

ISSN 2675-3901

REVISTA

HUMANA

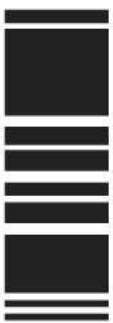
RES

R

#02

DOSSIÊ TEMÁTICO:
II SEMINÁRIO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO
(SEMDIPE) DO CCHL
V.2 N. 1/2020

HUMANA
RES



Apresentação da Revista Humana RES

Caro leitor,

A Revista Humana Res é parte de um projeto idealizado pelo Centro de Ciências Humanas e Letras e pelo Núcleo de Estudos Estado Poder e Política - NEEPP, no intuito de integrar, de forma sincrônica, o ensino com a pesquisa e a extensão. Nesse sentido, este meio de divulgação eletrônica assume a função de difundir junto ao público interno e externo, o conhecimento que vem sendo produzido, no âmbito desta Instituição de Ensino Superior.

É ainda pretensão desta revista constituir-se como via de acesso à produção acadêmica de profissionais de outras IES, seja no país ou no exterior, abrangendo os campos das Humanidades, Ciências Sociais, Artes e Tecnologias, publicando em suas páginas matérias enviadas para esse fim. Trata-se, enfim, de um periódico interdisciplinar, que se propõe a congregar análises produzidas a partir de perspectivas e olhares diversos acerca da realidade local, nacional e internacional.

No seu **Número 3 de jun/dez 2020**, a Humana Res apresenta o **Dossiê Temático: Desafios e Protagonismos de Grupos Marginalizados**, sob a coordenação do Prof. Dr. Fernando Bagiotto Botton (UESPI), Prof. Dr. João Paulo Peixoto Costa (IFPI) e Prof. Dr. Edson Silva (UFPE).

Sejam todos bem-vindos!

Prof^a. Dr^a Antônia Valtéria Melo Alvarenga

Editora - Chefe
Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Prof^a. Dr^a Joseanne Zingleara Soares Marinho

Editora
Universidade Estadual do Piauí - UESPI



Revista Humana Res
Edição 002 Ano 002
Janeiro|2020
ISSN: 2675-3901

EQUIPE EDITORIAL

COORDENAÇÃO EDITORIAL

ANTONIA VALTÉRIA MELO ALVARENGA
(UESPI / HISTÓRIA / EDITORA-CHEFE)

MARCELO SOUSA NETO
(UESPI / HISTÓRIA-CCM / EDITOR)

JOÃO BATISTA VALE JÚNIOR
(UESPI / HISTÓRIA / EDITOR)

JOSEANNE ZINGLEARA SOARES MARINHO
(UESPI / HISTÓRIA / EDITORA)

MARIA DO SOCORRO RIOS MAGALHÃES
(UESPI / LETRAS-PORTUGUÊS / EDITORA)

VIVIANE PEDRAZANNI
(UESPI / HISTÓRIA / EDITORA)

CONSELHO EDITORIAL

ANTONIA VALTÉRIA MELO ALVARENGA
(UESPI / HISTÓRIA / EDITORA-CHEFE)

OMAR MÁRIO ALBORNOZ
(UESPI/LETRAS-ESPAÑHOL / EDITOR)

MARCELO SOUSA NETO
(UESPI / HISTÓRIA-CCM / EDITOR)

MARIA DO SOCORRO RIOS MAGALHÃES
(UESPI / LETRAS-PORTUGUÊS / EDITORA)

JOÃO BATISTA VALE JÚNIOR
(UESPI / HISTÓRIA / EDITOR)

JOSEANNE ZINGLEARA SOARES MARINHO
(UESPI / HISTÓRIA / EDITORA)

CLARICE H. SANTIAGO LIRA
(UESPI / HISTÓRIA)

ELIZABETH MARY BAPTISTA
(UESPI / GEOGRAFIA)

FABRÍCIO FLORES FERNANDES
(UESPI / LETRAS-PORTUGUÊS)

ANA CRISTINA MENESES
(UESPI / HISTÓRIA)

JORGE EDUARDO DE ABREU PAULA
(UESPI / GEOGRAFIA)

JOSÉ BISPO MIRANDA
(UESPI / CIÊNCIAS SOCIAIS)

JOSINALDO OLIVEIRA DOS SANTOS
(UESPI / LETRAS/ESPAÑHOL)

LUCIANA MARIA LIBÓRIO EULÁLIO
(UESPI / LETRAS-ESPAÑHOL)

LUCIRENE DA SILVA CARVALHO
(UESPI / LETRAS-PORTUGUÊS)

ANTONIO MAURENI VAZ VERÇOSA DE MELO
(UESPI / HISTÓRIA)

MÁRLIA SOCORRO LIMA RIÉDEL
(UESPI / LETRAS-INGLÊS)

VIVIANE PEDRAZANNI
(UESPI / HISTÓRIA/EDITORIA)

CONSELHO CIENTÍFICO

ALCEBÍADES COSTA FILHO
(UESPI)

ANA PAULA VOSNE MARTINS
(UFPR)

ARYDMAR VASCONCELOS GAYOSO
(UEMA)

TERESINHA DE JESUS MESQUITA QUEIROZ
(UFPI)

CATARINA FROIS
(AR)

CLÁUDIA CRISTINA DA SILVA FONTINELES
(UFPI)

CRISTIANA COSTA DA ROCHA
(UESPI)

DANILO BEZERRA
(UESPI)

ELIO FERREIRA DE SOUSA
(UESPI)

ELIZANGELA BARBOSA CARDOSO
(UFPI)

FERNANDO BAGIOTTO BOTTON
(UESPI)

FRANCISCO CHAGAS OLIVEIRA ATANÁSIO
(UESPI)

GISELE PORTO SANGLARD
(FIOCRUZ- RJ)

IRLANE GONÇALVES DE ABREU
(UFPI)

JACKSON DOS SANTOS RIBEIRO
(UEMA)

JÔNATAS LINCOLN ROCHA FRANCO

JONAS RODRIGUES MORAES
(UFMA)

JOSÉ BISPO DE MIRANDA
(UESPI / CIÊNCIAS SOCIAIS)

LÍEGE DE SOUZA MOURA
(UESPI)

LIVIA SUELEN SOUSA MORAES MENESES
(UFPI)

LUIS REZNIK
(UERJ)

MÁRCIA EDLENE MAURIZ LIMA
(UESPI)

MARGARETH TORRES DE ALENCAR COSTA
(UESPI)

MARIA ELDELITA FRANCO HOLANDA
(UESPI)

MARIA LUZINEIDE GOMES DE PAULA
(UESPI)

MANOEL RICARDO ARRAES FILHO
(UFPI)

MUGIANY OLIVEIRA BRITO PORTELA
(UFPI)

PEDRO PIO FONTINELLES FILHO
(UESPI)

ZILDA MARIA MENEZES LIMA
(UECE)

EQUIPE TÉCNICA

GABRIEL ROCHA DA SILVA
(UESPI / HISTÓRIA / APOIO TÉCNICO)

JOÃO PAULO NUNES DIAS DE ALMEIDA
(UESPI / HISTÓRIA / APOIO TÉCNICO)

JOSIAS GOMES DOS SANTOS NETO
(UESPI / HISTÓRIA / CHEFE TÉCNICO)

PABLO RIBEIRO LOPES
(UESPI / DTIC / APOIO TÉCNICO/DESIGN)

SUMÁRIO

OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: DISCUTINDO AS DIRETRIZES DA BNCC NOS CURSOS DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS DA UESPI (EDITORIAL)	#1
PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	#001
Danúbia Da Rocha Sousa e Thâmara Chaves Cardoso	
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA FACILITAR A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	#020
Karinise da Silva Carvalho	
A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) Nº 9.394/96	#030
Isadora Ribeiro Ibiapina e Joseanne Zingleara Soares Marinho	
OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES À LUZ DA BNCC	#047
Katiúscya Albuquerque de Moura Marques	
PROFESSORAS E MÃEZINHAS: A PUERICULTURA NA FORMAÇÃO DAS NORMALISTAS EM TERESINA DE 1930 A 1945	#068
Danielle Filgueiras Santos, Elane Beatriz de Sousa Góis e Joseanne Zingleara Soares Marinho	
AS DIFICULDADES E A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR E DA TECNOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA	#087
Jannyele de Abreu Mariano da Silva Rosângela Maria da Silva e Marília Gabriela de Sousa Mateus	
AS CONTRIBUIÇÕES DO DCE/UESPI PROFESSOR POSSIDÔNIO NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA PARA A MODIFICAÇÃO DO IDEÁRIO DOS MOVIMENTOS POLÍTICOS DE CARÁTER UNIVERSITÁRIO-DISCENTE EM OEIRAS-PI	#102
Leticia Oliveira de Souza e Katyanna de Brito Anselmo	
ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS PROJETO MOSAICO – HISTÓRIA	#115
Miguel Vinícius da Silva Moura e Joseanne Zingleara Soares Marinho	
RELATOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL NO ENSINO DE HISTÓRIA	#128
Lucas Silva do Nascimento, Patrícia Araújo de Oliveira e Antônia Valtéria Melo Alvarenga	
FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS DE UM ESTAGIÁRIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO MARANHÃO	#139
Raimundo Nonato Santos de Sousa e Antônia Valtéria Melo Alvarenga	
ARTIGOS LIVRES	
A DISPARIDADE DE GÊNERO NO CAMPO CIENTÍFICO A PARTIR DO IMPACTO DA MATERNIDADE NA CARREIRA DAS MULHERES	#157
Thayná Guedes Assunção Martins e Joseanne Zingleara Soares Marinho	
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	#175
Silvania Uchôa de Castro	

ENTREVISTA

PROFESSORA DR.^a IRLANE GONÇALVES ABREU
Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

#188

RESENHA

HIPÓTESES E SUAS MULTIFUNÇÕES: POSSIBILIDADES TEÓRICO-
METODOLÓGICAS PARA O CONHECIMENTO CIENTÍFICO
Pedro Pio Fontineles Filho(UESPI)

#195

EDITORIAL

Em momentos difíceis, principalmente relacionados a ataques e mudanças no âmbito da formação docente e currículo, além de cortes orçamentários no âmbito das Ciências Humanas, o Dossiê aqui apresentado, sob título ***“Os caminhos da formação docente: Discutindo as Diretrizes da BNCC nos Cursos de Ciências Humanas e Letras da UESPI”***, é oriundo do II SEMINÁRIO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO (SEMDIPE) DO CCHL. Evento bienal e realizado de forma remota (em decorrência da crise sanitária imposta pela Pandemia da COVID-19), sendo resultado da ação conjunta da Comissão Didático-Pedagógica do CCHL e das Coordenações dos Cursos de Licenciatura Plena do CCHL da Universidade Estadual do Piauí, objetivando a troca de experiências, provocações e reflexões entre professores/professoras, alunos/alunas de diferentes cursos frente à problemática anunciada.

Sem a intenção de promover uma linearidade temporal destes estudos, tendo em vistas as múltiplas e variadas nuances a que estão permeados, reúnem-se aqui os artigos científicos que versam sobre ***“A Concepção das Ciências Humanas Apresentadas nas Bases Curriculares Nacionais e as Práticas Pedagógicas, e sobre o Papel das Ciências Humanas na Formação de Professores”***. Agregando valor a este dossiê, temos a entrevista com a Professora Dra. Irlane Gonçalves de Abreu e a resenha elaborada pelo Professor Dr. Pedro Pio Fontinelles Filho

O artigo inicial, *Práticas de Letramento Escolar numa perspectiva crítica no processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA)* das autoras Danúbia da Rocha Sousa e Thâmara Chaves Cardoso, apresenta uma contribuição crítica sobre as Práticas do Letramento Escolar, averiguando como a prática da leitura e da escrita desenvolvida pelos docentes durante as aulas para Jovens e Adultos em escola pública, colaboram com o desenvolvimento social e crítico dos alunos. Discutem também, se os conhecimentos adquiridos pelos discentes durante o processo de ensino e aprendizagem refletem sobre sua inserção no mundo do trabalho, dos bens culturais e acesso aos recursos tecnológicos.

O segundo artigo *Estratégias Pedagógicas para facilitar a aprendizagem de estudantes com transtorno do espectro autista* de Karinise da Silva Carvalho, aborda como pode ser desenvolvido o processo de ensino aprendizagem em alunos com transtorno global do espectro autista, por meio de estratégias, ferramentas e instrumentos pedagógicos. Sugerindo como pode ser utilizada pelos professores, coordenação pedagógica, destacando a relevância da participação da família no desenvolvimento aprendizagem da criança com deficiência.

Seguidamente, o manuscrito *A Formação Docente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96*, de Isadora Ribeiro Ibiapina e Joseanne Zingleara Soares Marinho, realça a importância da lei no que se refere à articulação entre os aspectos formativos. Contribuindo, assim, para melhorias na qualidade da formação de professores nos cursos de licenciatura, em decorrência, em grande parte, da inserção da prática desde o início do curso.

De autoria de Katiúscya Albuquerque de Moura Marques, *Os Desafios da Formação de Professores de Geografia: reflexões à luz da BNCC* traz à tona uma rica discussão sobre o processo de formação de professores de Geografia tendo em vista as competências gerais da BNCC, os saberes docentes e particularmente as unidades temáticas da Geografia na BNCC. Dialogando com a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, por exemplo, percebe-se a necessidade da inserção, na matriz curricular do curso, do profissional de Geografia em projetos que busquem a educação inclusiva.

O artigo *Professoras e Mãezinhas: a puericultura na formação das normalistas em Teresina de 1930 a 1945*, de autoria de Danielle Filgueiras Santos, Elane Beatriz de Sousa Góis e Joseanne Zingleara Soares Marinho, traz reflexões riquíssimas tendo a Escola Normal Oficial de Teresina como pano de fundo, principalmente no que diz respeito à inclusão dos princípios da Puericultura na formação curricular das normalistas no período compreendido entre 1930 e 1945, de modo que, conforme as autoras, as normalistas desempenhavam três papéis, o de professora, o de esposa e o de mãe, daí a existência de pontos de tensão entre a educação da mulher para o exercício do magistério e para o exercício da maternidade.

Avaliando o cenário atual frente aos impactos diversos da Pandemia da COVID-19, o artigo *As dificuldades e a importância do professor e da tecnologia em tempos de pandemia*, de autoria de Janyele de Abreu Mariano da Silva, Rosângela Maria da Silva e Marília Gabriela de Sousa Mateus, se debruça enfaticamente em dados da UNESCO, OMS, Portal G1.com, além de literatura especializada, para, dentre os apontamentos realizados, destacarem a urgência da formação continuada dos professores pautada em síntese em três dimensões (a científica, a pedagógica e a pessoal).

As autoras, Leticia Oliveira de Souza e Katyanna de Brito Anselmo, abrem a discussão com *As contribuições do DCE/UESPI Professor Possidônio na gestão universitária para a modificação do ideário dos movimentos políticos de caráter universitário-discente em Oeiras-PI*. O texto analisa as contribuições de educação não formal do Diretório Central dos Estudantes (DCE) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI/Campus Professor Possidônio Queiroz) e suas implicações na gestão universitária e nas concepções de política discente no município de Oeiras-PI, principalmente em relação à liderança discente universitária; busca por uma gestão universitária pautada em princípios da educação não formal emancipatória; reflexões críticas

Humana Res, v.1, n. 2, 2020, ISSN: 2675-3901 p. I a IV , jan. a jun. 2020

ao panorama político nacional, críticas à precarização do Campus e contra os atrasos frequentes das bolsas aos alunos, a exemplo do auxílio moradia, alimentação, bolsa trabalho e de Iniciação Científica.

A seguir, o artigo *Análise das Relações de Gênero na Coleção de Livros Didáticos Projeto Mosaico – História*, de Miguel Vinícius da Silva Moura e Joseanne Zingleara Soares Marinho, propõe-se a compreender o lugar da temática do gênero nos livros do 6º ao 9º ano do supracitado livro. Considerando a relevância social de analisar como o material didático escolar contribui para formar as feminilidades e as masculinidades de crianças e adolescentes, o trabalho reforça a necessária discussão em torno da visibilidade dos segmentos sociais femininos em detrimento aos masculinos presentes nos livros didáticos através de um sistema de representações, valores e crenças.

O artigo *Relatos do Estágio Supervisionado no ensino fundamental no Ensino de História* de Lucas Silva do Nascimento, Patrícia Araújo de Oliveira e Antônia Valtéria Melo Alvarenga, versa sobre a importância da disciplina de Estágio Supervisionado na preparação do licenciando em História para assumir uma sala de aula. Apresentando o impacto que esse componente curricular produz nas representações que o estagiário tem sobre sua formação através das Práticas Educacionais.

Fragmentos de Memórias de um Estagiário em uma Escola Pública no Interior do Maranhão, de Raimundo Nonato Santos de Sousa e Antonia Valtéria Melo Alvarenga, compreende um relato de experiências durante Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental II, em uma escola pública, da cidade de Aldeias Altas/MA no período de 26 de agosto de 2019 ao dia 4 de novembro do mesmo ano. Entre os principais pontos, a partir dessa vivência, destacam-se: o professor não deve desistir dos estudantes que demonstram uma atitude descompromissada para com os estudos; os elogios sinceros são importantes e podem fazer a diferença nas vidas das pessoas, conduzindo-as ao melhoramento pessoal; necessidade de humanização da prática docente e a capacidade do professor se despir de expectativas não condizentes com os interesses, possibilidades e necessidades do alunado.

Finalizando, Thayná Guedes Assunção Martins e Joseanne Zingleara Soares Marinho assinam a autoria do texto *A disparidade de gênero no campo científico a partir do impacto da maternidade na carreira das mulheres*. As autoras, após inquietações que se tornaram mais recorrentes durante a Pandemia de COVID-19, destacam a distinção entre o trabalho reprodutivo e a maternidade no bojo das desigualdades no campo científico, inclusive trazendo para discussão levantamentos quali-quantitativos. Compendo a seção dos artigos livres, Sylvania Uchôa de Castro, em *Políticas públicas educacionais na sociedade contemporânea: breves considerações acerca da valorização do magistério*, realiza uma discussão sobre as

políticas públicas educacionais na sociedade contemporânea, tecendo algumas considerações quanto a valorização do magistério.

Frente aos textos que compõem este dossiê e às expectativas dos nobres leitores, acreditamos que outros estudos, narrativas e temporalidades, em um jogo dialético ou não, podem contribuir com as reflexões do campo científico, aqui sob o recorte da Formação Docente nas Ciências Humanas, pois não estão esgotadas de novas interpretações e podem compor novos quadros de referências e intercâmbios teóricos para o debate acadêmico na realidade atual.

Convidamos, assim, que se debrucem sobre as múltiplas formas de interpretação delineadas pelos autores em cada página e que possam “ouvir”, nestes relatos apresentados pela Revista Humana Res, a força da Universidade Pública e a importância das Ciências Humanas.

IV

A TODOS, BOA LEITURA E ÓTIMAS REFLEXÕES!!!

Prof^a. Liége de Souza Moura (UESPI/CCHL), Prof^a. Maria Luzineide Gomes Paula (UESPI/CCHL), Prof^o José da Cruz Bispo de Miranda (UESPI/CCHL) e Prof. Hikaro Kayo de Brito Nunes (UEA/CEST)
Coordenadores do Dossiê

PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Danúbia Da Rocha Sousa¹
Thâmara Chaves Cardoso²

RESUMO:

A pesquisa tem como objetivo analisar as práticas de letramento escolar numa perspectiva crítica no processo de ensino e aprendizagem na educação de jovens e adultos (VI etapa, EJA) da escola estadual Padre Pedro da Silva Oliveira, localizada na cidade de Rio Grande do Piauí (PI). A análise levou em consideração o cotidiano da prática de letramento da turma de jovens e adultos (VI etapa) da referida escola. Propomos discutir sobre as práticas de leitura e escrita desenvolvida pelos docentes durante as aulas, averiguando se essas práticas colaboram com o desenvolvimento social e crítico dos alunos. E por fim, descrever sobre os conhecimentos adquiridos pelos discentes durante o processo de ensino e aprendizagem, refletindo sobre sua inserção no mundo do trabalho, dos bens culturais e acesso aos recursos tecnológicos. O embasamento teórico utilizado teve como suporte os autores Brito (2011), Gadotti (2013), Haddad (2002), entre outros. Foi aplicado um questionário para cada aluno dessa turma sobre práticas de letramento escolar em sala de aula, como também entrevistas com os docentes que atuam nesta modalidade de ensino, levando em consideração as aulas presenciais e aulas remotas. Foi possível constatar que muitos dos discentes não têm domínio das diversas formas de letramentos, como interpretação de textos, leituras de jornais, revistas, charges, enfim, eles conseguem ler e escrever sem dificuldades, porém alguns ainda não conseguem interpretar as diferentes formas de leituras (formais e não formais).

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos, letramento e prática docente.

SCHOOL LETTERING PRACTICES FROM A CRITICAL PERSPECTIVE IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA)

ABSTRACT:

The research aims to analyze school literacy practices from a critical perspective in the process of teaching and learning in the education of young people and adults (VI stage, EJA) of the state school Padre Pedro da Silva Oliveira, located in the city of Rio Grande do Piauí (PI). The analysis takes into account the daily literacy practice of the youth and adult class (6th stage) of the school. We propose to discuss about the reading and writing practices developed by the teachers during the classes, checking if these practices collaborate with the students' social and critical development. Finally, describe the knowledge acquired by students during the teaching and learning process, reflecting on their insertion in the world of work, cultural assets and

¹ Pós-graduada em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à educação de Jovens e Adultos com ênfase em Didática. Pós-graduada em História do Brasil e Graduada em História.

² Mestre em Ensino de Biologia. Licenciada em Ciências Biológicas.

access to technological resources. The theoretical basis used was supported by the authors Brito (2011), Gadotti (2013), Haddad (2002), among others. A questionnaire was applied to each student in this class about school literacy practices worked in the classroom, as well as interviews with teachers who work in this type of teaching, taking into account classroom and remote classes. It was possible to verify that many of the students have no mastery of the different forms of literacies, such as text interpretation, reading of newspapers, magazines, cartoons, in short, they can read and write without difficulties, however some still cannot interpret the different forms of reading (formal and non-formal).

Keywords: Teaching practice; literacy and education of young people and adults.

PRÁCTICAS DE LETRADO ESCOLAR EN PERSPECTIVA CRÍTICA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA)

RESUMEN:

La investigación tiene como objetivo analizar las prácticas de alfabetización escolar desde una perspectiva crítica en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación de jóvenes y adultos (VI etapa, EJA) de la escuela estatal Padre Pedro da Silva Oliveira, ubicada en la ciudad de Rio Grande do Piauí (PI). El análisis toma en cuenta la práctica diaria de alfabetización de la clase de jóvenes y adultos (6ta etapa) de la escuela. Proponemos discutir sobre las prácticas de lectura y escritura desarrolladas por los docentes durante las clases, comprobando si estas prácticas colaboran con el desarrollo social y crítico de los estudiantes. Finalmente, describa los conocimientos adquiridos por los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, reflexionando sobre su inserción en el mundo laboral, los bienes culturales y el acceso a los recursos tecnológicos. La base teórica utilizada fue apoyada por los autores Brito (2011), Gadotti (2013), Haddad (2002), entre otros. A cada alumno de esta clase se le aplicó un cuestionario sobre las prácticas de alfabetización escolar trabajadas en el aula, así como entrevistas con los profesores que trabajan en este tipo de docencia, teniendo en cuenta el aula y las clases a distancia. Se pudo constatar que muchos de los estudiantes no tienen dominio de las diferentes formas de alfabetización, como interpretación de textos, lectura de periódicos, revistas, dibujos animados, en fin, saben leer y escribir sin dificultades, pero algunos aún no pueden interpretar las diferentes formas de lectura. (formal y no formal).

Palabras clave: Práctica docente; alfabetización y educación de jóvenes y adultos.

Introdução

O artigo visa discutir as práticas de letramento numa escola estadual da cidade de Rio Grande do Piauí, levando em consideração uma análise feita com a turma da EJA (Educação de Jovens e Adultos) da VI etapa desta escola, em relação à prática de letramento. Buscou-se, averiguar se a prática de letramento está de fato acontecendo nesta sala de aula, e se está colaborando para a criticidade dos alunos. Foi aplicado um questionário na turma respondido pelos estudantes da escola. Bem como entrevistas com alguns docentes desta instituição.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Por isso letramento vai além da alfabetização. Logo, alfabetizar compreende que o educando é capaz e de ler e escrever e, em alguns casos os alunos conseguem interpretar. Já letramento, os estudantes devem alcançar uma visão mais ampla das diferentes formas de interpretações e dos diferentes textos, sendo críticos e reflexivos.

Segundo o dicionário Aurélio, (2001, p. 30), *alfabetizar* quer dizer “ensinar a ler e a escrever”, ou seja, limita o cidadão a uma prática de leitura sem interpretação de quaisquer que seja a ocasião, cultural e/ou social. Porém, esse modo de alfabetizar foi deixando de ser interessante. Somente era necessário que o leitor fosse capaz de codificar e decodificar textos sem necessariamente haver uma linguagem associada aos mais variados gêneros.

No mesmo dicionário, foi possível obter o significado da palavra *letrado* (2001, p. 424), “que ou quem é versado em letras, erudito”. Quer dizer, um cidadão considerado erudito é aquele que tem o domínio da escrita e da leitura, de forma que não seja aquele que apenas ler ou escreve, mas, aquele capaz de interpretar e fazer diferentes análises críticas. A palavra letramento ainda era pouco usada nesse contexto social.

Para Oliveira² (2015, p. 13) o termo “alfabetização” está relacionado ao ato de aprender a ler e a escrever, já o termo “letramento”, se relaciona com um ato mais amplo que é o domínio de atividades de leitura e escrita que respondam as demandas sociais. Assim, podemos dizer que a prática de letramento deve ser ativa no processo de ensino e aprendizagem do dia a dia dos alunos.

Deste modo, a prática de letramento constitui uma maneira de formação do cidadão mais largueada, pois propõe uma reflexão acerca da realidade local e global, uma vez que ajuda aos estudantes a aprenderem não de forma mecanizada, mas de forma consciente e crítica em relação às situações do cotidiano.

Diante do exposto, surgiu o interesse sobre a prática de letramento com a turma da EJA (Educação de Jovens e Adultos), uma vez que essa modalidade de ensino abrange em grande maioria de alunos que deixaram de frequentar a escola na idade apropriada.

Em muitos casos, professores se deparam com turmas heterogêneas em que há em algumas situações déficit de aprendizagem, em outros, alunos que trazem uma bagagem de conhecimento do seu próprio dia a dia, aprendido este adquirido através de suas relações

² OLIVEIRA, Shirllene Ferreira Simplício. **Alfabetização, letramento e Educação de Jovens e Adultos (EJA): caminhos e descaminhos**. Trabalho de conclusão de curso. Campina Grande, Paraíba. - 2015. 26p.

sociais como, no trabalho, na igreja, no bairro, enfim, o educador deve considerar todas as experiências trazidas por eles e adequá-las com os demais temas já previstos pelo plano de aula.

Os tópicos abaixo irão mencionar sobre algumas práticas de leituras e escritas que podem ser trabalhadas em sala de aula; relatar sobre os benefícios que as diversas práticas de letramento podem ajudar na formação dos estudantes; e mais adiante mostrar o resultado da pesquisa realizada em sala de aula com os alunos que contribuíram com seus relatos, obtidos através do questionário da referida pesquisa e a participação dos docentes através das entrevistas.

Letramento de jovens e adultos

Por muito tempo, foi identificado que uma pessoa alfabetizada seria aquela capaz de ler e escrever, com o passar dos anos esse conceito caiu em desuso, ou talvez passasse por alterações. Nos dias atuais, uma pessoa que apenas ler e escreve é tida como analfabeto funcional, isto é, não têm o domínio amplo dos métodos de leitura e escrita, estas levam a formar conhecimentos que vão além da decodificação de letras/fonemas (SOARES, 2001)³.

Desta forma, a necessidade de dar novos rumos ao processo de alfabetização para os cidadãos ganhando novos modelos, a prática tradicional de ensinar já não atendia as inquietações da “nova sociedade”. Por isso, a prática de letramento está atrelada ao modo de alfabetização, mas com novos direcionamentos nesta prática que requer mais raciocínio por parte dos aprendizes.

Segundo Freitas; Lima; (2019, p. 333)⁴ a palavra “letramento” é recente no vocabulário de Educação linguística no Brasil e foi citada pela primeira vez por volta de 1980. Para as autoras “letramento é um estado ou condição que se adquire pela apropriação dos atos de ler e escrever como novas formas de expressões da identidade humana e da comunicação social”.

Entende-se assim, que essa prática pode ocorrer em diferentes locais que se frequenta, pois está conjugada com os fatores históricos do contexto social das pessoas. Faz-nos afirmar que o processo da aprendizagem não está associado apenas no meio escolar, mais de toda prática social desenvolvida pelos seres humanos numa sociedade. Assim a aprendizagem parte de um

³ SOARES, M. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

⁴ FREITAS, D. M. S. F.; LIMA, L. A. Letramento para surdos aplicado no processo de alfabetização da criança surda. In: SILVA C. M. C; SILVA, M. D. C.; SILVA, R. F. (org). **História, Memória e práticas de ensino**. Teresina: EDUFPI, 2019.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

ato construtivo que se dá nas diferentes esferas da vida social. Como nos afirma Gadotti⁵ (2013, p. 13) “Somos seres programados para aprender. Para estudar basta pensar”.

O processo de letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ainda requer de muito aparato, muitos alunos chegam à escola sem nenhuma preparação ou conhecimento sobre letramento, ou seja, eles sabem ler e escrever, todavia, não são ‘capazes’ de fazer uso dessa prática da leitura e escrita para embasamento de conhecimento de mundo. O objetivo é fazer com que estas cheguem a aguçar o raciocínio para uma situação mais crítica de situações políticas, sociais e culturais. Para Brito⁶ (2001, p. 63) “a EJA promove o desenvolvimento integral do indivíduo e sua incorporação à sociedade como uma pessoa consciente, crítica e responsável de suas atuações”.

Cabe aos docentes aprimorar o processo da prática de ensino no cotidiano escolar dos alunos, levando em conta algumas técnicas, para facilitar aos alunos obter resultados satisfatórios. A interpretação de textos é fundamental nesse procedimento, os alunos devem saber que este é o primeiro passo para quem almeja sucesso de cunho escolar ou extraescolar. De acordo com Gadotti⁷ (2000) é necessário o indivíduo saber articular o conhecimento, adquirindo novas formas de aprendizagens, conhecer novas informações e compactar o conhecimento com a prática e outros saberes.

O professor torna-se responsável em trabalhar com o propósito de acentuar o pensamento crítico dos alunos, para evitar que os mesmos não sejam vítimas de situações de opressão na sociedade. Para Freire⁸ (1996) o letramento se torna uma forma de entender a si e aos outros, desenvolvendo a capacidade de questionar com fundamento e discernimento, intervindo no mundo e combatendo situações de opressão.

Fica claro que existe uma relação entre as práticas de alfabetização e letramento, uma completa a outra e juntas enriquecem a desenvoltura do aluno. O letramento não se restringe

⁵ GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. Artigo apresentado no congresso de educação básica: qualidade na aprendizagem. COEB2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em 11 de nov. 2020.

⁶ BRITO, J. A. M. **As práticas de letramento no contexto da EJA**. : Dissertação de Mestrado. UFAM, 2011. 187 p.

⁷ GADOTTI, M.; ROMÃO, IN José E. (org). **Educação de jovens e adultos: Teoria pratica e proposta**. 2ª Ed. Cortez, São Paulo: instituto Paulo Freire, 2000.

⁸ FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

apenas na aquisição da leitura, mais no processo de formação social dos indivíduos e sua importância no meio social.

A Educação de Jovens e Adultos ganhou maior visibilidade depois dos escritos de Paulo Freire que propôs dá valor também a essas pessoas que não tiveram acesso ao ensino no tempo certo. Segundo Freire⁹ (2000) era necessário uma educação inovadora, que contemplasse ao invés de excluir, uma educação não fragmentada, nem mecanizada. A proposta era de uma educação integradora, abrangente e acima de tudo transformadora. Para Oliveira (2015, p. 24):

Os estudos sobre alfabetização e letramento em EJA são necessários uma vez que a alfabetização na perspectiva de letramento precisa cumprir a tarefa de tornar os sujeitos usuários da língua escrita, de forma que valide seus saberes da experiência, em uma sociedade que realmente os aceite explicitamente, e não de forma velada, e os coloque em seus devidos lugares, como sujeitos sociais que desempenham papéis fundamentais na produção de bens materiais e culturais importantes para a manutenção da sociedade.

Os alunos devem se conscientizar politicamente da realidade social, como sujeitos ativos. Assim, entende-se que o modelo tradicional de ensinar, não dá ênfase a prática de letramento como se referiu Freire sobre o modelo tradicional de educação bancária, uma vez que a intenção era apenas absorver conteúdos sem saber o significado dos mesmos para sua realidade social dentro de uma sociedade que era excludente.

Com isso se tinha, segundo o modelo proposto por Freire, um padrão educacional nivelado horizontalmente, ou seja, uma educação que valoriza a linguagem oral, num patamar de educador / educando no mesmo processo de ensino e aprendizagem. O aluno ouve, mas ele também fala, tornando os sujeitos (professor/aluno) ativos nessa ação, não apenas o educador como detentor de todos os conhecimentos.

É perceptível a necessidade da valoração do ensino para jovens e adultos, abordando de forma explícita os saberes e experiências que os mesmos possuem. Tais conhecimentos devem ser vistos de forma enaltecida para a sociedade, uma vez que a aprendizagem ocorre tanto em espaços escolares como também fora deles.

Por isso o processo de ensino não pode ocorrer de forma isolada, pois é preciso haver trocas de conhecimentos entre os sujeitos nas instituições.

⁹ FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134p.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Para Diogo; Gorette¹⁰ (2011, p. 07) alfabetizar letrando é uma prática necessária nos dias atuais, para que se possa atingir a educação de qualidade e produzir um ensino, em que os educandos não sejam apenas uma caixa de depósito de conhecimentos, mas que tornem seres pensantes e transformadores da sociedade.

7

Procedimentos metodológicos

O presente estudo decorreu de uma pesquisa qualitativa, segundo Ferreira¹¹ (2015, p. 117) “A perspectiva qualitativa na pesquisa possibilita ao pesquisador desvelar e interpretar a fala dos entrevistados”. Permite-nos aprofundar mais sobre o objeto de estudo, como também menciona Lakatos e Marconi (2009, p.269)¹² “a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos e fornece análises mais detalhadas sobre investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.”. Essa pesquisa nos possibilitou, averiguar com maior precisão o objeto de estudo.

Observamos uma sala de aula de Jovens e Adultos, composta por 20 alunos, na escola Padre Pedro da Silva Oliveira, na cidade de Rio Grande do Piauí. A observação ocorreu no período noturno no ano de 2019 (último semestre) e 2020 durante as aulas remotas, na escola supracitada, a instituição pertence à rede estadual de ensino, foi feita uma análise sobre a prática de letramento da turma de Jovens e Adultos (EJA).

Essa investigação, contou com a pesquisa de campo, com análise do objeto de estudo, em que se adquiriu informações precisas para a realização da mesma. Além da observação em sala de aula, foi também aplicado um questionário aos alunos sobre o tema em questão (letramento). Para Ferreira (2015, p. 117), a análise qualitativa é essencial para o entendimento da realidade humana, das dificuldades vivenciadas, das atitudes e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos, constituindo-se um suporte teórico essencial.

¹⁰ DIOGO, E. M.; GORETTE, M. S. **Letramento e alfabetização: uma prática pedagógica de qualidade.** Curitiba. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5806_2767.pdf. Acesso em 11 de nov. de 2020.

¹¹ FERREIRA, C.A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

¹² LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamento de metodologia científica.** 5ed. São Paulo: Atlas, 2009. Humana Res, v. 1, n. 2, ISSN: 2675-3901, p. 01 a 19, jan. a jul. 2020.

A participação dos docentes foi de grande valia para o desenvolvimento desse trabalho, corroborando para uma análise mais ampla sobre o tema – letramento. Neste caso, as informações foram adquiridas por meio de entrevistas com professores que ensinam nessa modalidade de ensino na referida turma da EJA (Educação de Jovens e Adultos) da VI etapa. Foi possível entrevistar cinco (05) docentes da escola, obtemos respostas diversas, sobre o tema em pauta.

A escola Padre Pedro da Silva Oliveira pertence à rede estadual de ensino, localiza-se na cidade de Rio Grande do Piauí, no Sul do Piauí, microrregião de Floriano – PI. Nessa região, a principal fonte de subsistência é a agricultura, na qual muitos alunos ajudam seus familiares. A escola recebe alunos tanto da zona urbana como da zona rural do município, oferece o Ensino Médio regular e na modalidade EJA, como também alguns cursos técnicos para os discentes da mencionada escola. Todos os docentes da instituição são formados em suas áreas de atuação, a grande maioria possui pós-graduações. Vale ressaltar que a Secretária de Educação do Piauí (SEDUC) oferece cursos de aperfeiçoamento para todos os funcionários da escola, visando melhorar o atendimento e qualidade de ensino oferecido aos alunos da rede estadual de ensino.

Salienta-se também que atualmente, vem se enfrentando um modelo atípico de aulas, devido à pandemia, consequência da COVID -19. A respeito dessa situação, os docentes entrevistados também foram provocados sobre esse novo modelo de aulas síncronas e assíncronas enfrentada por todas as escolas do Brasil. Mais adiante apresentaremos a opinião desses educadores em relação ao novo modo de trabalho e que disparidades existem entre as aulas presenciais e remotas.

Em relação aos discentes estes possuem características estudantis diferentes, sendo considerado um grupo muito heterogêneo. Alguns motivos podem acarretar na evasão ou falta de vontade de permanecer na escola. A família, esta nem sempre incentiva a continuação dos estudos dos filhos, o que talvez possa interferir no ensino desses alunos em cursos profissionalizantes ou outros. Pois, são oriundos, em muitos casos de pais e mães analfabetos ou semianalfabetos. Na escola, nem sempre é possível mudar a realidade desse aluno. Existem outros fatores que também influenciam no desinteresse de alguns alunos como a necessidade de trabalhar para garantir o próprio sustento, a constituição familiar, gravidez precoce, entre outros.

Discussão dos dados

PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Ao longo da pesquisa, observou-se na sala de aula o dia a dia dos alunos e professores e suas respectivas metodologias. Notou-se que muitos professores utilizam os recursos tecnológicos para incrementar as informações da aula, sempre articulando com o diálogo, e a participação dos alunos. Em alguns casos, não há tanta participação dos discentes.

Por meio da observação feita em algumas aulas, notamos que os docentes propõem questionamentos para os alunos, muitas vezes sobre seu próprio cotidiano. Mas, a grande maioria deles sequer tenta responder, é perceptível que os discentes ainda estão arraigados naquele modelo tradicional, de apenas interessar por aquilo que acham que vai ser cobrado na avaliação do final do mês (avaliação somativa).

Desta forma, a educação ainda precisa avançar muito, principalmente no contexto do ensino de Jovens e Adultos. Os alunos da EJA precisam urgentemente ser incentivados sobre o papel do cidadão crítico e ativo na sociedade e dessa forma, se engajar nos moldes da ‘nova sociedade’, evitando a exclusão deles nos espaços sociais.

Durante as aulas da disciplina de História o professor procura enfatizar questões atuais para propor questionamentos, levando em conta principalmente sobre fatos sociais e culturais. No entanto, foi perceptível que estes não conseguem de fato fazer essa relação. O que torna lenta a inserção dos alunos em situações diversas dos fatos sociais.

Segundo Delors (2004), (apud BRITO, 2011, p. 63), a EJA deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer adquirindo instrumentos de compreensão; aprender a fazer para agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, para participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e aprender a ser para melhor desenvolver a sua personalidade.

Deste modo, fica clara a preocupação do desenvolvimento social, afetivo, cognitivo dos sujeitos da modalidade EJA. Segundo Haddad¹³ (2002) é preciso caminhar rumo ao avanço dessas sociedades, uma vez que, as escolas constituem espaços que procura fomentar o crescimento de cada educando, a fim de participarem ativamente da vida social, sem alienação. Segundo Brito¹⁴ (2011, p. 63), a EJA facilita a formação e capacitação para o trabalho, o

¹³ HADDAD, S. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

¹⁴ BRITO J. A. M. **As práticas de letramento no contexto da EJA**. : Dissertação de Mestrado. UFAM, 2011. 187 p.

despertar para uma consciência crítica, o conhecimento da cultura nacional, o respeito pela diversidade cultural e a busca constante por novas aprendizagens.

Análises sobre prática de letramento sob a ótica dos discentes

As informações apresentadas abaixo foram colhidas e analisadas de acordo com o questionário aplicado aos alunos da referida turma da pesquisa. Esse contato com os alunos foi de grande relevância para compreensão da prática de letramento nesta sala de aula da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Foram perguntas pertinentes ao tema e que trouxeram alguns pontos importantes para a concretude da pesquisa. A faixa etária dos alunos é entre 25 a 50 anos.

Aponta-se, sobre a questão do uso de recursos midiáticos na sala de aula. Os alunos relataram que muitos professores optam pelo uso de alguns recursos tecnológicos como, data show, notebook, caixa de som; outros usam pouco desses recursos. Todos os alunos (20) responderam que os docentes utilizam esses recursos. Os alunos disseram que gostam, pois o conteúdo fica mais fácil de ser compreendido. O uso das tecnologias nas salas de aula, com certeza é um meio eficiente quando se pretende mais qualidade no processo de ensino aprendizagem.

O uso das TIC`s (Tecnologias da Informação e Comunicação) permite aos discentes interagir com os conteúdos de forma mais dinâmica e coletiva, uma vez que os alunos podem compartilhar informações coletadas entre outros alunos, fazendo trabalhos compartilhados, descobrindo novos horizontes informacionais. Por outro lado, é preciso dá ênfase na importância de utilizar esses meios tecnológicos também na sala de aula, visto que vivemos a era da globalização em que as informações circulam rapidamente entre as sociedades.

Os alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) devem ser preparados para dominar o uso das TIC`s, por exemplo, fazer pesquisas em sites e blogs, assim, conhecimento sobre política, ciência, economia e cultura. Além disso, podem melhorar sua qualificação profissional, visto que o mercado de trabalho está cada vez mais se adequando ao modelo das tecnologias.

Portanto, a escola deve preparar os alunos com uma formação ampla de conhecimentos voltada para o domínio da leitura, escrita, cálculos, tecnologias, entre outros, visando o desenvolvimento de um sujeito crítico e reflexivo. Indagamos os estudantes sobre outros meios de materiais didáticos utilizados na sala de aula. Se eles tinham essa metodologia diferente no

PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

dia a dia escolar, ou se apenas o conteúdo do livro didático era mencionado durante as aulas. Visando uma abrangência maior nas escolas das teorias pedagógicas mais recentes. Arruá¹⁵ (2019, p.234) afirma que é necessário adotar novas teorias ou modelos, já que o homem não apenas tem o desejo de aprender, mas sua curiosidade o leva a querer saber como ele aprende, portanto o processo de aprendizagem deve ser atualizado.

Vale ressaltar que o modelo Contemporâneo de trabalhar os conteúdos se distingue muito do Tradicional. Devemos instigar o uso do raciocínio lógico dos alunos, através das novas formas de produzir conhecimentos, e não apenas a reprodução de conteúdos isolados da realidade dos alunos. Assim, cabe ao professor se adequar as novas abordagens de conhecimentos e aperfeiçoar sua didática em sala, através de recursos que proporcione aos alunos maiores rendimentos escolares.

Os alunos afirmaram que os professores usam de vez em quando livros de poemas e recortes de jornais. Mas, segundo os alunos esses recursos são raros no dia a dia escolar deles. Exceto, quando há eventos que envolvem toda a escola. Entre os 20 alunos entrevistados apenas 08 marcaram no questionário o uso de materiais didáticos como revistas, jornais e poemas, os restantes mencionaram o uso de outros recursos. Acredita-se que seja o uso dos materiais didáticos mais tradicionais, ou seja, o livro, o quadro, pincel.

Isso demonstra que a prática de letramento ainda não está sendo aplicada de forma eficaz para o crescimento educacional dos alunos. Vale lembrar que todo conhecimento deve ser aplicado de forma que traga algum benefício para o cotidiano dos alunos, que eles possam dá concretude sobre “visão de mundo”, ou seja, dá significado as palavras, as frases, aos textos e contextos.

Os estudantes reconhecem que o domínio que possuem engloba a leitura e a escrita. Dentre os vinte (20) alunos da turma, apenas dois (02) disseram ter domínio também de interpretação. Já leitura e escrita todos os alunos que participaram da pesquisa mencionaram que têm o domínio de ambas.

Assim, o ensino da EJA precisa avançar ainda mais, isso porque a grande maioria dos alunos é adulta, e ficou muito tempo sem frequentar a escola, é necessário um trabalho mais rebuscado, para que eles possam exercer seu papel de cidadania plenamente.

¹⁵ ARRÚA, A. L. A. **Desafios atuais na educação: História e práticas de ensino.** Livro organizado. Teresina: EDUFPI, 2019. 348 p.

Cabe à escola e o Estado melhorar sua atuação, visando o desenvolvimento pleno dos alunos. Como o uso de fontes visuais e sonoras, acrescentadas pela produção e diálogo, sempre com a intervenção didática do docente. Os alunos precisam aprender fazendo, isto é, não basta só a teoria, é preciso o acompanhamento prático dentro do contexto escolar.

Sobre esse questionamento os alunos concluíram que os professores sempre trazem filmes pedagógicos, documentários e já teve também gincana, envolvendo todos os alunos da escola. As respostas dos alunos foram unânimes neste quesito. Porém, para se alcançar êxito com essas metodologias trazidas para a sala de aula é necessário um bom planejamento escolar, principalmente sobre a aprendizagem que deve ser adquirida com essa aplicação de trabalho. Um diagnóstico pode ser aplicado após a atividade proposta (no caso de um filme, uma música) para mensurar os conhecimentos alcançados pelos alunos.

Esses recursos são pertinentes para o desenvolvimento dos alunos, quando há um planejamento pedagógico eficaz que atenda os objetivos que se almeja com a atividade em curso. Uma avaliação final sobre a aprendizagem alcançada é de grande valia para todos os envolvidos na proposta. A ideia de inovação do ensino quebra com o paradigma tradicional, porém pouco tem se diferenciado *in lócus*, quer dizer, os resultados não são satisfatórios ainda. Por isso, é necessária a continuação da vida estudantil, após a conclusão do Ensino Médio, sendo primordial nesse processo de desenvolvimento dos alunos oriundos da EJA.

Entretanto, foi identificado que os alunos não visam dá continuidade aos estudos, acreditam que o Ensino Médio já é suficiente para atender suas necessidades. Ficou claro, que há incentivo por parte dos colaboradores da escola sobre a continuidade dos estudos. Porém, é perceptível que ainda há uma barreira por parte dos alunos que impõe limitações sobre a questão de uma formação ampla, seja técnica ou não. Haja vista que nos dias atuais temos uma grande ferramenta a nosso favor, a tecnologia. Proporciona-nos muitas vezes nos qualificar sem a necessidade de nos deslocarmos de casa.

Apenas dois alunos citaram que pretendem fazer cursos técnicos, em nenhum caso, mencionaram sobre a vontade de fazer curso superior. Percebemos que eles priorizam apenas a necessidade de concluir o Ensino Médio. Entretanto, os alunos relataram que os professores até incentivam eles, mas as oportunidades são mínimas, alguns mencionaram a questão familiar, o trabalho, que impedem se deslocar para outros lugares em busca de novos caminhos.

Assim, além de investir numa prática de letramento mais eficiente, é preciso também que o Estado ofereça recursos para ampliar as oportunidades educacionais dos alunos,

PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

englobando uma educação básica de qualidade e também superior. Tornando acessível a todos os cidadãos e proporcionando uma educação de qualidade.

Em relação ao foco principal da pesquisa (prática de letramento e alfabetização) identificamos que os alunos não conseguem diferenciar os termos que se referem a letramento e alfabetização. Uma vez que, uma das principais disparidades está na qualidade do domínio sobre a leitura e a escrita. Enquanto o sujeito alfabetizado sabe codificar e decodificar o sistema de escrita, o sujeito letrado vai além, sendo capaz de dominar a língua no seu cotidiano, nos mais diferentes contextos (SOARES, 2008) ¹⁶.

Os alunos descreveram que alfabetização é quando o indivíduo sabe ler e escrever, em nenhum momento relatou sobre letramento. Podemos acrescentar que, neste caso, nem sempre os alunos desconhecem o termo “letramento”, porém não se sentiram seguros para fazer referência ao termo. Dos 20 alunos que responderam ao questionário, nenhum deles descreveu sua compreensão sobre letramento.

Nota-se que os alunos que contribuíram para a concretude desta pesquisa ainda não condizem com a realidade proposta pelo modelo educacional atual. De acordo com a análise dos dados, percebe-se uma ‘deficiência’ de interpretação por parte dos alunos da EJA, quando é proposto questões/textos pelos docentes com os métodos de problematização. As respostas estão de acordo com as escritas dos alunos, adquiridas através da aplicabilidade do questionário.

A grande preocupação dos alunos era decorar e não aprender. Essa situação é bastante comum na atualidade, pois apesar dessa tradição ser criticada, ainda hoje é perpetuado em muitas escolas brasileiras (PAIXÃO, 2012) ¹⁷. A educação pública brasileira ainda precisa

muito para evoluir. Dentro deste processo, é preciso que os protagonistas principais – alunos/professores – caminhem juntos com o mesmo propósito, de crescimento no ensino aprendizagem, com enfoque na capacidade de aprender a aprender.

Por isso, as práticas de letramento devem ser bastante presentes no meio escolar, propondo aos alunos maior interação com as tecnologias, com painéis informativos, jornais, para que estes desenvolvam suas capacidades de leituras amplas, seja numa situação social, cultural, enfim. Brito (2011, p. 67) acrescenta que, os teóricos que abordam o letramento o tratam como um processo que envolve habilidades e conhecimentos individuais, competências

¹⁶ SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 5 ed., Contexto, São Paulo, 2008.

¹⁷ PAIXÃO, M. P. C. M. *Metodologia do ensino de história*. Disponível em: <http://www.ead.cesumar.br/moodle2009/lib/eadarquivosApostilas/1274>. Pdf. Acesso em 20 de julho de 2019.

funcionais, valores ideológicos e metas políticas. Sendo assim, tornando os sujeitos participativos dentro da sociedade.

Análises sobre a prática de letramento dos docentes

Para incremento das informações sobre letramento em sala de aula, procuremos alguns docentes da escola supracitada. Tais professores são partícipes do processo de ensino e aprendizagem dos discentes que também contribuíram para a consolidação deste artigo. Os educadores são profissionais da escola Padre Pedro da Silva Oliveira na qual esse trabalho foi efetivado.

As falas dos professores entrevistados mostrou que eles possuem domínio sobre como chegar realmente à efetivação da prática de letramento dentro da sala de aula. Todas as falas foram coerentes em relação ao que foi questionado.

Inicialmente foi questionado sobre a opinião deles em relação à prática de letramento.

Resposta do P1 – “A prática de letramento consiste em um conjunto de ações que permitem que o indivíduo seja capaz de reconhecer letras ou palavras, independente de ser alfabetizado ou não. Pois as práticas de letramentos estão presentes em todos os ambientes que contenham palavras, em rótulos de comida, no ato de contar história para uma criança, no ônibus, na TV entre outras ações que despertam o interesse pela leitura”.

A resposta foi satisfatória, pois esta corresponde ao que foi perguntado, não se resume apenas em leitura e escrita, mas também num domínio amplo de interpretações, além dos textos escritos.

Resposta P2 – “Como não sendo aquele (a) que só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da escrita e da leitura como prática de linguagem em seus diversos contextos sociais”.

Ao serem perguntados sobre como ocorrem essas práticas de letramento durante as aulas presenciais visando favorecer o desempenho do aluno, levando em consideração a leitura, a escrita e a compreensão de diversos textos escritos ou não.

Resposta P2 – “Através de aulas expositiva e dialogada, usando recursos próprios como o livro didático, apostilas, e recursos tecnológicos também se utilizando da leitura e interpretação de textos e questionários, outra prática que favorece o desempenho do aluno é a produção de resenhas críticas a partir da exposição de um filme, por exemplo.”.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Resposta P3 – “Geralmente trazendo assuntos de interesse dos mesmos, bem como, vídeos, pequenos textos que os façam refletirem sobre o tema, podendo dar seus pontos de vista de forma escrita, gerando assim, um diálogo construtivo”.

Questionou-se também sobre a atuação dos docentes sobre a aplicabilidade dessas práticas com o advento da pandemia, uma vez que as aulas remotas vindo sendo o modelo em que os docentes vêm atuando, indagando se é possível aplicar essas práticas de letramento durante as aulas remotas.

Resposta P1 – “Sim. A partir do momento em que o aluno pega o seu celular ou o seu relatório de estudos na escola já está realizando uma pratica de letramento”.

Resposta P2 – “Sim. Através de grupos em redes sociais utilizando o dialogo em grupo ou individual, atividades de pesquisa, produções textuais e questionários”.

Resposta P3 – “Sim. O próprio motivo das aulas remotas pode se tornar um meio de instigar o letramento nos alunos, desde que sejam direcionados com propostas que os levem a refletirem sobre o momento que estamos passando e se posicionarem de forma verbal ou escrita sobre tal”.

Percebemos que os educadores de fato conseguem enfatizar sobre a importância do letramento em sala de aula e sua importância para o contexto social em que os alunos estão inseridos. Teoricamente as falas dos docentes são consideradas pertinentes e viáveis aos estudantes que possuem acesso a internet. Porém, em algumas situações existe esse empecilho, nem todos os alunos tem acesso à internet. Neste caso, dificultando a permanência e participação nas atividades escolares através dos recursos midiáticos, presentes nos dias atuais. Com isso, a opinião dos professores entrevistados sobre a contribuição dos recursos tecnológicos em melhorias do ensino e aprendizagem dos alunos.

Resposta P1 – “Bom, posso dizer que essa melhoria é relativa ao tipo de instituição (pública ou privada), ao nível econômico e social do estudante, diante da realidade que vivemos muitos alunos estão sendo prejudicados por falta de ferramentas essenciais para proporcionar um ensino de qualidade. Os recursos midiáticos não são suficientes para proporcionar um ensino e aprendizagem de qualidade para a maioria dos estudantes”.

Resposta P2 – “Em alguns casos sim, mais é importante ressaltar que essas práticas de letramento são possíveis no modelo de aulas remotas, mais em alguns casos não atende a todos por ausência ou dificuldade de manuseio com recursos tecnológicos”.

Resposta P3 – “levando em consideração aos alunos da rede pública de ensino, em se tratar de mídias, poucos apresentam os acesso às mesmas. Sem acesso a aparelhos, internet etc.”.

Que as aulas remotas não chegam a todos os alunos da escola, logo ficou claro que a falta de acesso aos recursos tecnológicos, como aparelhos celulares, notebooks, internet, tem afetado o andamento das atividades escolares de muitos alunos, principalmente da rede pública de ensino e conseqüentemente o aumento das desigualdades sociais, no tocante educação.

E por fim, perguntamos aos docentes se durante as aulas remotas houve evasão escolar na escola em que os docentes atuam e que motivos podem ter contribuído para essas evasões? Tivemos curiosidade de saber também sobre quais práticas de letramento foram posta em ação para evitar as evasões.

Resposta P1 – “Sim, a falta de recursos midiáticos de qualidade, tanto para o aluno quanto para o professor. Acredito que seria difícil evitar essas evasões diante da realidade que vivenciamos”.

Resposta P2 – “Houve sim evasão escolar e desinteresse por parte de alguns, acredito que o principal motivo para essa evasão foi o fato de não ter tido um planejamento amplo com toda a comunidade escolar mediante o momento que estamos vivendo, onde a alternativa mais segura para o momento de pandemia foi o ensino remoto e a principal forma de acesso e através da tecnologia ou material impresso na escola. Acredito que o investimento em tecnologia aonde esse ensino remoto por meio eletrônico chegue a todos no mesmo momento e pelas mesmas plataformas, dessa forma colocaria todos em condições de igualdade, onde aqueles que se sentem excluídos de alguma forma se sentissem mais confiantes pelo fato de todos passar pelo mesmo processo de ensino aprendizagem”.

Resposta P3 – “Em parte podemos considerar que houve sim. Pois as participações dos alunos nas atividades propostas pela escola ficaram a desejar. A falta de informação dos pais sobre a importância de continuar tentando manter o aprendizado dos alunos mesmo sendo de forma remota, talvez seja o motivo. A discussão sobre tal problema deveria ter sido realizada bem no início das aulas remotas onde o conselho escolar, organizasse e colocasse em prática ações que motivassem os alunos a continuarem realizando as atividades”.

Resposta P4 – “Sim. Os motivos podem ter sido vários: estudantes sem equipamentos ou conexão à internet, famílias em situação econômica frágil, professores com crescentes dificuldades em manter os alunos engajados nas aulas remotas. Dessa forma a escola precisa executar ações para manter esse aluno na escola. Como realizar busca ativa, definir forma de avaliação diagnóstica, estabelecer estratégia de acompanhamento para os estudantes com maior proporção a evadir”.

PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Assim, foi notório o conhecimento adequado dos docentes em relação à prática de letramento e a importância de ser posta em ação durante as aulas dos educadores, visando desta forma uma aprendizagem de qualidade. Nas falas dos docentes, eles apontam sobre algumas dificuldades desses alunos quando se trata do uso das ferramentas tecnológicas quando é necessário ampliar as práticas de letramento por meio desses recursos.

17

Considerações finais

Observou-se durante a pesquisa que a prática de letramento é de suma importância no cotidiano dos alunos da EJA. A escola deve ser a principal instituição para contribuir com a formação integral dos alunos de forma atuante. Valorizando as habilidades de cada um de forma participativa e integradora.

Assim, foi notável que a escola em que se realizou a pesquisa com os educandos da Educação de Jovens e Adultos, os discentes não mostrou conhecimento satisfatório sobre o termo letramento. Já nas falas dos docentes é possível notar esse compromisso com a prática de letramento em sala, mas é preciso avançar tanto no tocante ensino, como também averiguar se a aprendizagem está de fato ocorrendo. Os alunos também relataram que os professores utilizam outras ferramentas além do modelo “tradicional” não sendo apenas o uso do livro didático.

Os alunos afirmaram que muitos professores levam outros recursos para suas aulas, como meios midiáticos e mencionaram também sobre os questionamentos propostos pelos docentes. Assim, percebemos que há certamente uma grande contribuição para a qualidade do ensino por parte dos educadores.

Alguns deles (alunos pesquisados) possuem uma boa bagagem de conhecimentos sobre os fatos sociais com maior precisão, são capazes de dialogar e também indagar com os docentes. Isso devido também suas relações na sociedade e sua atuação como cidadão participativo, em situações cabíveis aos mesmos. A maioria, por outro lado, encontra alguns empecilhos para a sua existência no seu pleno exercício dentro dos ambientes escolares, seja por motivos estruturais da escola ou mesmo pela própria questão dos alunos não valorizarem o que lhes são apresentados, ou ainda que não tenham acesso aos recursos pedagógicos materiais didáticos disponíveis na web.

A prática de letramento ocorre ainda de forma lenta na escola na qual se efetivou a pesquisa, os alunos que contribuíram com a referida proposta não demonstraram muitos interesses em seguir em frente com os estudos. O foco dos estudantes ainda é muito limitado, não vimos neles ambição de progressão nos estudos para alcançar uma formação além da conclusão do Ensino Médio (EM).

Diagnosticamos que a Educação Profissional Integrada a Educação de Jovens e Adultos deve ser incorporada em todas as escolas públicas do país, como forma de incentivar os alunos que saem do ensino médio sem cursos profissionalizantes. Na grande maioria são pessoas que precisam dessas oportunidades para poder engajar no mercado de trabalho.

Assim, ainda há muito para se conquistar no meio educacional, a concepção crítica dos alunos, deve ser prioridade nas escolas. Não notamos isso nos alunos pesquisados, o que muito preocupa. O ensino da EJA necessariamente precisa avançar os resultados, ainda inadequado para a geração do atual século. A escola deve oferecer as condições materiais, físicas, pedagógicas e humanas para criar um ambiente propício à aprendizagem, Gadotti (2013).

Espera-se que a pesquisa possa contribuir de forma reflexiva sobre as práticas pedagógicas apresentadas nas escolas que atuam com o ensino na modalidade EJA. Que seja urgente a inclusão de alunos jovens, adultos e idosos que não puderam estudar no tempo certo, mas que também merecem novas oportunidades no trabalho, no lazer, na sociedade como um todo.

APÊNDICES

QUESTIONARIO DO ALUNO

01 – Modalidade de ensino:

Regular () Eja () Proeja ()

02 – Faixa etária do estudante:

() 16 a 20 anos

() entre 20 e 30 anos

() acima de 30 anos

03 – Seus professores utilizam as tecnologias durante as aulas?

() sim

() não

04 – Que outros recursos são utilizados em sala de aula:

() jornais () revistas

() maquetes () livros de poemas

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA NO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA)**

() outros

05 – Que dificuldades de aprendizagem você tem?

- () de leitura
- () escrita
- () interpretação
- () nenhuma

06 – Os docentes da escola costumam trabalhar com outros recursos midiáticos?

- () filmes
- () danças
- () jogos educativos
- () gincanas
- () documentários

07 – O estudante pretende continuar sua formação, como um curso técnico ou superior?

- () sim
- () não

08 – O que você entende por letramento e alfabetização? Explique.

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS DOCENTES

01 – O que você entende sobre prática de letramento?

02 – Como os docentes têm aplicado essas práticas de letramento durante as aulas presenciais visando favorecer o desempenho do aluno, levando em consideração a leitura, a escrita e a compreensão de textos?

03 – Atualmente com o advento da pandemia, as aulas remotas vindo sendo o modelo em que os docentes vêm atuando, é possível aplicar essas práticas de letramento durante as aulas remotas? Justifique.

04 – Os recursos midiáticos utilizados com mais frequência durante as aulas remotas têm contribuído para melhorias do ensino e aprendizagem dos alunos?

05 – Durante as aulas remotas houve evasão escolar na escola em que você atua? Se sim, descreva que motivos você acredita ter influenciado essas evasões? Que práticas de letramento poderiam ter sido efetivamente posta em ação para evitar as evasões?

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA FACILITAR A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Karinise da Silva Carvalho¹

RESUMO:

Este artigo apresenta uma discussão teórica com a finalidade de abordar como podemos desenvolver o processo de ensino aprendizagem em alunos com transtorno global do espectro autista, com ênfase nas estratégias, ferramentas e instrumentos pedagógicos a serem utilizados pelos professores e sugeridos pela coordenação pedagógica escolar das instituições de ensino. Abordaremos como as tecnologias poderão auxiliar no processo de ensino aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista. Destacaremos as contribuições da família e dos profissionais do atendimento educacional especializado para a aprendizagem da criança com deficiência.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Metodologias; Aprendizagem.

PEDAGOGICAL STRATEGIES TO FACILITATE THE LEARNING OF STUDENT WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER

ABSTRACT:

This article presents a theoretical discussion with the purpose of addressing how we can develop the teaching-learning process in students with global autism spectrum disorder, with an emphasis on the strategies, tools and pedagogical instruments to be used by teachers and suggested by the school pedagogical coordination. educational institutions. We will discuss how technologies can assist in the teaching and learning process of students with Autism Spectrum Disorder. We will highlight the contributions of the family and professionals of specialized educational assistance for the learning of children with disabilities.

Keywords: Inclusive Education; Methodologies; Learning.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA FACILITAR EL APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

RESUMEN:

Este artículo presenta una discusión teórica con el propósito de abordar cómo podemos desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes con trastorno global del espectro autista, con énfasis en las estrategias, herramientas e instrumentos pedagógicos a ser utilizados por los docentes y sugeridos por la coordinación pedagógica escolar. Instituciones educacionales. Discutiremos cómo las tecnologías pueden ayudar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con trastorno del espectro autista. Destacaremos las aportaciones de la familia y los profesionales de la asistencia educativa especializada para el aprendizaje de los niños con discapacidad.

Palabras have: Educación Integrada; Metodologías; Aprendizaje.

¹ Universidade Potiguar (UNP).

O presente artigo propõe uma discussão teórica que tem como base as pesquisas realizadas por Orrú (2006); Prado (2001); Saraiva (2016); Sardoto; e Souza (2015) , com a finalidade de abordar como podemos desenvolver o processo de ensino aprendizagem em alunos com transtorno global do espectro autista, com ênfase nas estratégias, ferramentas e instrumentos pedagógicos a serem utilizados pelos professores e sugeridos pela coordenação pedagógica escolar. Destacaremos como o coordenador escolar poderá estar ajudando os professores a realizarem um bom trabalho em sala de aula com alunos com Transtorno do Espectro Autista e quais metodologias são fundamentais para garantir o sucesso de aprendizagem de alunos com esse tipo de deficiência.

Destacaremos alguns pontos fundamentais para que os professores possam desenvolver metodologias eficazes para proporcionar uma maior qualidade de ensino e de aprendizagem para os alunos com o tipo de Transtorno abordado na temática e a importância dos pais no processo ensino aprendizagem e dos profissionais do atendimento educacional especializado para o sucesso na qualidade de ensino para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Ferramentas e instrumentos pedagógicos necessários para o trabalho docente com alunos com transtorno do espectro autista.

Na atualidade muitos professores possuem várias dificuldades no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), seja por falta de experiência ou por falta de qualificação na área da Educação Inclusiva. Destacaremos as ferramentas e instrumentos pedagógicos que podem auxiliar na garantia do processo de ensino aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, a coordenadora pedagógica da escola poderá estar citando a parceira do professor com um profissional do atendimento educacional especializado (AEE).

De acordo com SARTORETTO, SARTORETTO (2010, p.2), AEE é:

Professores especialistas, desconfiam e ficam temerosos de que, com o processo de inclusão, a educação especial seja “exterminada”, por meio do fechamento de classes e escolas especiais. Muitos, ao serem consultados, exageram no uso de terminologias técnicas e enumeram metodologias e materiais específicos dos quais depende o aprendizado de “seus” alunos especiais, prevendo seu improvável sucesso caso sejam incluídos pela falta de domínio dos professores do “regular” em relação a essa “especialidade”. (PARANÁ, 2008, p. 5)

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA FACILITAR A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Quando os professores e profissionais do AEE se unem, fazendo a troca de informações necessárias, que poderão auxiliar no processo de ensino e na aprendizagem dos alunos com TEA, propicia o favorecimento para que acesso ao desenvolvimento e conhecimento do aluno se realize de maneira eficaz, uma vez que o profissional do AEE tem a facilidade de estar elaborando estratégias, como também recursos pedagógicos que são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças com esse tipo de deficiência.

De acordo com SARTORETTO, SARTORETTO (2010, p.2), AEE é:

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, graus e etapas do percurso escolar e tem como objetivos, entre outros, identificar as necessidades e possibilidades do aluno com deficiência, elaborar planos de atendimento, visando ao acesso e à participação no processo de escolarização em escolas comuns, atender o aluno com deficiências no turno oposto àquele em que ele frequenta a sala comum, produzir e/ou indicar materiais e recursos didáticos que garantam a acessibilidade do aluno com deficiência aos conteúdos curriculares, acompanhar o uso desses recursos em sala de aula, verificando sua funcionalidade, sua aplicabilidade e a necessidade de eventuais ajustes, e orientar as famílias e professores quanto aos recursos utilizados pelo aluno (SARTORETTO; SARTORETTO. 2010, p 2).

Então o profissional do AEE, pode estar dando sugestões de atividades pedagógicas e exemplos de diversos recursos que poderão auxiliar a professora Sandra no trabalho pedagógico, como também estar complementando os conteúdos abordados pela professora na sala de recursos pedagógicos do AEE para auxiliar o ensino aprendizagem dos alunos. Porém esse profissional do AEE precisa observar o comportamento e o desenvolvimento dos alunos, uma vez que o discente que tem Transtorno do Espectro Autista, para depois desenvolver as técnicas e estratégias para facilitar o aprendizado da discente.

Segundo (PRADO & FREIRE, 2001, p.5):

a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural (PRADO & FREIRE, 2001, p.5).

É importantíssimo abordar que a união dos professores, dos pais e dos profissionais do AEE poderão auxiliara para uma melhor aprendizagem dos alunos com deficiência, garantindo assim o sucesso de ensino educacional desses alunos.

Segundo (BENITEZ; DOMENICONI, 2014, p. 372)

Esses três agentes educacionais (o professor da sala de aula, o professor da Educação Especial e os pais ou responsáveis dos aprendizes) apresentam funções diferenciadas quanto ao ensino e à aprendizagem do estudante com necessidades educativas especiais. (BENITEZ; DOMENICONI, 2014, p. 372)

A coordenação poderá também estar abordando com o professor a necessidade de conhecer melhor a criança através do histórico familiar. O trabalho da união da família e da escola é fundamental para auxiliar na aprendizagem das crianças, coletar informações com os pais da criança irá permitir que a docente descubra quais as dificuldades da criança, como também o que favorece a aprendizagem dessa criança.

O docente poderá também pedir a ajuda dos pais dos alunos para estarem complementando a assimilação dos conteúdos em casa. Assim buscando concepções dessa criança através da família, esse professor poderá adotar práticas pedagógicas que favorecerão a aprendizagem dos alunos com o tipo de transtorno abordado. Para MENDONÇA (2013, p.13)

A parceria da escola com os pais é de fundamental importância para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Eles deverão ser incentivados a participar de reuniões, dando sugestões para a melhoria da qualidade do ensino de seus filhos e devem ser orientados a acompanhar as atividades que deverão ser realizadas em casa, pois delas também dependem o sucesso da aprendizagem na escola. (MENDONÇA, 2013, p. 13)

Quando os professores procuram informações sobre os alunos junto com os pais, eles poderão compreender melhor quais as dificuldades desses alunos e quais as melhores formas de promover a aprendizagem dos mesmos.

Segundo Orrú (2016, pg. 149):

A partir da concepção que temos sobre eles, sobre aquilo que pensamos ou acreditamos que tem a ver com eles, costuma, muitas vezes, determinar nossas ações pedagógicas em sala de aula, mas também em espaços não escolares.

Sabemos que a formação inicial e continuada é fundamental para a qualificação dos professores. Através dela o docente poderá adquirir novas metodologias e aprimorar suas estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula com alunos. Destacamos que a coordenação escolar da instituição poderá está sugerindo que os professores participem de formações continuadas, como cursos de especialização, aperfeiçoamento e atualização dentro da área da

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA FACILITAR A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

educação inclusiva, afim de que esses docentes possam aprimorar suas técnicas e inovar suas metodologias utilizadas em salas de aula, facilitando e garantindo que os alunos com o tipo transtorno abordado possa se desenvolver por completo e obtenha sucesso em todas as suas áreas.

É evidente que muitos profissionais da educação do nosso país se mostram incapazes de trabalhar com a inclusão. Muitos desses professores alegam que nos cursos de pedagogia não receberam o devido treinamento para trabalharem com crianças com deficiência. A esse respeito CARVALHO (2004) afirma:

Segundo CARVALHO (2004, pg. 27):

[...] professores alegam (com toda razão) que em seus cursos de formação não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos da educação especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros os aceitam, para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas. Mas, felizmente, há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade (CARVALHO, 2004, p. 27).

Quando o professor investe em uma formação continuada na área da Educação Inclusiva, ele vai estar se qualificando e contribuindo para que cada vez mais para o ensino voltado para o atendimento as crianças com necessidades especiais. A esse respeito MENDONÇA (2013) afirma:

Fica claro que para a formação do professor, deve-se investir desde a formação inicial para a educação inclusiva e ao longo de sua carreira, atualizar-se sempre em cursos de formação continuada. Só assim estaremos dando um passo em direção ao atendimento de crianças com deficiências na sala de aula da escola regular. (MENDONÇA, 2013, p. 13)

É necessário que os nossos profissionais tenham consciência a respeito da capacitação profissional na área da Educação Inclusiva para que estejam aptos para assumirem as salas de aulas regulares de ensino com mais diversificadas diferenças. Para que isso ocorra as políticas públicas precisam dar atenção as instituições de ensino, auxiliando os professores com ofertar de formação inicial e continuada, garantindo assim o sucesso de aprendizagem dos alunos. A esse respeito MANTOAN (2006) afirma:

[...] é preciso atentar para que seus profissionais sejam capacitados para atuar no sistema regular de ensino junto às escolas, uma prática que eles não carregam como herança e, portanto, tem de ser objeto de formação continuada, prevendo que sua intervenção, no âmbito das escolas, esteja assentada em práticas de ensino a serem desenvolvidas com esses alunos em turmas do ensino regular. Ainda entre outras possíveis atribuições, precisam reorientar seu conhecimento e sua prática para atuar em cargos administrativos em diversos órgãos dos sistemas públicos de ensino, a fim de construir políticas de educação para todos, além de realizar atividades de assessoria e acompanhamento de planejamento e de implantação de políticas educacionais públicas que visem a atender com qualidade as demandas desses alunos. (MANTOAN, 2006, p. 68)

Cabe a escola adaptar seus espaços para garantir um bom acolhimento desses alunos com deficiência, pois estes precisam se adaptar com os demais alunos da instituição, desenvolver suas potencialidades e terem suas necessidades atendidas. A esse respeito Glat e Nogueira (2002, p. 26):

Vale enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitam. Ao contrário, implica uma reorganização no sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

As contribuições do uso das tecnologias a favor da aprendizagem dos alunos com transtorno do espectro autista

É notório que o uso das tecnologias é um recurso fundamental para facilitar a aprendizagem dos alunos na atualidade. A coordenação pedagógica escolar poderá estar sugerindo o uso da tecnologia como aliada do processo de ensino aprendizagem, pois tais recursos poderão suprir as necessidades educacionais da aluna. O computador é uma ferramenta importantíssima para a aprendizagem dos alunos com deficiência, pois o mesmo é bastante chamativo com tantos recursos que possui, acaba facilitando e despertando a atenção desses alunos com deficiência.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA FACILITAR A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Para SOUZA; RUSCHIVAL, (2015, pg.9):

[...] os meios computadorizados são eficientes como ferramenta ao aprendizado de crianças, visto que os computadores apresentam características visuais e formas de manipulação padronizadas com mais recursos tecnológicos, as quais satisfazem as necessidades dos autistas de entender em algum tipo de sistema educativo que os possam beneficiar”. (SOUZA; RUSCHIVAL, 2015, pg. 9)

É importante destacar que a coordenação poderá estar abordando com a professora, os principais tipos de recursos tecnológicos que auxiliarão no desenvolvimento da criança com TEA. Podemos notar que os recursos tecnológicos que chamam mais a atenção dos discentes são os dispositivos com tecnologia touchscreen, pois são os mais chamativos para a criança e irão despertar o interesse pelo conhecimento.

Os dispositivos computadorizados mais indicados para portadores de autismo são aqueles que possuem tecnologia touchscreen, pois permitem que a criança tenha mais facilidade para compreender o sistema, ao invés de esforçar-se exaustivamente para interpretar os significados e comandos que o mouse ou teclado exigem”. (SOUZA; RUSCHIVAL, 2015, pg. 9)

Outro recurso tecnológico fundamental para auxiliar a aprendizagem dos alunos com o tipo de transtorno abordado são os jogos digitais, que também poderão ser sugeridos pela coordenação pedagógica, pois eles podem auxiliar no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Cabe ao professor estar adicionando esse recurso tão importante ao seu planejamento pedagógico.

Segundo Santos (2016, pg. 118):

O planejamento pedagógico deve ser feito de modo a utilizar o aplicativo ou jogo de acordo com o conteúdo que se quer trabalhar, associado a uma metodologia de trabalho adequada as características da criança, pois não se trata apenas de uma brincadeira, mas de aprender brincando, e, deste modo, perceber a evolução ou buscar através das experiências com a criança como despertar seu interesse. (SANTOS; SARAIVA 2016, pg. 118)

Mais quando discutimos sobre tecnologias, pensamos no alto custo que essas importantes ferramentas possuem, porém podemos destacar que no mercado podemos encontrar muitos recursos tecnologicos simples, de baixo custo que podem ser

disponibilizados para atender as necessidades específicas do aluno com esse tipo de deficiência e aprimorar o trabalho docente, como por exemplo o uso do computador e dispositivos móveis poderá auxiliar esses alunos na realização das tarefas escolares. O professor precisa utilizar recursos que poderão ser adaptados para auxiliar os alunos com necessidades educacionais especiais, de modo a auxiliá-los na compreensão dos conteúdos trabalhados na sala de aula.

Os estudantes com autismo possuem bastante dificuldade no modo de se expressar, se comunicar. Os recursos tecnológicos são de grande importância para o desenvolvimento desses discentes, auxiliarão os mesmos a desenvolverem suas potencialidades e habilidades escolares.

Para Benini e Castanha (2016):

[.. .] as pessoas com autismo costumam ter dificuldade de se expressar adequadamente, apresentando algumas inabilidades quanto à comunicação, sendo as mais comuns a ausência de espontaneidade na fala; fala pouco comunicativa com tendência a monólogos; utilização do pronome pessoal de terceira pessoa; frases gramaticalmente incorretas; expressões bizarras, neologismos; dificuldade de compreensão de informações e significados abstratos, além da ecolalia. Outra dificuldade do desenvolvimento está relacionada à área de interação social. Geralmente as crianças ou jovens com TEA apresentam dificuldades em estabelecer relações sociais com seus pares. Essas inabilidades, muitas vezes intrínseca, podem também ser fortalecidas pelos grupos que não entendem que este é um comportamento peculiar. (BENINI e CASTANHA; p.6. 2016)

Para Barroso e Souza (2018), as ferramentas que possuem “touch”, são de suma importância na ajuda na coordenação motora dos alunos com TEA. Para os os autores afirmam:

Dentre os benefícios constatamos em geral a pertinência das ferramentas digitais para a promoção de maior autonomia, atenção, auto regulação e coordenação viso-motora, reduzindo assim comportamentos de agitação e movimentos disruptivos. Sobre o desenvolvimento da coordenação viso-motora, algumas pesquisas têm demonstrado que as ferramentas imbuídas de tecnologias do tipo “touch” são relevantes por acionarem o sistema háptico e mecanismos neurofisiológicos, bem como permitem maior acessibilidades de pessoas com TEA no manuseio do produto (BARROSO e SOUZA, 2018; p. 8).

Em virtude dos argumentos aqui apresentados, concluímos que é necessário que a coordenação trabalhe em conjunto com o docente, sugerindo recursos que auxiliarão no processo de ensino aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista e com o

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA FACILITAR A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

apoio do atendimento educacional especializado (AEE). Somente assim a instituição escolar poderá ofertar uma educação de qualidade e especializada no tipo de deficiência de abordado na temática.

É necessário que desenvolva atividades de inclusão, com recursos tecnológicos, que permitirão que o aprendizado desses alunos, contribuindo para o desenvolvimento dos mesmos de forma significativa e que esses alunos possam se desenvolver por completo na medida do possível em todas os seus campos específicos e áreas de conhecimento.

Portanto é necessário que a coordenação trabalhe em conjunto com o docente, sugerindo recursos que auxiliarão no processo de ensino aprendizagem do aluno e com o apoio do atendimento educacional especializado (AEE). Para que assim possam ofertar uma educação de qualidade e especializada no tipo de deficiência do aluno com Transtorno do Espectro Autista.

É necessário que desenvolva atividades de inclusão, com recursos tecnológicos, que permitirão que o aprendizado dos alunos possam ser desenvolvido de forma significativa e que essa aluna possa se desenvolver por completo na medida do possível em todas os seus campos específicos e áreas de conhecimento. escrita das considerações finais deve expressar a relação entre os objetivos do trabalho e os resultados encontrados. Pode ser iniciada com o que foi aprendido. Deve ser exposto de forma muito resumida e pontual as idéias principais e as contribuições que o trabalho proporcionou para a área de estudos.

Então podemos afirmar que quando os recursos tecnológicos forem utilizados da forma correta, poderão auxiliar de forma eficaz para a aprendizagem dos discentes com TEA. Cabe a escola junto com toda a sua equipe pedagógica e com as políticas públicas ofertarem tais recursos para garantirem uma educação de qualidades para todos os discentes do nosso país.

REFERÊNCIAS

BARROSO, Denise Araújo; Souza, Ana Claudia Ribeiro. **O Uso das Tecnologias Digitais no Ensino de pessoas com Autismo no Brasil**. Congresso Internacional de educação e tecnologia (CIET); Educação e Tecnologias inovação em cenários em transição. 2018.

BENINI, Wiviane. CASTANHA, André Paulo. **A Inclusão do Aluno com Transtorno do Espectro Autista na Escola comum: Desafios e Possibilidades**. Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do professor. PDE. 2016.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. School Inclusion: Brazilian Educational Agents' Roles. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1007-1023, dez.2015.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

GLAT, R. & NOGUEIRA, M. L. de L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil.** In: Revista Integração. vol. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p.22-27.2002

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Escola inclusiva: barreiras e desafios. In: VII Encontro de pesquisa em ação. Uberaba, v. 1, n.1, p. 4-16, 2013.

ORRÚ, Sílvia Ester. Aprendizizes com autismo : Aprendizagens por eixos de interesse em espaços não excludentes. Editora Vozes, 2016.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. **Inclusão e Diversidade: Reflexões para a Construção do Projeto Político Pedagógico.** Curitiba, 2008.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) **Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula.** São Paulo: Cortez, 2001.

SARAIVA. Márcio de Moraes, SANTOS. Luciana Rocha dos, **O USO DA LINGUAGEM LÚDICA ATRAVÉS DO IPAD NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE AUTISTAS** Revista **Philologus**, Ano 22, Nº 65. Rio de Janeiro: CiFEFiL. maio/ago.2016.

SARTORETTO, Mara Lúcia; SARTORETTO Rui. **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E LABORATÓRIOS DE APRENDIZAGEM: O QUE SÃO E A QUEM SE DESTINAM.** Disponível em: <https://assistiva.com.br/AEE_Laborat%C3%B3rios.pdf>. Acesso em jun.2020.

SOUZA, Andriele Oliveira, RUSCHIVAL. Claudete Barbosa **Autismo e educação: jogo digital estimulador da comunicação e da linguagem em crianças autistas.** Lat. Am. J. Sci. Educ. 1, 12124 (2015).

A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) Nº 9.394/96

Isadora Ribeiro Ibiapina¹
Joseanne Zingleara Soares Marinho²

RESUMO:

O trabalho busca analisar as contribuições da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 para a formação de professores com relação à carga horária destinada à prática profissional. Os Cursos de Licenciatura foram implantados visando uma melhor formação docente, no entanto a formação pedagógica acabou ficando relegada a segundo plano. Com a LDB de 1996, ganharam maior destaque as disciplinas e a carga horária oficial destinada à formação prática. Dessa forma, foram analisadas as mudanças que ocorreram nas propostas curriculares das Licenciaturas. Para o desenvolvimento do trabalho utilizou-se autores como Leonor Tanuri (2000), Marli André (2010) e Júlio Diniz-Pereira (2011; 2013). Conclui-se, que apenas com a LDB de 1996 foi possível uma maior articulação entre os aspectos formativos, proporcionando melhorias na qualidade da formação prática de professores nas Licenciaturas Plenas.

Palavras-chave: Formação docente. Lei de Diretrizes e Bases. Prática Como Componente Curricular. Estágio Curricular Supervisionado.

TEACHING TRAINING IN THE LAW OF EDUCATION GUIDELINES AND BASES (LDB) Nº 9.394 / 96

ABSTRACT:

The work seeks to analyze the contributions of the Law of Guidelines and Bases (LDB) 9.394 / 96 for the training of teachers in relation to the workload for professional practice. The concern with the official training of teachers in Brazil began with the Additional Act of 1834, through which the Normal Schools were created, many of which did not achieve the expected success. The Degree Courses were implemented aiming at a better teacher training, however the pedagogical training ended up being relegated to the background. With the 1996 LDB, the disciplines and the official workload for practical training gained greater prominence. In this way, the changes that occurred in the curricular proposals of the undergraduate courses were analyzed. For the development of the work, authors such as Leonor Tanuri (2000), Marli André (2009) and Júlio Diniz-Pereira (2011; 2013) were used. It is concluded that only with the LDB of 1996 it was possible a greater articulation between the formative aspects, providing improvements in the quality of the practical training of teachers in the Full Licenciaturas.

Keywords: Teacher training. Law of Guidelines and Bases. Practice as a Curricular Component. Supervised internship.

¹ Graduada do Curso de Licenciatura Plena em História na UESPI. E-mail: isadoraibiapina@hotmail.com.

² Prof.ª Dr.ª do Curso de Licenciatura Plena em História na UESPI. E-mail: joseannezsm@gmail.com

FORMACIÓN DOCENTE EN EL DERECHO DE LA EDUCACIÓN DIRECTRICES Y BASES (LDB) N° 9.394 / 96

RESUMEN:

El trabajo busca analizar los aportes de la Ley de Lineamientos y Bases (LDB) 9.394 / 96 para la formación de docentes en relación a la carga de trabajo destinada al ejercicio profesional. Los Cursos de Licenciatura se implementaron con el objetivo de una mejor formación docente, sin embargo la formación pedagógica terminó relegada a un segundo plano. Con el LDB de 1996, las disciplinas y la carga de trabajo oficial para la formación práctica cobraron mayor protagonismo. De esta forma, se analizaron los cambios ocurridos en las propuestas curriculares de las carreras de grado. Para el desarrollo del trabajo se utilizaron autores como Leonor Tanuri (2000), Marli André (2009) y Júlio Diniz-Pereira (2011; 2013). Se concluye que solo con la LDB de 1996 fue posible una mayor articulación entre los aspectos formativos, aportando mejoras en la calidad de la formación práctica de los docentes en la Licenciatura Completa.

Palabras Clave: Formación de profesores. Ley de Directrices y Bases. Práctica como componente curricular. Pasantía supervisada.

Introdução

A discussão acerca da formação docente é fundamental, considerando o papel determinante dos professores na qualidade da educação. Assim, é crucial que a formação ofertada nas Licenciaturas forneça as bases teóricas e práticas, de forma articulada, necessárias para a constituição de um profissional preparado para o desempenho do magistério. A preocupação com o currículo estabelecido na formação dos discentes de licenciatura está também relacionada aos seus reflexos na melhoria da qualidade da Educação Básica. Por isso, faz-se tão importante repensar essa formação.

O artigo tem como objetivo discutir a formação inicial de professores, através das mudanças presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996, destacando suas contribuições para a formação inicial de professores nas Licenciaturas, especialmente, no que se refere à prática profissional. A discussão acerca da formação docente é fundamental, considerando o papel determinante dos professores na qualidade da educação.

A formação inicial de professores deve fornecer as bases teóricas e práticas para o exercício da docência, uma vez que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para a formação inicial, em nível superior, instituídas pela Resolução CNE/CP n° 2, em 1° de julho de 2015, um dos princípios para a formação de profissionais do magistério da Educação Básica é a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, que possibilite.

A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) Nº 9.394/96

Primeiramente será realizado um breve histórico do campo de pesquisa referente à formação de professores, tratando sobre o seu processo de constituição e os diferentes enfoques temáticos existentes em seus respectivos períodos de produção acadêmica. Em seguida, aborda-se a configuração dos cursos de Licenciatura e a sua importância para o processo de profissionalização do magistério, bem como para o aperfeiçoamento da formação de professores.

Uma reflexão urgente: a formação docente como campo de pesquisa

O campo de pesquisa sobre a formação de professores é relativamente novo, segundo Júlio Diniz-Pereira, o marco para o surgimento dessa temática foi a publicação de uma revisão da literatura especializada, na edição de 1973 do Handbook of Research on Teaching.³ Apesar de já haver pesquisas anteriormente, foi apenas a partir de 1973 que esse campo ganhou seu status como campo de estudos acadêmicos, dando maior espaço a discussão dessa temática.

De acordo com Célia Nunes, a discussão sobre a temática surge internacionalmente entre as décadas de 1980 e 1990. Dentre os motivos que contribuíram para a sua emergência tem destaque o processo de profissionalização do ensino. Isso ocorreu porque nesse período houve o movimento de democratização do acesso às escolas, resultando na maior demanda por professores, o que culminou no ingresso de pessoas que não tinham formação inicial adequada para exercer devidamente a função de ensinar.⁴ Assim, o processo de profissionalização do magistério constituiu um aspecto diferencial para a formação do professor, uma vez que pretendia que o mesmo adquirisse os conhecimentos necessários para o melhor exercício de sua profissão.

No Brasil, a produção acadêmica iniciou-se na primeira metade da década de 1970, quando a maioria dos estudos abordava a dimensão técnica do processo de formação de professores. “Nessa perspectiva, o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo,

³ DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A Construção do Campo da Pesquisa Sobre Formação de Professores. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul. /Dez. 2013. p. 146.

⁴ NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, p. 27-42, Abril/2001. p. 27. *Humana Res*, v. 1, n. 2, ISSN: 2675-3901, p. 30 a 46, jan. a jul. 2020.

estratégias de ensino, avaliação etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados”.⁵ Por isso, o que interessava sobre a formação do professor, era compreender a sua instrumentalização técnica.

Isso ocorreu porque houve, com a primeira LDB 4.024/1961, um crescimento do número de disciplinas de formação técnico-pedagógica nos currículos das Escolas Normais. A Lei determinava que a formação para o magistério no ensino primário ocorresse por meio das Escolas Normais. Surgiram disciplinas como Administração e Organização Escolar, que buscaram dar um maior aparato técnico, conferindo um caráter mais tecnicista ao exercício do magistério.⁶

Com a Lei 5.692/1971, ainda de acordo com Tanuri, determinou-se que a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus ocorresse por meio da Habilitação Específica para o Magistério (HEM), resultando em uma dicotomização da formação do magistério. A estrutura curricular estava dividida em uma parte específica com um núcleo comum de formação geral, obrigatório em âmbito nacional; e uma parte pedagógica, de formação especial, que seria constituída de Fundamentos de Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, bem como Didática, incluindo Prática de Ensino.

Segundo Júlio Diniz- Pereira, já na segunda metade da década de 1970, houve uma rejeição aos enfoques técnicos. Por influência de estudos de caráter filosófico e sociológico, a educação passou a ser vista como uma prática social relacionada ao sistema político e econômico vigente. A partir dessa concepção, a prática dos professores deixava de ser considerada neutra e passava a constituir-se em uma prática educativa transformadora.⁷

De acordo com Diniz-Pereira, no início da década de 1980, houve um grande debate acerca da formação de professores, que ressaltou a importância do papel do professor-pesquisador, ou seja, o profissional reflexivo diante da sua própria prática. Esse momento possibilitou a compreensão da função do professor como uma construção social e cultural, compreendendo melhor seu potencial transformador, o que gerou um número crescente de estudos sobre as práticas pedagógicas.⁸

A perspectiva de estudar o professor como sujeito concreto da ação pedagógica, contribuiu para entendê-lo na sua constituição técnica, pessoal e profissional. Essa mudança

⁵ DINIZ-PEREIRA, loc. cit.

⁶ TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n° 14. Mai/Jun./Jul./Ago. p. 61-193, 2000. p. 74.

⁷ DINIZ-PEREIRA, op. cit. p. 147.

⁸ Ibid, loc. cit.

A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) Nº 9.394/96

de enfoque na formação de professores se deu devido ao movimento da sociedade brasileira de redemocratização do país após a ditadura civil-militar.⁹ Esse momento político permitiu repensar a educação e distanciar-se do modelo, que empregava uma educação desvinculada de aspectos políticos e sociais.

Em 1980, segundo Maria Isabel Cunha, também foi criada a Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE), formada por pesquisadores e dirigentes universitários envolvidos com o campo da pedagogia e da formação de professores. Essa associação possuía um papel político, estabelecendo diálogo com as autoridades ministeriais e o Congresso brasileiro, que legislaria sobre o tema. Reivindicava-se que a formação de todos os professores ocorresse em nível superior e que houvesse uma base nacional fundamentando a organização curricular dos cursos de Licenciaturas.¹⁰

Nesse contexto, ampliou-se bastante o debate sobre a reformulação dos cursos de formação docente. Em 1982, o Ministério da Educação (MEC) criou o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), com o objetivo de redimensionar as Escolas Normais, e “dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais.”¹¹

Foi a partir de então que houve a necessidade de mudar a formação de professores e buscar um modelo de formação do professor-pesquisador. Ressaltou-se a importância da formação do profissional reflexivo, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa. Essa mudança de perspectiva foi resultante do processo de redemocratização brasileiro, que recusava o modelo de uma suposta educação neutra, que desconsiderava a situação político-social.

A produção sobre essa temática cresceu a partir da década de 1990, segundo Bernardete Gatti, Elba Barreto e Marli André, o mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação, realizado por André (2009), mostra que na década de 1990 as dissertações e teses sobre a formação de professores estavam em torno de 7% e tinham como foco os cursos de formação inicial; enquanto nos anos 2000 chega aos 22%,

⁹ Ibid, loc. cit.

¹⁰ CUNHA, Maria Isabel. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, p. 1-17, abril, 2013. p. 7

¹¹ TANURI, op. cit. p. 82.

Humana Res, v. 1, n. 2, ISSN: 2675-3901, p. 30 a 46, jan. a jul. 2020.

expandindo seus subtemas e abordando também o profissional professor, suas práticas e saberes.¹²

Segundo Marli André, a produção da década de 1990 foi consequência desse processo de reflexão acerca do papel do professor como sujeito social e a necessidade de uma reformulação da formação docente, por isso, surgem diversos estudos que investigam as práticas pedagógicas. O foco principal das pesquisas centrava-se nos cursos de formação inicial: Licenciaturas, Pedagogia e Escola Normal, constituindo 76% das pesquisas.¹³

Nos anos 2000, ocorreu uma valorização da prática docente nas pesquisas desenvolvidas. A temática priorizada passou a ser identidade e profissionalização docente. Os saberes escolares e os saberes docentes passaram a ser constituídos como objetos de pesquisa no Brasil, sendo que o foco voltou-se para o professor, seus saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente em 2007.¹⁴

Segundo Joana Romanowski, nesse período ocorreram o I e o II Simpósios de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores, realizados pelo Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), respectivamente nos anos de 2006 e 2011. Tiveram como finalidade favorecer a produção coletiva das pesquisas no campo da formação de professores. Ocorreu também a criação da Revista Formação Docente em 2009, com contribuição significativa para sistematização dos debates na área.¹⁵

Os seminários realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) focalizaram a formação do professor para o Ensino Superior. O primeiro resultou na publicação “Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação”, organizada por Marília Morosini em 2000. Os textos abordavam o professor do Ensino Superior, sua identidade, formação e docência. E percebem que esse profissional, ao desenvolver a pesquisa, insere sua formação nessa prática e contribui para comunidade a que pertence. Um segundo seminário reuniu os debates na publicação “A produção sobre a docência na Educação Superior”, organizada por Dilvo Ristoff e Palmira Sevegnani em 2006. Tal publicação abordou questões relativas à identidade e

¹² GATTI, Bernardete. BARRETO, Elba. ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. p. 15.

¹³ ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. p. 176.

¹⁴ ANDRÉ, Marli. loc. cit.

¹⁵ ROMANOWSKI, Joana Paulin. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012. P. 909

A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) Nº 9.394/96

profissionalização do professor do Ensino Superior. Entre os apontamentos estava a necessidade das Instituições de Ensino Superior (IES) proporem e desenvolverem uma formação pedagógica efetivada na formação continuada.¹⁶

Com relação à constituição desse campo na pesquisa histórica, foi ao final da década de 1970 e início da década de 1980 que o ensino de História constituiu-se como uma área mais definida. Isso ocorreu a partir dos questionamentos formulados em relação à cultura e à educação, resultantes de respostas ao retrocesso político e educacional que adveio da ditadura civil-militar instalada a partir de 1964 no Brasil.¹⁷

De acordo com Aryana Costa e Margarida Oliveira, nesse período a formação do professor e o ensino de história passaram a constituir-se com maior ênfase, como objetos de pesquisa de história. Dessa forma, “[...] as preocupações com a formação do professor, do ensino de história e seus correlatos, passam a se constituir, como objeto de reflexão, análise e pesquisa, de uma forma mais enfática, no universo dos licenciados, bacharéis e pesquisadores de história, em geral.”¹⁸

Apesar da constituição do campo ocorrer mais tarde, a área de pesquisa sobre ensino de História teve início anteriormente e tem como marco a publicação “Os objetivos do ensino da História no curso secundário” (1957), de Emília Viotti da Costa, sendo este o primeiro de quatro textos escritos até o ano de 1963. Esses refletiram do ponto de vista da História, sobre o ensino dessa área de conhecimento.¹⁹

A consolidação do campo de pesquisa ocorreu através de dois eventos acadêmicos: o “Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História” em 1988 e o “Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História”, em 1993. Ambos permitiram e ampliaram o debate sobre as problemáticas do ensino de história como: os processos formativos, a história da disciplina, as políticas públicas, os saberes e práticas de ensino e a pesquisa, e aprendizagem em História.²⁰

Em seguida, a produção brasileira sobre o ensino de História diversificou-se. Os estudos passaram a analisar as relações da produção do conhecimento histórico com o conhecimento histórico escolar. Passou a focar nos relatos de experiências, na discussão

¹⁶ Ibid. p. 912.

¹⁷ COSTA, Aryana. OLIVEIRA, Margarida. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **SAECULUM: Revista de História**, n. 16, p. 47-60, João Pessoa, jan. /jun., 2007. p. 148.

¹⁸ COSTA, Aryana. OLIVEIRA, Margarida., loc. cit.

¹⁹ Ibid. p.159.

²⁰ Ibid. p. 149.

Humana Res, v. 1, n. 2, ISSN: 2675-3901, p. 30 a 46 , jan. a jul. 2020.

sobre os livros didáticos, na questão dos currículos e, finalmente, na formação de professores.

No banco de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sobre a pesquisa no Ensino de História, Grupos de Pesquisas (GPs) em Ensino de História na área de Educação passaram de vinte em 2000, para cinquenta e um em 2004. Eles surgiram com denominações diversas, tais como: Didática de História e Educação Histórica. Isso demonstra o aumento do interesse na temática e o seu consequente crescimento.²¹

Dessa forma, fica expressa uma preocupação crescente com a qualidade da educação através dos estudos que cresceram em quantidade e em diversidade nas discussões sobre a formação docente, levando em conta a necessidade de uma formação docente adequada que entenda o professor como o sujeito que deve ser representado um elemento essencial no ensino, sendo apto a fornecer mecanismos que contribuam com a qualidade da educação.

Os trabalhos realizados nos últimos anos apresentam a preocupação dos reflexos da formação inicial de professores na Educação Básica. Essa discussão é fundamental porque reflete o processo de constituição do profissional do ensino que é responsável pela constituição de futuros profissionais, dimensionando a sua responsabilidade social enquanto educador, que deve formar cidadãos conscientes de seu papel como agentes históricos.

Uma trajetória: os cursos de formação de professores

A Licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização concedida por uma autoridade pública para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. No âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio probatório exigido por lei.²² Assim, entende-se que, para receber a autorização para a papel de educador, é necessária uma formação adequada.

A preocupação com a formação oficial de professores no Brasil teve início com o Ato Adicional de 1834²³, através do qual foram criadas as Escolas Normais para a formação

²¹ Ibid. p. 155.

²² GOMES, Rita de Cássia Medeiros. A formação dos professores no contexto atual. **Revista de Educação da Universidade Anhanguera**. v.14, n.18, p. 103-125, maio, 2011. p. 116.

²³ O Ato Adicional de 1834 colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, que por influência europeia, criam as Escolas Normais, visando à preparação de professores para a instrução primária (SAVIANI, 2009).

de professores da instrução primária. As Escolas Normais, mesmo se apresentando como uma alternativa para os problemas de professores sem qualificação, sofreram muitas críticas, pois demandavam muitos gastos por parte do governo e alcançavam números pequenos de formados, além da ineficiência na formação pedagógica, o que fez com diversas delas fossem fechadas e reabertas constantemente, tendo que se reorganizar para atender ao seu objetivo.²⁴

Segundo Demerval Saviani, nesse processo, foram implantados os Cursos de Licenciatura, que visavam uma melhor formação docente, voltada para o nível secundário. A partir do Decreto nº 1.190 de 1939, responsável pela organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias, surgiu o esquema 3+1²⁵. Este foi adotado nos Cursos de Licenciatura e de Pedagogia: “Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais”.²⁶

Isso resultou em uma formação, nos Cursos de Licenciatura, marcada pelos conteúdos específicos. Assim, o aspecto didático ficava situado em uma posição de menor importância, entendido como uma mera obrigatoriedade para a obtenção do registro profissional de professor. Pode-se afirmar que, em grande parte, essa ideia ainda permanece presente no imaginário dos licenciandos, tendo em vista que historicamente criou-se essa deficiência na formação didático-pedagógica.

Segundo Leonor Tanuri, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/1961 determinava a formação docente de grau primário em dois níveis: O curso em escola normal de grau ginásial com quatro anos e o grau colegial com três anos. Assim, não era exigida a formação em nível superior, bem como o modelo de formação dualista permaneceu presente na composição curricular das Escolas Normais²⁷.

Com a Lei 5.692/71, as Escolas Normais foram extintas. A habilitação dos profissionais do ensino de segundo Grau foi intitulada de Habilitação Específica para o Magistério. Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a

²⁴ SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40. jan./abr. p. 143-155, 2009. p.144.

²⁵ O modelo 3+1 se refere à divisão em 3 anos de estudos teóricos na área disciplinar, e um ano de formação pedagógica. Assim, a formação como pesquisador ocorria nos três primeiros anos do Curso Superior, e a formação como professor, em caráter complementar, no último ano (CERRI, 2013).

²⁶ SAVIANI, Demerval, op. cit. p. 146.

²⁷ TANURI. op. cit. p. 78.

Humana Res, v. 1, n. 2, ISSN: 2675-3901, p. 30 a 46, jan. a jul. 2020.

A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) Nº 9.394/96

formação de professores em nível superior, ocorreu em Cursos de Licenciatura Curta com 3 anos de duração, ou Licenciatura Plena com 4 anos de duração.

A Lei 9.394/96 determinou que a formação de docentes para a atuação na Educação Básica deveria ocorrer em nível superior, em Cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, em universidades e Institutos Superiores de Educação. Com isso, houve novas propostas para a formação de professores. Entre elas, a determinação de 400 horas de Prática como Componente Curricular, que deveria estar presente desde o início do Curso de Licenciatura, permeando as disciplinas de formação, além de 400 horas de estágio, a partir da segunda metade do curso.

A partir disso, ganharam destaque as disciplinas práticas, sendo elas: as Práticas Pedagógicas Curriculares e o Estágio Curricular Supervisionado. O intuito era que os alunos tivessem contato com a realidade da profissão, desenvolvessem as habilidades necessárias ao exercício da função, bem como a identificação com o papel de professor. Essa mudança nas Diretrizes gerou uma necessidade de reformulação dos currículos dos cursos superiores. Porém, cada instituição pode desenvolver seu projeto pedagógico de formas distintas, distribuindo as 800 horas de carga horária prática diferentemente.²⁸

Segundo Bernardete Gatti, Elba Barreto e Marli André, a partir da publicação da Lei nº 9.394/96, foram propostas alterações tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de formação de professores, sendo que em 2002 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram promulgadas, e nos anos seguintes as Diretrizes Curriculares para cada curso de Licenciatura foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mesmo com os ajustes propostos nessas Diretrizes, é nítida nas Licenciaturas a prevalência da ideia histórica de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica, gerando uma dicotomia.²⁹

A formação inicial de professores, em nível superior, destina-se à preparação de profissionais para funções de magistério na Educação Básica, e compreendem cursos de Graduação de Licenciatura, Cursos de Formação Pedagógica para graduados não licenciados

²⁸ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n 2, p. 8, 1º de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em: 13 abr. 2019. p.9.

²⁹ GATTI, Bernardete. BARRETO, Elba. ANDRÉ, Marli., op. cit. p. 98.

e Cursos de segunda Licenciatura.³⁰ Esse tipo de formação tem grande importância porque deve fornecer as bases que possibilitam a esse profissional ter condições de exercer a atividade educativa na escola de Ensino Básico, bem como constitui sua profissionalização. Com isso, é de fundamental importância refletir sobre como o processo de formação docente é estruturado para atender a essas funções, tendo em vista o quanto este é determinante para o futuro profissional.

Os princípios da formação desses profissionais são apontados no parágrafo 5º da Resolução CNE/CP nº 2/15, dentre eles ressaltamos o: “V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;”.³¹ Dessa forma, é necessário que haja uma articulação entre os conhecimentos científicos e didáticos para a capacitação do aluno ao exercício da profissão. Porém, como foi dito anteriormente, historicamente, a formação de professores baseou-se na dicotomização desses dois conhecimentos.

Além disso, é importante também ressaltar o princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão no Ensino Superior. Estabelecidos pelo artigo 207 da Constituição Federal de 1988, e incorporados à LDB de 1996 pelo artigo 43, que correspondem ao tripé da formação universitária, e por isso, devem ter espaço equivalente ao longo dos cursos superiores, não sendo diferente nas Licenciaturas.

O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) definiu, em 1987, a Extensão universitária como um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade³². Isso acaba possibilitando a troca de saberes sistematizados, o acadêmico e o popular, resultando na produção de conhecimento.³³

A formação inicial do discente deve fornecer conhecimentos teóricos e práticos, de forma articulada, e não dissociada, uma vez que estes serão responsáveis pela consolidação

³⁰ RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2/2015. op. cit. p. 9.

³¹ RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2/2015. op. cit. p. 4

³² O fórum foi criado em 1987, com o intuito de contribuir nos debates nacionais sobre Educação Superior no Brasil (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2006).

³³ FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular:** uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006. p.40. Humana Res, v. 1, n. 2, ISSN: 2675-3901, p. 30 a 46 , jan. a jul. 2020.

A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) Nº 9.394/96

do profissional egresso. Assim sendo, deve haver especial atenção na produção do projeto pedagógico, a fim de garantir a concretização dos princípios formativos determinados nas Diretrizes Nacionais:

Art. 7º O (A) egresso (a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética [...].³⁴

41

A partir disso, o egresso será capaz de compreender a instituição educativa como uma organização com função de promover a educação para a cidadania. Além disso, poderá desenvolver pesquisas na área educacional e específica, e atuar como profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de Educação Básica. Caso a formação não ocorra de forma a visar essa pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, o egresso não estará preparado para desempenhar todas essas funções.

De acordo com o artigo 13º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica, em nível superior, os cursos de Licenciatura estruturam-se por meio da garantia da base comum nacional das orientações curriculares:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.³⁵

³⁴ RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2/2015. op. cit. p. 7.

³⁵ RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2/2015. op. cit. p. 11.

Seguindo as diretrizes propostas pela LDB de 1996, a resolução supracitada determina uma carga horária mínima para os cursos de licenciatura de 3.200 horas, dentro da qual a maior parte, 2.200 horas, deve abranger o núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, assim, articulando conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares.³⁶

Além disso, parte da carga horária, 200 horas, deve ser destinada ao núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. Estes são constituídos pelas atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como seminários, projetos de iniciação científica, iniciação à docência, monitoria e extensão, entre outros.

Através dessas determinações, os cursos de Licenciatura precisam oferecer 400 horas de Prática como Componente Curricular, que é uma ação que produz algo no âmbito do ensino. E terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, podendo envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. É fundamental que haja tempo e espaço para a Prática como Componente Curricular desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora.³⁷

Além disso, há também as 400 horas de Estágio Supervisionado. Este é entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo, e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Por isso, é um momento muito importante na vida dos discentes porque a partir de então há a possibilidade de colocar em prática os fundamentos teóricos que são ensinados na academia. É um espaço de aprendizagem e de construção da identidade profissional, pois é a partir dessa experiência que pode-se visualizar a realidade da profissão.

³⁶ Ibid. loc. cit.

³⁷ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>> Acesso em: 13 abr. 2019. p. 9. Humana Res, v. 1, n. 2, ISSN: 2675-3901, p. 30 a 46, jan. a jul. 2020.

A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) Nº 9.394/96

O parecer CNE/CP 28 de 2001, definiu o Estágio como um período de aprendizagem acerca da prática de um determinado ofício com a supervisão de um profissional experiente na área. Com o objetivo de possibilitar o exercício da profissão:

Estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado.³⁸

O principal aspecto apontado é que o Estágio consiste em um momento de aprendizagem da prática do ofício para que posteriormente o indivíduo possa exercê-lo, e demanda o suporte de um profissional experiente que possa guiá-lo durante o processo. Há a necessidade de supervisão que consiste em, “Um processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.³⁹

Posteriormente com a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes em âmbito federal, a definição de estágio foi modificada como consta no artigo 1º, que regulamenta os objetivos desta atividade para a formação do indivíduo:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. § 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.⁴⁰

³⁸ PARECER CNE/CP 28/2001., op. cit. p. 10.

³⁹ ARAUJO, Raimundo Dutra de. **O acompanhamento do Estágio Supervisionado na formação docente: concepções e condições de trabalho dos supervisores**. 1. Ed. Curitiba: PR, CRV, 2016. p. 96.

⁴⁰ BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm> Acesso em: 13 abr. 2019. p. 1.

Compreende-se que o Estágio Supervisionado deve consistir em um ato educativo, ou seja, não deve ser um trabalho desempenhado de qualquer forma, mas sim visando o aprendizado específico de determinada profissão e a contextualização, de modo que prepare o aluno não apenas para o desempenho do trabalho como também para o exercício da cidadania, com a participação ativa e produtiva na comunidade. Assim, busca a formação integral do aluno através da inserção no ambiente de trabalho.

A formação docente inicial, assim, requer maior cuidado com o momento do estágio, tendo em vista que “Professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico- mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados [...]”.⁴¹ O exercício da docência não pode ser encaixado na mera aplicação do conhecimento teórico, demanda sensibilidade para a aprendizagem da profissão. Com isso, a Licenciatura deve desenvolver habilidades e valores, além da capacidade de analisar a própria prática docente.

É necessário compreender também que a Prática como Componente Curricular difere do Estágio Curricular Supervisionado. A primeira tem como objetivo a relação teoria e prática social, por isso deve estar presente durante todo o processo formativo. Desde o início do curso deve ocorrer em articulação com o Estágio Supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico. Pode envolver também uma articulação com outros órgãos pois busca transcender a sala de aula e, até mesmo, o conjunto do ambiente escolar.

Já o Estágio Curricular Supervisionado, como afirma Júlio Diniz-Pereira, representa o tempo de aprendizagem da prática de um determinado ofício com supervisão de um profissional do local do estágio. O objetivo é vincular teoria e prática social juntamente com a Prática como Componente Curricular, devendo ocorrer a partir da segunda metade do Curso de Licenciatura, e em ambiente escolar.⁴²

Ainda assim, o Estágio Curricular Supervisionado e a Prática como Componente Curricular representam possibilidades para que os discentes aprendam em contextos profissionais reais, ou seja, nas escolas, onde atuarão. E vivenciar a escola, observando os conflitos que nela ocorrem, percebendo os dilemas enfrentados diariamente, a força das

⁴¹ PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34. p. 18.

⁴² DINIZ-PEREIRA. A prática como componente curricular na formação de professores. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011. p. 209.

A FORMAÇÃO DOCENTE NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) Nº 9.394/96

práticas pedagógicas na educação dos alunos, faz parte do processo de aprendizagem profissional, e constitui-se em uma experiência essencial.

Esse caráter de formação mais prática foi determinado pela Lei 9.394/96, que por sua vez representou um importante avanço na educação e, por conseguinte, na formação de professores para a Educação Básica. A partir dela espera-se melhorias nos cursos de Licenciatura através de mudanças nas propostas curriculares que reflitam maior articulação entre teoria e prática ao longo de toda a formação.

A produção acadêmica de trabalhos de pesquisas que abordavam a temática da formação de professores teve início ainda na década de 1970 e permitiu a reflexão sobre o papel desempenhado pelo professor na sua prática através de diferentes perspectivas, contribuindo para que houvesse um debate maior com relação à reformulação dos cursos de formação docente. Com o aumento do número de pesquisas foram realizados diversos eventos com o intuito de discutir a prática docente, permitindo a sistematização do debate.

Os cursos de formação inicialmente ocorriam por meio das Escolas Normais, porém não houve muito sucesso. Em seguida, foram criados os cursos de Licenciatura, que surgiram com o intuito de melhorar a qualidade da educação de nível secundário. Entretanto esses cursos tinham uma lógica de formação deficiente caracterizada pelo “esquema 3+1”, que representava uma dicotomia entre teoria e prática, em que era priorizada a primeira em detrimento da última.

Considerações finais

A produção acadêmica de trabalhos de pesquisas que abordavam a temática da formação de professores teve início ainda na década de 1970 e permitiu a reflexão sobre o papel desempenhado pelo professor na sua prática através de diferentes perspectivas, contribuindo para que houvesse um debate maior com relação à reformulação dos cursos de formação docente. Com o aumento do número de pesquisas foram realizados diversos eventos com o intuito de discutir a prática docente, permitindo a sistematização do debate.

Os cursos de formação inicialmente ocorriam por meio das Escolas Normais, porém não houve muito sucesso. Em seguida, foram criados os cursos de Licenciatura, que surgiram com o intuito de melhorar a qualidade da educação de nível secundário. Entretanto esses cursos tinham uma lógica de formação deficiente caracterizada pelo “esquema 3+1”, que

representava uma dicotomia entre teoria e prática, em que era priorizada a primeira em detrimento da última.

Apenas com as mudanças propiciadas pela LDB 9.394/1996 foi possível uma maior articulação entre os diversos aspectos formativos necessários na formação docente, com a inserção da prática desde o início do curso, que permite a aproximação com o ambiente profissional ao longo de toda a formação. Dessa forma, é perceptível o papel importante desempenhado pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e sua contribuição na qualidade da formação inicial de professores nas Licenciaturas Plenas.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: reflexões à luz da BNCC

Katiúscya Albuquerque de Moura Marques¹

RESUMO:

Esta pesquisa verifica as mudanças de perspectiva formativa que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz para professores e estudantes de Geografia. Para tanto se tem como objetivo geral: Analisar de que forma esse documento influencia a formação do professor de Geografia. E como objetivos específicos: Conhecer as competências gerais dessa Base e os desafios advindos no processo de formação; Identificar de que forma esse documento impacta a ciência geográfica diante das unidades temáticas e das competências específicas abordadas. A metodologia de cunho qualitativo pautou-se na pesquisa bibliográfica e documental, onde se percebe que as políticas públicas de formação inicial dos professores de Geografia precisam ser revistas para atender às exigências profissionais do contexto atual. Portanto, faz-se salutar uma reelaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), visando uma construção formativa curricular inicial mais ampla que envolva aspectos que possam trazer as dimensões da educação especial e inclusiva e as tecnologias.

Palavras-chave: Formação de professores. Geografia. BNCC.

THE CHALLENGES OF GEOGRAPHY TEACHER TRAINING: reflections in the light of the BNCC

ABSTRACT:

This research verifies the changes in formative perspective that the National Common Curricular Base (BNCC) brings to teachers and students of Geography. Therefore, the general objective is to: Analyze how this document influences the formation of the Geography teacher. And as specific objectives: To know the general skills of this Base and the challenges arising from the training process; Identify how this document impacts geographic science in view of the thematic units and the specific competencies addressed. The qualitative methodology was based on bibliographic and documentary research, where it is clear that public policies for the initial training of Geography teachers need to be revised to meet the professional requirements of the current context. Therefore, a re-elaboration of the Pedagogical Course Project (PPC) is salutary, aiming at a broader initial curriculum formative construction that involves aspects that can bring the dimensions of special and inclusive education and technologies.

keywords: Teacher training. Geography. BNCC.

LOS DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA: reflexiones a la luz del BNCC

RESUMEN:

Esta investigación verifica los cambios de perspectiva formativa que la Base Curricular Común Nacional (BNCC) aporta a docentes y estudiantes de Geografía. Por tanto, el objetivo general es: Analizar cómo este documento influye en la formación del profesor de Geografía. Y como objetivos específicos: Conocer las competencias generales de esta Base y los retos que se derivan del proceso formativo; Identificar cómo este documento impacta la ciencia geográfica en vista de las unidades temáticas y las competencias específicas abordadas. La metodología cualitativa se basó en la investigación bibliográfica y documental, donde es claro que las políticas públicas para la formación inicial de los docentes de Geografía deben ser revisadas para cumplir con los requerimientos profesionales del contexto actual. Por tanto, resulta saludable una reelaboración del Proyecto del

¹ Mestre em Geografia (UFPI), Professora efetiva SEDUC/PI. E-mail: katiuscymarques@gmail.com

Curso Pedagógico (PPC), apontando a uma construção formativa curricular inicial más amplia que involucre aspectos que puedan traer las dimensiones de la educación y tecnologías especiales e inclusivas.

Palabras clave: Formação docente. Geografia. BNCC.

Introdução

Apesar de vivermos na sociedade da informação e do conhecimento, percebe-se que a formação inicial de professores de Geografia e, mesmo a continuada, ainda não contempla a diversidade de sujeitos, inclusive os estudantes com deficiência (EcD), que esse profissional poderá encontrar e formar ao longo de sua vida, e nem as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) a contento, e até mesmo a Tecnologia Assistiva (TA)².

Assim, as Instituições de Ensino Superior (IES), enquanto formadoras de professores, precisam repensar seu papel, refletindo sobre as mudanças e as possibilidades da educação no contexto do século XXI e as perspectivas da profissionalização mediante as políticas públicas que regem essa formação inicial em âmbito superior.

Nesse sentido, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), devido sua importância como documento normativo que visa contemplar os princípios éticos e políticos imprescindíveis à educação e pela influência na atividade laboral dos professores em seus aspectos cotidianos e na formação integral dos estudantes sob a ótica da formação cidadã que é uma das ideias basilares do ensino de Geografia.

A partir disso, buscando refletir mais sobre essas questões partiu-se do seguinte problema: quais mudanças de perspectiva formativa esse documento traz para professores e estudantes de Geografia no processo de ensino e aprendizagem?

Para tanto se tem como objetivo geral: Analisar de que forma esse documento influenciará a formação do professor de Geografia na construção de aprendizagens significativas. E como objetivos específicos: Conhecer as competências gerais da BNCC e os desafios advindos no processo de formação; Identificar de que forma essa Base impacta a ciência geográfica diante das unidades temáticas e das competências específicas abordadas.

² Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Disponível em: <https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>. Acesso em: 06 dez. 2012.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: reflexões à luz da BNCC

Esta investigação pautou-se na pesquisa bibliográfica e documental, onde se percebe que as políticas públicas de formação inicial de professores precisam ser revistas no sentido de ampliar esse processo para atender às exigências profissionais necessárias à construção das competências postas na Base, diante dos desafios que são impostos pelo contexto vigente.

Este estudo justifica-se como importante a partir dos contextos: pessoal, profissional, acadêmico e social. Enquanto justificativa pessoal e profissional, entendo que é fundamental conhecer esse documento normativo, já que este traz desafios na aquisição dos saberes necessários à prática pedagógica e na concepção e elaboração do currículo escolar, tendo em vista as singularidades e peculiaridades dos sujeitos envolvidos no processo de formação numa perspectiva de integralidade e complexidade.

Como justificativa acadêmica, apreende-se que a Geografia deve ser repensada em seu contexto formativo curricular, diante da dinâmica apresentada nessa Base e de questionamentos provocativos advindos de reflexões feitas a partir de suas competências gerais e, como justificativa social, destaca-se o impacto que esse documento tem na formação dos estudantes, no sentido de constituir indivíduos mais críticos e propositivos para atuar na sociedade.

Ao analisar o documento no que diz respeito às competências gerais, unidades temáticas e competências específicas da Geografia, intenta-se que a formação inicial de professores ainda não corresponde às nuances almejadas e necessárias à formação integral dos estudantes, necessitando redimensionar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Geografia e os saberes profissionais desse professor, no intuito de atender as exigências profissionais advindas com as atuais mudanças.

BNCC e formação de professores

A Base é um documento completo e contemporâneo que trouxe impactos “referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2017, p. 8).

Este tem o papel de balizar a qualidade da educação brasileira em regime de colaboração das esferas federal, estadual e municipal. “Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um

patamar comum de aprendizagens a **todos** os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental”. (BRASIL, 2017, p.8, **grifo nosso**).

A importância da referida citação está no resgate aos princípios vigentes no Art. 206 da Constituição Federal (CF) de 1988 no que diz respeito à “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (BRASIL, 1988, s.p.).

A partir disso, gostaria de chamar a atenção para a palavra todos, destacada em negrito, pois a realidade escolar brasileira tem uma vasta rede de ensino que ainda apresenta barreiras de exclusão, ora em seus aspectos infraestruturais, ora ligadas aos aspectos pedagógicos, inclusive na construção e execução da proposta curricular, ora nas questões de acessibilidade atitudinal e, é claro, ora àquelas ligadas à formação de professores nas IES que ainda não fazem uma formação inicial adequada para atender a essa demanda.

Esse é um dos pontos almejados nesse artigo, ou seja, que as universidades repensem o PPC de Geografia e os saberes profissionais necessários no processo de ensino e na aprendizagem desses estudantes que precisam estar incluídos de forma que possam se desenvolver e adquirir as habilidades proporcionadas pelo conhecimento geográfico da mesma forma que os demais.

Intenta-se que para que o exposto acima ocorra, é necessário formar professores mais qualificados para atender o Público Alvo da Educação Especial (PAEE) não somente na dimensão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), mas nas outras especificidades desse grupo, pelo menos com noções gerais que contribuam para o planejamento e o acompanhamento pedagógico em sala de aula regular.

Dessa forma, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) que ampliaram e reorganizaram a importância sobre “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (BRASIL, 2013, s.p.) em diversos momentos da Base.

Nesse sentido, essas ideias estão asseguradas como um direito na CF, em seu Art. 205 afirmando que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, s.p.).

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: reflexões à luz da BNCC

Corroborar-se que nesse processo deve haver uma formação de professores que contemple de maneira mais abrangente o PAEE, já que esse direito à educação estar garantido na Lei 13.146/2015 em seu Art. 27 que assegura à pessoa com deficiência um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015, s.p.).

Outro ponto que chama atenção na Base são as exigências quanto à criação e à utilização das TDIC em sala de aula, algo que esse profissional ainda tem dificuldade de dominar, seja porque não teve contato aos tipos e ao funcionamento das mesmas em sua instituição formativa, seja por questões temporais necessárias para conhecê-las e manuseá-las em sua dinâmica cotidiana, especialmente quando este não é um nativo digital e, até mesmo, pela questão econômica no sentido de adquirir algumas delas.

Nesse quesito tecnológico, a BNCC não faz qualquer menção a TA, algo que preocupa, pois para que o professor possa trabalhar com o PAEE, essas também precisam ser conhecidas e utilizadas na prática pedagógica com os estudantes que apresentam algum tipo de deficiência e/ou transtorno, além do conhecimento sobre os tipos de adaptações curriculares e pedagógicas que possam ser necessárias.

Ao analisar a Resolução CNE/CP 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, observa-se, em seu Art. 4 que trata da concepção, do desenvolvimento e da abrangência dos cursos de formação que é fundamental que se busque: “I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional; II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação” (BRASIL, 2002, p. 2).

A partir desse entendimento, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2017, s.p.). Para isso, o Quadro 1 traz as 10 competências gerais apresentadas nesse documento.

Quadro 1 - Competências gerais da BNCC

Competência 1	“Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (p. 9).
Competência 2	“Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas” (p. 9).
Competência 3	“Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (p. 9).
Competência 4	“Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (p. 9).
Competência 5	“Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva” (p. 9).
Competência 6	“Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (p. 9).
Competência 7	“Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (p. 9).
Competência 8	“Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (p. 10).
Competência 9	“Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (p.10).
Competência 10	“Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (p. 10).

Fonte: BRASIL (2017). Organizado por Marques (2020).

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: reflexões à luz da BNCC

Percebe-se na competência 1 a importância da disciplina de Geografia na valorização e utilização dos “conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p.9), entretanto, a questão da formação digital e da inclusão precisam ter um pouco mais de atenção na formação desses professores.

As competências 2 e 3 levantam uma preocupação com a forma como o professor vai poder fazer o que é proposto sem as devidas condições de trabalho e de inclusão ligadas à infraestrutura de alguns ambientes escolares e da própria TA que ainda não é uma realidade na vida dessas pessoas e nem em várias esferas sociais, inclusive nas atividades artísticas e culturais que ainda precisam desenvolver e/ou adequar suas ações voltadas para o PAEE.

No que diz respeito à competência 4, observa-se um certo avanço no uso de diferentes linguagens, mas entende-se que o professor não conhece e nem sabe utilizar todas essas formas de comunicação mencionadas, fato que passa novamente pela sua formação profissional, inclusive, algumas dessas linguagens são abrangentes como é o caso da LIBRAS e um tanto complexas, como é o caso do Braille, que o documento deixa subtendido, situação que exige uma formação extremamente vasta e desafiadora, haja vista as demandas cotidianas já existentes de sua área de atuação profissional.

No que tange à competência 5, a preocupação está na exigência de “criar tecnologias digitais de informação e comunicação”, pois, mesmo sabendo que o professor deve ser criativo e inventivo, fica complicado atingir esse grau de criação, ademais, ter domínio das TDIC a ponto de produzir e cuidar de tudo aquilo que exige sua execução, demanda uma formação tecnológica que alguns têm pouco acesso e até mesmo habilidade para fazê-lo, especialmente para aqueles que não são nativos digitais.

Sabe-se que existe uma diversidade de cursos nesse sentido, mas as demandas profissionais com jornadas de trabalho exaustivas ainda dificultam o acesso a eles, necessitando que esse professor, de preferência, tenha acesso a essas tecnologias ainda na formação inicial de forma vasta, tanto nas disciplinas acadêmicas quanto em cursos de extensão, oficinas, minicursos e/ou qualquer outro formato de qualificação profissional.

Com relação à competência 6, percebe-se que essa valorização de saberes passa pela compreensão de que a sociedade é diversa, ou seja, os indivíduos são diferentes em seus aspectos físicos, psicológicos, sociais, emocionais, enfim, que o ser diferente é normal e é

essa diversidade que traz a multiplicidade para a sociedade, todavia, convivemos todos os dias com a ignorância, o preconceito, a discriminação e a intolerância daqueles que se acham superiores de alguma forma.

Sobre à competência 7, entende-se que é condição *sine qua non* na construção de uma sociedade e um mundo melhor, sustentável, menos desigual, onde as pessoas possam viver com mais dignidade, empatia, solidariedade e justiça social.

Diante do exposto acima, espera-se que nessa busca, como afirma o Art. II da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que as minorias sejam respeitadas e valorizadas em sua importância e diversidade, “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (DUDH, 1948, p.4).

No que se refere à competência 8, entende-se que de fato, está atento a essas questões ligadas ao físico e ao emocional é cada vez mais necessário, por isso, cuidar do psicológico em busca de uma saúde mental é fundamental para enfrentar os revesses da vida e os desafios que ela submete os professores e os estudantes ao longo dos anos.

Nesse sentido, apreende-se que esses profissionais, devido às atribuições da profissão, deveriam ter uma formação mais ampla para lidar com as questões de ordem psicológica que perpassam seu trabalho cotidiano e a formação dos estudantes, não apenas ligados à Psicologia da educação, mas há aspectos referentes ao comportamento humano e alguns distúrbios, síndromes, transtornos e doenças como a depressão, percebidas no ambiente escolar, que podem ter causa genética e/ou serem provocadas por estresse, sobrecarga, pressão, dentre outras causas.

Compreende-se que a competência 9 é imprescindível para a vivência social, mas um tanto difícil de ser exercitada, inclusive diante de situações que promovem o individualismo, a competitividade e a meritocracia em meio a uma sociedade tão desigual e injusta, onde o diálogo é muitas vezes deixado de lado e a cooperação e o respeito são negligenciados nas relações sociais.

Acredita-se que a competência 10 e esses princípios trazidos por ela têm uma enorme importância, porque esses valores têm ficado distantes da formação de professores e estudantes e até da própria sociedade, por isso, em função de sua importância, a escola deve resgatá-los.

Diante dessas competências e do “novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo,

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: reflexões à luz da BNCC

aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações” (BRASIL, 2017, p. 14).

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

55

Esse documento também aborda o compromisso com a educação integral, reconhecendo que o ser humano é complexo e dotado de múltiplas dimensões, então se deve

assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Pensando a partir do exposto, ainda é necessário dizer que a formação de professores passa pelo olhar de poder advindo do currículo. Nesse sentido, Sacristán (1999, p. 61) afirma que “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”. Então,

Como artefato social fabricado no interior das relações dinâmicas e conflituosas, disciplinas e conteúdos no contexto da contemporaneidade devem ser contextualizados e problematizados não deixando de dar ênfase à produção da identidade social que se faz nas relações que o Currículo faz, voluntária ou involuntariamente. (BRASILEIRO; VELANGA; COLARES, 2010, p.328).

Nesse entendimento, ainda afirma-se que, no sentido amplo, “acessibilidade curricular compreende [...] a vivência das relações interpessoais entre alunos e membros da escola. O compartilhamento de valores, sentimentos, atitudes, ritos, conhecimentos e ações, nos tempos e espaços educativos” (CARVALHO, 2004. p. 43).

Portanto, as IES devem ampliar sua formação, pensando em um currículo mais inclusivo e com alfabetização digital³ para atender as competências que serão exigidas desse profissional.

BNCC e Geografia

Ainda sob o prisma da BNCC, é salutar dizer que esse documento lembra que “A aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza)” (BRASIL, 2017, p.359). Todavia, os professores de Geografia precisam se apropriar de acessibilidade atitudinal para lidar com essas questões em seu dia a dia, especialmente com os EcD.

A Geografia pode contribuir também com a formação da consciência socioambiental e a compreensão do lugar, da paisagem, da região, do território, da natureza e da própria sociedade como conceitos chaves fundantes da ciência geográfica e pelo caráter de seu objeto de estudo: o espaço geográfico, abordado na multiplicidade de seus aspectos e na multidimensionalidade de suas constituições e representações.

É importante lembrar também que a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso na vivência dos lugares e nas relações estabelecidas entre os indivíduos por meio de sua cultura, enquanto sujeitos históricos e diversos em suas singularidades (BRASIL, 2017). Essa compreensão é essencial aos professores.

Nesse interim, os conteúdos devem ser contextualizados, e entendidos como parte de um processo espacial e temporal, fruto de inúmeras dinâmicas de demandas individuais e coletivas, que interferem na disposição e na resolução de situações que exigem a mediação de conflitos que envolvem a reorganização social e espacial e, até mesmo, intervenção sociocultural.

Mais do que formar esses professores nos aspectos epistemológicos da ciência geográfica e em todos os saberes necessários para sua profissão, é crucial descobrir formar de ensinar que levem a uma aprendizagem relevante e ao desenvolvimento do pensamento

³ A alfabetização digital seria a habilidade para lidar, entender e usar informação em múltiplos formatos em uma extensiva gama de textos digitais apresentados por computadores. O conceito de alfabetização vai além de simplesmente poder ler; é significar o ler, significar e entender, é dar sentido. É um ato de leitura e escrita, de cognição do que se visualiza na tela, do que se escuta nos arquivos de som, do que se percebe nas simulações ou animações, do que se constrói com os outros na busca de textos úteis para as atividades cotidianas. (GOMEZ, 2010, p. 4) Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/06.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: reflexões à luz da BNCC

espacial e do raciocínio geográfico, por isso, formar professores não se resume ao domínio de todos os saberes, até porque essa é uma visão utópica, diante da complexidade e da vastidão da ciência geográfica e das incertezas que são inerentes a essa profissão.

É evidente que é “a formação teórica da própria Geografia que fornece subsídios (conjuntamente com os aspectos didático-pedagógicos e a metodologia científica mais abrangente) para que o professor possa trabalhar com mais segurança os temas e os conteúdos da disciplina” (MUSTAFÉ, 2019, p. 37), mas esse não deve ser o cerne do seu processo formativo, pois existe diversos outros saberes necessários à sua profissionalização.

Desta maneira, “não se pode falar em educação docente de forma reducionista, sem ampliar o olhar sobre esse processo, procurando articular o micro e o macro social, dos processos históricos, com suas ideologias, discutindo quais pontos dessa natureza estariam inseridos nessa formação”. (TARDIF, 2012 p. 47). Nesse intuito, cabe apresentar alguns dos saberes propostos por Tardif (2012), no Quadro 2.

Quadro 2 – Saberes docentes

Saberes disciplinares	Correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos, emergindo da tradição cultural e de grupos sociais produtores de saberes. (p. 38)
Saberes curriculares	Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita, sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar. (p. 38)
Saberes profissionais	O conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, onde os teóricos e pesquisadores das ciências da educação são os produtores de saber e os professores são os executores ou técnicos da transmissão desse saber, gerando uma relação de exterioridade e até mesmo de alienação entre os docentes e os saberes. (p. 36)
Saberes experienciais	Estão baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio e brotam da experiência e são por ela validados, sob a forma de habitus e de habilidades, sendo, portanto, um saber ligado à prática do saber fazer. (p. 39)
Saberes pedagógicos	Apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. (p. 37)

Fonte: Tardif (2012). Adaptado por Marques (2017).

Percebe-se que os saberes inclusivos⁴ e tecnológicos⁵ precisam ser incorporados na cultura de qualificação profissional e ser internalizada pelos professores de Geografia em suas ações pedagógicas cotidianas.

Uma questão posta ainda na BNCC é a vinculação do pensamento espacial e do raciocínio geográfico, onde deverão estar presentes os princípios dessa ciência: analogia, diferenciação, conexão, distribuição, extensão, localização e ordem, buscando utilizar sequência didática e metodologias ativas, além de TDIC que proporcionem uma aprendizagem significativa por parte da instituição formadora. Nesse sentido,

O pensamento geográfico é construído a partir de raciocínios geográficos, através da instrumentalização teórico-conceitual da própria Geografia; sem deixar, é claro, a comunicação interdisciplinar com outras áreas do conhecimento. O pensamento espacial é a visão interdisciplinar e genérica sobre o espaço social, com seus raciocínios e habilidades específicas, para vivenciá-lo e, nele, se relacionar (MUSTAFÉ, 2019, p.36).

Ainda segundo Mustafé (2019, p. 38) “os raciocínios geográficos são ferramentas utilizadas em todo este processo de ensino-aprendizagem [...]. Ferramentas como trabalhos de campo, mapas mentais, trabalho com literatura etc. são muito ricos na mediação de todo este processo”.

Outro ponto importante trazida na Base é a interdisciplinaridade inata de Geografia com outras disciplinas do currículo escolar. “Assim, a complexidade do mundo atual nos remete à necessidade do pensamento e da prática interdisciplinar na busca de alternativas e respostas aos problemas e interrogações contemporâneos” (KLUG; TESSMANN, 2014, p. 4).

⁴ Saberes que adquiram conhecimentos específicos sobre as deficiências, as teorias de desenvolvimento humano, de aprendizagem e que compreendam a importância dos pressupostos da educação inclusiva para valorizar a diferença e a heterogeneidade no sentido de acreditar no potencial dos alunos e estimular o desenvolvimento deles por meio de adaptações e/ou diferenciação curricular e práticas pedagógicas coletivas, cooperativas e colaborativas de forma inovadora e diversificada. (NOZI, 2013, p. 67-68). Disponível em: http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2013/2013_-_NOZI_Gislaine_Semcovici.pdf. Acesso em: 01 ago. 2020.

⁵ Saberes que abrangem uma gama de ferramentas eletrônicas que servem para registro, armazenamento, comunicação e informação (MIRANDA; SOUSA, 2010, p. 4). Disponível em: <file:///C:/Users/CLIENTE/Downloads/616-14-3493-1-10-20180517.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: reflexões à luz da BNCC

Contudo, o modelo disciplinar e desconectado presente nas universidades, a forma fragmentária como os currículos escolares estão organizados, a lógica funcional e racionalista das redes pública e privada, juntamente com a resistência dos professores em fazer a interlocução com as outras áreas do conhecimento e as exigências da sociedade por um saber utilitário têm dificultado a formação dessa dimensão com os professores (THIESEN, 2008). Diante disso,

Só haverá interdisciplinaridade no trabalho e na postura do educador se ele for capaz de partilhar o domínio do saber, se tiver a coragem necessária para abandonar o conforto da linguagem estritamente técnica e aventurar-se num domínio que é de todos e de que, portanto, ninguém é proprietário exclusivo. Não se trata de defender que, com a interdisciplinaridade, se alcançaria uma forma de anular o poder que todo saber implica (o que equivaleria a cair na utopia beata do sábio sem poder), mas de acreditar na possibilidade de partilhar o poder que se tem, ou melhor, de desejar partilhá-lo (THIESEN, 2008, p. 552).

Nesse sentido, a Geografia pode contribuir no desenvolvimento da criticidade e da autonomia dos atores que produzem e transformam os espaços e ainda na aquisição e aditamento de diferentes linguagens, sejam elas cartográficas, imagéticas, tecnológicas ou qualquer outra desde que sejam acessíveis para diferentes públicos, para o conhecimento e a compreensão dos fatos e fenômenos geográficos a partir do desvelamento das ideologias presentes nas informações e no exercício da cidadania.

A Base traz ainda a necessidade de articulação entre as dimensões do mundo digital com a cultura digital, afirmando que este primeiro “envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, tablets etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros)” (BRASIL, 2017, p. 474). Já a cultura digital

envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica (BRASIL, 2017, p. 474).

Nesse sentido, cabe aqui destacar a importância do letramento digital apresentado por Souza (2007, p. 60) como “o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente”.

A Geografia pode contribuir ainda com o desenvolvimento da percepção dos fatos e fenômenos, vislumbrando a decodificação das ideologias contidas nos espaços e nas relações estabelecidas, tendo os diálogos e as inquietudes de quem faz essa ciência como aporte científico e, para dar conta de tantas questões, o componente Geografia da BNCC traz cinco unidades temáticas para o Ensino Fundamental que foram expostas no quadro 3.

Quadro 3 – Unidades temáticas da Geografia na BNCC

Unidade temática	Foco
O sujeito e seu lugar no mundo	“Focalizam-se as noções de pertencimento e identidade” (p.362).
Conexões e escalas	“A atenção está na articulação de diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando que os alunos compreendam as relações existentes entre fatos nos níveis local e global” (p.362).
Mundo do trabalho	“Abordam-se os processos e as técnicas construtivas e o uso de diferentes materiais produzidos pelas sociedades em diversos tempos” (p.363).
Formas de representação e pensamento espacial	“Além da ampliação gradativa da concepção do que é um mapa e de outras formas de representação gráfica, são reunidas aprendizagens que envolvem o raciocínio geográfico” (p.363).
Natureza, ambientes e qualidade de vida	“Busca-se a unidade da geografia, articulando geografia física e geografia humana, com destaque para a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra” (p.364).

Fonte: BRASIL (2017). Organizado por Marques (2020).

“Em todas essas unidades, destacam-se aspectos relacionados ao exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana” (BRASIL, 2017, p.364).

Outro ponto importante a considerar na formação do professor de Geografia é o trabalho colaborativo, articulando teoria e prática, estimulando a cooperação e a produção do conhecimento por meio da pesquisa e do acesso às bases científicas e tecnológicas que vão formar sua identidade profissional por meio de aprendizagens individuais e

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: reflexões à luz da BNCC

interpessoais. “Pensando nisso, é importante observar que, ao valorizar o trabalho colaborativo, não se nega a importância da atividade individual na docência” (DAMIANI, 2008, p. 219).

Uma outra questão é que a linguagem cartográfica na Base é posta como fundamental, contudo, nos cursos de formação de professores de Geografia, essa ainda é uma questão delicada, inclusive quando nos referimos a uma cartografia inclusiva, devido suas especificidades, a exemplo da cartografia tátil, enquanto comunicação gráfica e imagética.

Ademais, os estudantes devem ter acesso aos mais diferentes tipos de representação, no intuito de conhecer outras perspectivas do espaço geográfico. Então, cabe a esse profissional buscar uma formação que atenda a mais esse ponto. Diante do exposto, é importante conhecer as competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental apresentadas no quadro 4.

Quadro 4 - Competências específicas de Geografia para o Ensino Fundamental

1. “Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/ natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas” (p.366).
2. “Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história” (p.366).
3. “Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem” (p.366).
4. “Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas” (p.366).
5. “Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia” (p.366).
6. “Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza” (p.366).
7. “Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários” (p.366).

Fonte: BRASIL (2017). Organizado por Marques (2020).

Entende-se, diante dessas competências que esse profissional deve ser formado também para buscar a criatividade e a inovação, tendo consciência de sua responsabilidade diante do papel social que exerce, enquanto formador e diante das demandas pedagógicas pertinentes a quem ensina, “tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária” (BRASIL, 2017, p.466).

Metodologia

Este estudo tem um caráter qualitativo com enfoque na pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Pessôa, Rückert e Ramires (2017, p. 22) “A abordagem qualitativa de pesquisa constitui um caminho profícuo para a práxis crítica e para o aprofundamento do conhecimento”.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Alyrio (2009, p. 1) afirma que “é o passo inicial na construção efetiva do processo de investigação [...] e que essa pesquisa auxilia na escolha de um método mais apropriado, assim como em um conhecimento das variáveis e na autenticidade da pesquisa”.

A pesquisa bibliográfica em livros, artigos e dissertações foi realizada para entender melhor a formação de professores, o currículo e a própria ciência geográfica.

Desta forma, visando à ampliação dos conhecimentos a respeito da temática, a metodologia empregada envolveu também a pesquisa documental de alguns marcos legais que contribuíram na elaboração da BNCC como a DUDH/1948, a CF/1988, a Resolução CNE/CP N°1/2002, a Resolução CNE/CEB N°04/2010, a Lei N°13.146/2015 e o Parecer CNE/CP N°15/2017.

Nessa análise, o estudo trouxe alguns dos marcos legais que embasam a BNCC, seus fundamentos pedagógicos, suas competências gerais e as competências específicas da área de Geografia, juntamente com suas unidades temáticas, fazendo as considerações pertinentes à formação de professores de Geografia que foi o foco da pesquisa. As fontes documentais utilizadas podem ser encontradas no site oficial do Governo Federal e servem de fundamento para a compreensão das políticas públicas de educação vigentes no país.

Diante disso, a “etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos [...] O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência” (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.10).

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: reflexões à luz da BNCC

A partir das referências mencionadas foi possível obter informações voltadas para a área de Geografia e correlacioná-las à formação inicial de professores, visando refletir sobre as questões abordadas e seus desafios e perspectivas desse processo de construção de saberes e de profissionalização.

Assim, percebe-se a importância da BNCC, enquanto documento normativo que causa influência na organização curricular da EB em todo o país, sobretudo em questões de ordem curricular e de formação de professores, algo que afeta diretamente a formação dos estudantes em seus valores, intelectualidade, preparação para o mundo do trabalho, a vida em sociedade e o exercício da cidadania.

Resultados e discussão

Existe uma urgência na reelaboração da Resolução CNE/CP Nº 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, devido às novas exigências profissionais que incluem o conhecimento da educação especial e inclusiva, das TDIC e da TA.

Desse modo, faz-se necessário investir mais, segundo o Art. 28 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, em “pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015).

É necessário formar professores de Geografia mais qualificados para atender o PAEE, não somente na dimensão da LIBRAS, mas nas outras especificidades desse grupo, pelo menos com noções gerais que contribuam para o planejamento e o acompanhamento pedagógico em sala de aula regular, como já mencionado neste estudo.

Pensando nisso, entende-se que os professores de Geografia devem ser formados para exercer seu papel dentro da escola assumindo “a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias” (BRASIL, 2017, p. 465).

Percebe-se, no rol de competências gerais da Base a dimensão ampla e complexa de formação de professores que as universidades devem contemplar em seu PPC e em suas matrizes curriculares, especialmente, nas questões ligadas ao PAEE, as TDIC e a TA, além da formação humana em suas questões ontológicas, voltadas para a ética e moral.

Vislumbra-se também que “a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BRASIL, 2017, p. 14). No entanto, esse tipo de olhar e de aprendizagem ainda precisam ser dimensionadas para os cursos de formação inicial de professores.

Partindo dessa reflexão, concebe-se que os currículos escolares devem atender as questões mencionadas na busca da equidade, do respeito às singularidades e às identidades, Nesse sentido, as “escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2017, p. 15). Logo, as IES precisam qualificar os professores para lidar com esse cenário que se estabelece.

Nesse cenário, a formação de professores de Geografia se torna ainda mais desafiadora, diante da amplitude e do reconhecimento das potencialidades tecnológicas presente na sociedade atual, fato que exige uma alfabetização digital para saber buscar informações nas diferentes mídias por meio de softwares e aplicativos, e transformá-las em conhecimento construído e sistematizado, inclusive fazendo uso das múltiplas linguagens geográficas.

Considerações finais

Conclui-se que no processo de professores faz-se necessário respeitar os diferentes grupos étnico-raciais, aprender a dialogar, dirimir conflitos, possibilitando a manifestação de ideias de forma democrática, combater estereótipos, preconceitos e a discriminação de qualquer natureza, valorizando os direitos humanos e a diversidade, inclusive dos EcD.

Conclui-se também que as IES, enquanto formadoras de professores, precisam repensar o PPC que deve contemplar não somente o que foi posto anteriormente, mas as TDIC e a TA, além de inserir em sua matriz curricular uma maior participação desse profissional de Geografia em projetos pessoais e/ou coletivos que buscam a solidariedade e a justiça social e que estejam em consonância com os princípios da educação inclusiva.

Conclui-se ainda que as questões tratadas nesse estudo sejam abordadas na formação inicial dos professores de Geografia e não somente na formação continuada, e que esse profissional seja formado para lidar, da melhor maneira possível com os desafios

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: reflexões à luz da BNCC

apresentados, diante de sua grande responsabilidade social e das especificidades de seu objeto de estudo, que envolve contextos econômicos, políticos, sociais, ambientais e culturais que interferem na qualidade de vida das pessoas.

Referências

ALYRIO, Rovigati Danilo. **Métodos e técnicas de pesquisa em administração**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009. Disponível em: <http://www.faculdaderaizes.edu.br/>. Acesso em: 31 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 05 out.1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de Fevereiro de 2002, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. Resolução CNE/CEB n°04, de 13 de Julho de 2010. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 16 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 out. 2017.

_____. Lei n° 13.146, de 6 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 08 set. 2017.

_____. Parecer CNE/CP n°15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação - **Base Nacional Comum Curricular** - BNCC, 3ª versão. Brasília: 15 de dezembro de 2017. 600p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso 03 abr. 2019.

BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo; VELANGA, Carmen Tereza; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Currículo e políticas públicas: reflexões pertinentes aos processos contemporâneos de formação e prática docente no contexto da interdisciplinaridade. **Espaço**

do currículo, v.3, n.1, p.324-336. Mar 2010 a Set 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em: 03 out. 2018.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. **Acessibilidade curricular para o aluno com deficiência intelectual**. 2004. Disponível em: www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=12704. Acesso em: 08 set. 2017.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

GOMEZ, Margarita Victoria. **Alfabetização na esfera digital: Uma proposta freireana**. 2010. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/06.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

KLUG, André Quandt; TESSMANN, Jéssica Moara da Cunha. A interdisciplinaridade no ensino de geografia: realidade ou desafio? **VII Congresso Brasileiro de Geógrafos**. Vitória/ES. p. 1-11, 2014.

MIRANDA, Adelcimara dos Santos; SOUZA, Ana Claudia Ribeiro de Souza. **Saberes docentes: conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo – tpack na formação de professores**. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias (CIET). Encontro de Pesquisadores em Educação à Distância (EnPED), Universidade Federal de São Carlos/SP. 2018.

MUSTAFÉ, Diego Nascimento. **O ensino de geografia na BNCC do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais): a escala geográfica e o conceito de lugar com vistas à formação cidadã do aluno**. Goiás. 2019. 113p. Dissertação (mestrado). Instituto de Estudos Socioambientais programa de pós-graduação em geografia. Universidade Federal de Goiás. 2019.

PESSÔA, Vera Lúcia Salazar ; RÜCKERT, Aldomar Arnaldo; RAMIRES; Julio Cesar de Lima (org.). **Pesquisa qualitativa: aplicações em Geografia**. Porto Alegre. Imprensa Livre, 2017. 568p. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/leaa/files/2018/02/EBOOK_Pesquisa_PRONTO_FINAL-1-2.pdf. Acesso em 31 jul.2020.

SACRISTAN, José. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SEMCOVICI, Nozi, Gislaine. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina, 2013. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Disponível em: http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2013/2013_-_NOZI_Gislaine_Semcovici.pdf Acesso em: 01 ago. 2020.

OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: reflexões à luz da BNCC

SILVA, Jackson Ronie Sá; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I. Número I. Julho de 2009.

SOUZA, Valeska Virginia Soares. **Letramento digital contextualizado**: uma experiência na formação continuada de professores. 2007. 244 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15505/1/VVSSouzaDISPRT.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade: como movimento articulador no processo ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13. n. 39. p. 545- 598. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>. Acesso em 31 jul. 2020.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso: 10 jan, 2015.

PROFESSORAS E MÃEZINHAS: A PUERICULTURA NA FORMAÇÃO DAS NORMALISTAS EM TERESINA DE 1930 A 1945

Danielle Filgueiras Santos (UESPI)¹
Elane Beatriz de Sousa Góis (UESPI)²
Joseanne Zingleara Soares Marinho (UESPI)³

RESUMO:

O objetivo deste artigo é analisar a contribuição da Escola Normal Oficial de Teresina para a defesa de um ideal de maternidade através da inclusão dos princípios da Puericultura na formação curricular das normalistas no período compreendido entre 1930 e 1945. Para a realização da análise foram utilizadas fontes primárias, como as Revistas da Associação Piauiense de Medicina além das obras bibliográficas de autoras como Joseanne Marinho (2008; 2018), Elizangela Cardoso (2010) e Cristina Fonseca (2007). No decorrer da análise foi constatado que a formação das normalistas teresinenses era permeada de intencionalidades. A normalista era preparada intelectualmente para atuar em sua profissão, ao passo em que reforçavam o ideal da maternidade por meio da aplicação dos conteúdos ministrados nas disciplinas, nos eventos e nos demais programas desenvolvidos pela Escola Normal, a fim de contribuir para o progresso da nação.

Palavras-chave: História. Educação. Saúde. Puericultura. Normalistas.

WOMAN TEACHERS AND “MÃEZINHAS”: THE CHILD HEALTH CARE IN THE FORMATION OF NORMALISTS IN TERESINA FROM 1930 TO 1945

ABSTRACT:

This paper aims to analyse the contribution of the Normal Oficial School of Teresina for the defense of a maternity ideal through the inclusion of the principles of Child health care in the curriculum of the normalists in the period between 1930 and 1945. Primary sources were used to perform the analysis, like the Magazines of *Piauí's* Medical Association besides the bibliographical works of authors like Joseanne Marinho (2008; 2018), Elizangela Cardoso (2010) and Cristina Fonseca (1993). In the course of this analysis it was found that the formation of the Teresina's normalists was permeated with intentionality. The normalist that was intellectually prepared to act in her profession, while reinforcing the ideal of motherhood through the application of the contents taught in the disciplines, in the events and other programs developed by the Normal School in order to contribute to the progress of the nation.

Keywords: History. Education. Health. Child health care. Normalists.

¹ Graduanda em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí, Campus Poeta Torquato Neto, em Teresina. E-mail: daniellefilgueiras@outlook.com

² Graduanda em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí, Campus Poeta Torquato Neto, em Teresina. E-mail: elanebeariz15@hotmail.com

³ Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História PROFHISTÓRIA da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Professora Adjunta II da UESPI, Campus Poeta Torquato Neto, em Teresina. Líder do Grupo de Pesquisa em História das Ciências e da Saúde Sana. E-mail: joseannezsm@gmail.com.

MAESTRAS Y MADRES: EL CUIDADO INFANTIL EN LA FORMACIÓN DE LAS NORMALISTAS EN TERESINA DE 1930 A 1945

RESUMEN:

El objetivo de este artículo es analizar la contribución de la Escuela Normal Oficial de Teresina a la defensa de un ideal de maternidad a través de la inclusión de los principios del cuidado infantil en la formación curricular de las normalistas en el período comprendido entre 1930 y 1945. Para el análisis, se utilizaron fuentes primarias, como las Revistas de la Asociación Piauiense de Medicina, además de los trabajos bibliográficos de autores como Joseanne Marinho (2008; 2018), Elizangela Cardoso (2010) y Cristina Fonseca (1993). En el transcurso del análisis se constató que la formación de los normalistas teresinenses estaba impregnada de intencionalidades. La normalista se preparó intelectualmente para trabajar en su profesión, a la vez que reforzó el ideal de la maternidad mediante la aplicación de los contenidos impartidos en las disciplinas, eventos y demás programas desarrollados por la Escola Normal, con el fin de contribuir al progreso de la nación.

Palabras clave: Historia. Educación. Salud. Puericultura. Normalistas.

Introdução

Após a segunda metade do século XIX, a medicina começou a intervir de maneira mais intensa e efetiva nas pautas do governo, objetivando a construção de um novo Estado. Os conhecimentos médicos sobre higiene, salubridade e questões ligadas à saúde da população em geral foram utilizados como um mecanismo de manutenção histórico-social, à medida que passaram a atuar de forma a garantir a ordenação da cidade e da sociedade.⁴ Nessa conformidade, a medicina procurou se apropriar cada vez mais de características científicas, afastando-se do que parecia estar ligado ao conhecimento repassado popularmente.⁵ No século XIX, com a chegada da Puericultura, uma especificidade médica destinada a assegurar e conservar a saúde materno-infantil, a criança foi colocada em uma nova posição e passou a ser vista como um elemento precioso para a concretização das pretensões em torno de uma sociedade idealizada.⁶

Essas concepções também foram percebidas no período republicano, mas partindo de uma nova referência. Especialmente no primeiro governo de Getúlio Vargas, a mulher e a criança tornaram-se o centro dos discursos políticos e médicos, e várias iniciativas foram

⁴ CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril:** cortiços e epidemias na corte imperial. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

⁵ MARINHO, Joseanne Zingleara Soares. As políticas públicas de saúde materno-infantis durante as décadas de 1930 e 1940 no Piauí. **Vozes, Pretérito & Devir.** Dossiê temático: História da saúde e das doenças, ano I, v. 1, n.2, p.68-86, ago. 2013.

⁶ MEDEIROS, Helber Renato Feydit de. O passado e o presente da puericultura através da história do Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira. **ANPUH:** São Paulo, julho 2011. *Humana Res*, v.1, n. 2, 2020, ISSN: 2675-3901 p. 68 a 86 jan. a jun. 2020

PROFESSORAS E MÃEZINHAS: A PUERICULTURA NA FORMAÇÃO DAS NORMALISTAS EM TERESINA DE 1930 A 1945

surgindo no âmbito da saúde e da educação com o intuito de suprir as demandas nacionais de proteção à infância. Segundo Cristina Fonseca “[...] o que ocorre a partir de 1930 é uma mudança no caráter dado à política social, que vai sendo incorporada enquanto uma função do Estado, fortalecendo-se a ideia do Estado como principal agente implementador de políticas sociais.”⁷ Assim, os poderes públicos piauienses, seguindo as recomendações nacionais, passaram a investir na promoção de políticas públicas de saúde direcionadas ao público materno-infantil.

Além das orientações pautadas na Puericultura, concedidas nas consultas médicas, as informações a respeito da preservação da vida infantil passaram a ser mais bem articuladas por meio de mecanismos de veiculação disponíveis na época, como os jornais. Essas ações visavam assegurar uma maior proximidade entre os puericultores e as mães, a fim de que através delas fosse garantido o desenvolvimento considerado adequado ou normal para a criança. A criação da Revista da Associação Piauiense de Medicina, ocorrida no final da década de 1930, também foi bastante significativa no que concerne à expansão e propagação do conhecimento desses profissionais no Piauí. Conforme Livia Moraes, essa Revista representava a fundação “[...] de uma instituição de saber local, onde os médicos que trabalhavam no Estado e, principalmente, na capital, podiam compartilhar e legitimar suas práticas e ideais.”⁸

Diante dessa marcha nacional pela preservação da vida infantil, a Escola Normal Oficial de Teresina tornou-se outro veículo de propagação dos saberes e fazeres prescritos pelos puericultores, através dos conteúdos ministrados nas disciplinas e da promoção de eventos culturais que abordavam as temáticas em torno das discussões sobre a saúde infantil. Essa parceria fazia parte de uma estratégia da esfera médica e política para a propagação de saberes médicos e resguardo da saúde infantil, tendo em vista que além de ser intelectualmente preparada para atuar em sua profissão, a normalista deveria agir de maneira compatível com os discursos médicos referentes ao zelo com a vida infantil, a fim de evitar o aparecimento de doenças e contribuir com a manutenção da saúde da criança.

Portanto, este artigo visa analisar a inclusão da Puericultura na formação curricular e social das alunas da Escola Normal Oficial de Teresina, no período compreendido entre 1930 e 1945. Considerando tal problemática, as fontes primárias foram essenciais para a realização da análise proposta, como as Revistas da Associação Piauiense de Medicina de 1939, 1940, 1941,

⁷ FONSECA, Cristina M. Oliveira. A Saúde da Criança na Política Social do Primeiro Governo Vargas. **PHYSIS – Revista de Saúde Coletiva**, v. 3, n. 2, p. 97- 116, 1993, p. 98.

⁸ MORAES, Livia Suelen Sousa. Proteção à Infância nas páginas da Revista da Associação Piauiense de Medicina, 1939-1948. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10: Desafios Atuais dos Feminismos (Anais Eletrônicos)**, Florianópolis, 2013. p. 2.

1943 e 1944e as matérias do Jornal Diário Oficial e O Aviso disponibilizadas para pesquisa no Arquivo Público do Piauí Casa Anísio Brito, além do referencial teórico e da gradecurricular das normalistas teresinenses, disponibilizada nas obras bibliográficas que norteiam este trabalho.

Puericultura: a arte de ensinar o cuidado materno

O governo de Getúlio Vargas foi permeado por uma série de discursos e posicionamentos que buscavam conduzir a sociedade para um só modo de pensar e de agir, baseado nas ideias positivistas de progresso.⁹ Era perceptível a preocupação com a aplicação de padrões cívicos, como o respeito às datas e aos símbolos do país, que objetivavam a promoção de um espírito unificado nos diferentes estados brasileiros¹⁰. Esse posicionamento fez com que a necessidade de promover ações com intuito de assegurar o pleno desenvolvimento daqueles que seriam os futuros brasileiros fosse cada vez mais enfatizada. Deste modo, nos anos 1930, o problema da proteção da saúde das mães e seus filhos tornou-se responsabilidade do Estado, requerendo a atuação de forma a proporcionar assistência adequada aos enfermos, mas sobretudo a prevenção das doenças que ocasionavam a morte precoce das crianças piauienses.¹¹

Contudo, em razão da precariedade, da insuficiência numérica de unidades públicas de assistência, da escassez de profissionais, da falta constante de medicamentos disponíveis para a demanda de pacientes, e principalmente, em função da localização das instituições hospitalares¹², o amparo realizado nesses espaços ainda se dava de maneira limitada. Durante a Primeira República, o atendimento materno-infantil se dava sobretudo através da filantropia exercida em hospitais religiosos, como as Santas Casas de Misericórdia, que contavam com auxílios financeiros do Estado.¹³

Além disso, ainda era perceptível a presença de práticas de curas populares no tratamento das doenças infantis, sendo este um fator de grande discussão no setor médico, pois

⁹ FONSECA, Cristina M. Oliveira. **Saúde no Governo de Vargas (1930-1945):** dualidade institucional de um bem público. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

¹⁰ AGUIAR JÚNIOR, José de Arimatéa Freitas. Construção do civismo e da ordem: as festas oficiais comemoradas em Teresina no período de 1935 a 1945. In: **Encontro Regional Sudeste de História Oral, X, (Anais)**, Campinas, 2013. p. 1-11.

¹¹ MARINHO, Joseanne Zingleara Soares. “**Manter Sadia a Criança Sã**”: as políticas públicas de saúde materno-infantil no Piauí de 1930 a 1945. Jundiá: Paco Editorial, 2018.

¹² A insuficiência de postos de assistência à saúde nas cidades mais afastadas da capital contribuía para a continuação do repasse, através de conhecidos, vizinhos ou parentes, de ensinamentos das práticas populares. ALVARENGA, Antônia Valtéria Mello, **Nação, País Moderno e povo Saudável: Políticas de combate a Lepra no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 2013.

¹³ MARINHO, op. cit.

PROFESSORAS E MÃEZINHAS: A PUERICULTURA NA FORMAÇÃO DAS NORMALISTAS EM TERESINA DE 1930 A 1945

consideravam que esses procedimentos eram altamente nocivos e insuficientes para o resguardo das crianças, das parturientes e das puérperas, afirmando-se, ainda, que a partir do pós-parto, tanto o bebê quanto a mãe ficavam mais vulneráveis às infecções uterinas e umbilicais, pneumonia, além da gastroenterite, que se encontravam entre as principais causas de óbitos.¹⁴ Portanto, em razão dos riscos de disseminação de graves enfermidades que poderiam ser fatais, os cuidados preventivos, que garantiriam a imunidade da mulher e da criança, eram indispensáveis.

Assim, para que o atendimento deste público fosse efetivado com base nos ensinamentos da Puericultura, a partir de 1930 houve a expansão dos serviços especializados na saúde materno-infantil e a criação de novos estabelecimentos, como os Postos de Puericultura, onde eram efetuados os serviços de pré-natal, ambulatório infantil e lactários, dentre outros. No Piauí, o primeiro Posto de Puericultura surgiu em 1941, na cidade de Parnaíba, e nesse mesmo ano já estavam sendo construídos outros em Teresina, Oeiras, Floriano e Barras. Em 1948 havia outro posto em construção no bairro Vermelha, em Teresina, e cidades como Picos, Piri-piri e Floriano.¹⁵

Os Postos de Puericultura também passaram a ser considerados relevantes na divulgação dos princípios da Puericultura e no ensino de práticas científicas para as mães pobres, colaborando com os objetivos médicos de instrução das mulheres que eram ou que seriam mães, para que estas estivessem capacitadas cientificamente para tal responsabilidade. Segundo Joseanne Marinho, esse aspecto também representava “[...] uma das formas de promover a parceria feminina com os médicos na proteção infantil prestada pelo governo piauiense.”¹⁶

No entanto, havia alguns fatores que dificultavam o alcance dos objetivos médicos, dentre os quais, a pobreza se destacava. A parcela de analfabetismo no estado ainda era grande, além da indigência que assolava as famílias de trabalhadores que não possuíam condições financeiras suficientes para consumir alimentos saudáveis, como recomendavam os médicos, e assim prevenir as doenças, e nem para comprar medicamentos, caso fossem acometidos por elas. Nestas condições a mulher se encontrava distante de questões fundamentais para a manutenção da vida de seus filhos, como a higiene, a salubridade e a alimentação saudável. Em

¹⁴ Ibid.

¹⁵ MARINHO, Joseanne Zingleara Soares. “**Manter Sadia a Criança Sã**”: as políticas públicas de saúde materno-infantil no Piauí de 1930 a 1945. Jundiá: Paco Editorial, 2018.

¹⁶ MARINHO, Joseanne Zingleara Soares. As políticas públicas de saúde materno-infantis durante as décadas de 1930 e 1940 no Piauí. **Vozes, Pretérito & Devir**. Dossiê temático: História da saúde e das doenças, ano I, v. 1, n.2, p.68-86, ago. 2013, p. 72.

1939, o médico Vitorino de Assunção, escreveu na Revista da Associação Piauiense de Medicina que:

Está claro que a mortalidade de crianças em Teresina, não foge à regra geral, sendo, como em todo o Brasil, considerável. Observa-se que entre as causas de morte, no correr do primeiro ano de vida, figuram em primeira linha as diarreias e enterites. Não obstante a prática usual de amamentação ao seio materno, nas classes pobres, é frequente o uso intempestivo, de permeio, de **mingáus de farinha sêca** [grifo do autor]. É o pauperismo aliado a ignorância dos progenitores, o grande fator da causa primaria de todos esses males.¹⁷

Assim, mesmo com investimentos na construção de estabelecimentos de saúde materno-infantil, ainda era frequente o uso de elixes, emulsões, beberagens e remédios caseiros feitos com ervas que muitas vezes eram cultivadas no próprio ambiente doméstico.¹⁸ Isso se dava principalmente em razão da insuficiência de postos de assistência à saúde nas cidades mais afastadas da capital, o que contribuía para a continuação do repasse de ensinamentos das práticas populares, através de conhecidos, vizinhos ou parentes.¹⁹

Outro aspecto relevante para a permanência dessas práticas era a desconfiança que existia em relação aos profissionais da saúde e aos procedimentos feitos nos ambientes hospitalares, evidenciada na própria maneira de lidar com a efetivação do parto. Na maioria das vezes, os médicos eram solicitados apenas em situações nas quais a parteira não conseguia mais intervir. Isso acontecia porque as mulheres de baixa condição financeira não possuíam meios para chamar um médico em suas residências, e as pertencentes aos setores privilegiados não o faziam “[...] pois o espaço hospitalar não era considerado adequado para elas.”²⁰ Os relatos médicos afirmavam que:

As parturientes, durante o “trabalho de parto”, são assistidas em suas choupanas por “curiosas”, pessoas sem a mais leve noção de assepsia, todavia, com penetradas de seu papel de parteiras, e que, muitas e repetidas vezes, abandonam as suas clientes quando o feto já está morto ou quase sem vida e as parturientes em completa estafa.²¹

Por essa razão, segundo o pediatra piauiense Olavo Corrêa Lima, ainda havia muito trabalho a ser feito para que a Puericultura chegasse “[...] a todos os recantos do Piauí, vencendo

¹⁷ ASSUNÇÃO, Vitorino de. Mortalidade Infantil em Teresina – Defesa sanitária da Criança. **Revista da Associação Piauiense de Medicina**, Teresina, n. 1, 1939., p. 17.

¹⁸ ALVARENGA, Antônia Valtéria Mello, **Nação, País Moderno e povo Saudável: Políticas de combate a Lepra no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 2013.

¹⁹ Ibid.

²⁰ MARINHO, Joseanne Zingleara Soares. “Manter Sadia a Criança Sã”: as políticas públicas de saúde materno-infantil no Piauí de 1930 a 1945. Jundiá: Paco Editorial, 2018, p. 184-5.

²¹ MARTINS, Ursulino. PAZ, Renato. Mortalidade infantil no Piauí: influência da má assistência. **Revista da Associação de Piauiense de Medicina**, Teresina, n. 20, abr/set. 1961, p. 27. *Humana Res*, v.1, n. 2, 2020, ISSN: 2675-3901 p. 68 a 86 jan. a jun. 2020

PROFESSORAS E MÃEZINHAS: A PUERICULTURA NA FORMAÇÃO DAS NORMALISTAS EM TERESINA DE 1930 A 1945

sua parca econômica e dispersão demográfica.”²² Percebendo essas dificuldades e atendendo ao anseio pelas alterações das práticas de cura consideradas maléficas à criança e à mãe, as esferas governamentais, juntamente com os profissionais da saúde, buscaram solucionar o problema da falta de uma educação voltada à prática da maternidade. Dessa maneira, investiram na divulgação e conscientização feminina acerca da relevância da aplicação das noções básicas da Puericultura e na propagação das ideias em torno do ensino científico que consideravam capazes de garantir a vida e a preservação da saúde materno-infantil. Assim, conforme Vitorino de Assunção:

[...] A mulher de posse de todas os ensinamentos da puericultura saberá conduzir-se durante a gravidez, depois do parto. A alimentação ao seio materno, bem regulada, será a regra. Tudo isso sem a preocupação do dia de amanhã será a garantia da saúde do bebê, e a felicidade de viver.²³

Acreditava-se que através do cuidado correto, adquirido por meio da educação feminina, o crescimento físico e amadurecimento psíquico da criança estaria assegurado. Na lista de enfermidades que mais ocasionavam o óbito infantil, as doenças infectocontagiosas e virulentas eram as mais comuns e, portanto, as que poderiam e deveriam ser eliminadas por meio da prevenção. O anseio dos puericultores não era apenas evitar as moléstias que aumentavam as taxas de mortalidade, mas conduzir o indivíduo desde a infância para que na fase adulta ele pudesse ser capaz de construir um país com condições melhores do que aquelas do período em que nasceu.²⁴ As mulheres, independentemente de serem mães ou não, deveriam estar cientes dessas questões, e os ensinamentos pautados na Puericultura precisavam estar presente em todos os âmbitos e setores sociais, inclusive no espaço escolar.

A Puericultura tornou-se uma ferramenta poderosa na educação do povo pois havia se moldado às novas concepções políticas do país, que almejavam o alcance do desenvolvimento através do civismo dos adultos e da preparação infantil, visando um futuro próspero. A Escola Normal Oficial de Teresina se enquadrava nesse contexto, apresentando alternativas de propagação direcionadas às mulheres de setores abastados, mas também àquelas que eram “[...] consideradas desclassificadas socialmente por serem pobres.”²⁵ Os conteúdos ministrados de

²² LIMA, Olavo Alexandrino Corrêa. Assistência à infância no Piauí. **Revista da Associação Piauiense de Medicina**, Teresina, número especial, p. 12-16, dez. 1941, p. 15.

²³ ASSUNÇÃO, Vitorino de. Mortalidade Infantil em Teresina: defesa sanitária da criança. **Revista da Associação Piauiense de Medicina**, n 1, ago.1939, p. 20.

²⁴ CARDOSO, Elisângela Barbosa. **Identidades de gênero, amor e casamento em Teresina (1920-1960)**. Niterói, 2010. Tese (Programa de Pós-Graduação em História), Universidade Federal Fluminense.

²⁵ MARINHO, Joseanne Zingleara Soares. “**Manter Sadia a Criança Sã**”: as políticas públicas de saúde materno-infantil no Piauí de 1930 a 1945. Curitiba, 2017. 231 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), p. 184.

forma teórica e prática durante a formação da normalista na Escola Normal Oficial resultavam de uma nova medida governamental e do setor médico na tentativa permear cada vez mais o ambiente escolar e doméstico com os saberes da Puericultura, promovendo através disso os conhecimentos que implicariam na formação de novos hábitos cientificamente corretos.

Essa conscientização deveria fazer com que o discurso em torno da saúde e dos cuidados com a preservação da vida infantil adentrasse os principais espaços de convívio das crianças e se consolidasse na mentalidade das mães piauienses. Através da propagação das práticas científicas de cuidado e das mudanças nos hábitos cotidianos que deveriam ser alcançados por meio da instrução da mulher, os puericultores acreditavam ter encontrado um meio viável de combate à mortalidade infantil. Portanto, quando a criança não resistia às enfermidades, a ação efetiva que supostamente se dava por parte dos poderes públicos, empreendida por meio do ensino da Puericultura, e o comprometimento médico, o qual foi chamado de proteção viva²⁶ pelo pediatra Noronha Almeida, fazia recair sobre a mãe a responsabilidade do óbito²⁷

Diante disso, é possível afirmar que os impasses com a saúde materno-infantil se sobressaíam às questões ligadas somente à ignorância materna e ao zelo pela infância. E é nesse ponto que, segundo Luís Roberto Bonilha (2004) a Puericultura é apontada como uma ideologia, pois ela explica os efeitos da desigualdade social a partir de elementos que não constituem sua causa verdadeira, o que mascarava o real motivo da mortalidade infantil e o déficit educacional, que era a situação de pobreza e miséria em que a população estava sujeita. Portanto, segundo o autor, a partir do momento em que se compreende essa dualidade, a Puericultura pode ser entendida como possuidora de “[...] um maior número de significados, não só aqueles presentes em seu discurso oficial.”²⁸

Magistério, maternidade e matrimônio: uma breve história da Escola Normal Oficial de Teresina e o triplo papel das normalistas

Até meados do século XX, a educação feminina era geralmente caracterizada pela diferenciação do que poderia ser ensinado às meninas e aos meninos de setores abastados que

²⁶ Por proteção viva ele se referia à Puericultura sendo aplicada no cotidiano da criança de forma ativa, simples e prática, criando situações favoráveis ao seu desenvolvimento. ALMEIDA, Noronha. Proteção à Infância. **Revista da Associação Piauiense de Medicina**, Teresina, n. 6, p. 14-18, jun. 1943.

²⁷ FREIRE, Maria Martha de Luna. **Mulheres, mães e médicos**: discurso maternalista em revistas femininas. Rio de Janeiro, 2006. Tese (Doutorado em História das Ciências e da Saúde) – Casa de Oswaldo Cruz, Fiocruz.

²⁸ BONILHA, Luís Roberto de Castro Martins. **Puericultura**: olhares e discursos no tempo. São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) – Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas, p. 23.

PROFESSORAS E MÃEZINHAS: A PUERICULTURA NA FORMAÇÃO DAS NORMALISTAS EM TERESINA DE 1930 A 1945

teriam oportunidade e acesso à instrução.”.²⁹ O próprio comportamento feminino deveria ser diferenciado, uma vez que a mulher precisava mostrar sutileza em suas ações e manter sempre uma postura reservada, sobretudo diante de estranhos. Tais aspectos eram realçados pelo dever moral e pela imposição de práticas consideradas inerentes à uma suposta natureza da mulher, mas que na verdade foram construídas culturalmente em sociedade e impostas a ela historicamente³⁰, como o próprio instinto materno de assegurar a saúde infantil e a tranquila personalidade feminina que a habilitava para a prática do magistério:

Aos oito anos ou nove anos, era a menina de família patriarcal mais opulenta enviada para um internato religioso, onde ficava até aos trezes ou quatorze. Aí, a sua educação começada em casa, continuava. Aprendia a delicada arte de ser mulher. Música, dança, bordado, orações, francês, e as vezes inglês, leve lastro de literatura eram os elementos da educação de uma menina num internato escolar.³¹

Como pode ser observado, comumente a educação feminina era voltada para o âmbito doméstico e embasada na idealização da construção de uma boa matriarca. Na vida adulta, essas concepções ficavam ainda mais nítidas, pois os espaços públicos da cidade, como ruas e praças, eram ocupados pelos homens, ao passo que a mulher precisava ficar a maior parte do seu tempo dentro de casa. No que diz respeito ao trabalho, essa mentalidade colocava a mulher sob uma perspectiva de limitação intelectual, e, certas vezes, de incapacidade produtiva, deixando-a restrita à um ideário que colocava como destino feminino somente o desempenho de papéis domésticos.³²

Esse cenário começou a sofrer maiores alterações nas primeiras décadas do século XX, quando foram percebidas algumas mudanças na sociedade mais direcionadas às mulheres de setores privilegiados. A partir disso, o público feminino até poderia atender seus anseios intelectuais, contudo, a marginalização da mulher na esfera pública ainda era acentuada. Portanto, para prosseguir na carreira profissional e acadêmica, a mulher precisaria do consentimento e do apoio da família, caso fosse ainda solteira, ou do marido, que ainda era considerado o provedor natural do lar. Além dessa, havia outras condições:

²⁹ FREYRE, Gilberto. **A vida social no Brasil nos meados do século XIX**. 6. ed. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 1985.

³⁰ SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. **SOS Corpo**. Recife, 2 ed., p. 1-19, fev. 1995. Disponível em: <<https://bit.ly/3mCcqg2>> Acesso em: set. 2019.

³¹ FREYRE, op. cit., p. 102.

³² CARDOSO, Elisângela Barbosa. Mães educadoras e profissionais: educação feminina em Teresina na primeira metade do Século XX. **Dossiê História e Educação - Outros tempos**, v. 7, n. 10, p. 158-179, dez. 2010.

A primeira delas era que não maculasse a reputação [...] pela associação com trabalhadoras de situação social inferior. Uma outra exigência era que a atividade profissional não comprometesse a feminilidade, colocando as mulheres em competição direta com os homens, e, finalmente, que o trabalho feminino não servisse de ameaça para a estabilidade do lar chefiado pelo homem, fomentando ambições individuais que estivessem acima da família ou oferecendo oportunidades reais de independência econômica.³³

Neste período, embora houvesse certa tolerância para as jovens financeiramente mais abastadas, as mulheres ainda enfrentavam grandes dificuldades quando almejavam uma escolarização em um nível mais avançado, pois o papel feminino típico se restringia ao cuidado do lar, dos filhos e do marido, não sendo necessário para isso ter formação escolar além das noções básicas de leitura e escrita.³⁴ Em razão disso as mulheres, principalmente dos setores médio e alto, investiram em Cursos Normais para alcançara emancipação financeira através do magistério, além do afastamento das questões estritamente domésticas. Conforme Joseanne Marinho, no Piauí “[...] o curso Normal [...] profissionalizava para o exercício da função de professora primária, sendo o mais alto nível educacional a que tinha acesso a maioria das mulheres que prosseguiram os estudos após o ensino elementar.”³⁵

Não obstante avista como uma esperança para as problemáticas em torno do ensino de primeiras letras no Piauí, a Escola Normal não ganhou reconhecimento imediato na época de sua primeira instalação.³⁶ Apesar das várias tentativas anteriores, ela consolidou-se apenas em 1909, por meio da Sociedade Auxiliadora de Instrução, uma entidade não governamental, criada no ano anterior por um grupo de intelectuais piauienses que tinham interesse em estabelecer o Ensino Normal no Piauí, sendo intitulada de Escola Normal Oficial em 1910 no governo de Antonino Freire, membro dessa Sociedade.³⁷ Inicialmente, era dedicada exclusivamente ao

³³ MARINHO, Joseanne Zingleara. **Entre Letras e Bordados**: o tecer das tramas na história das normalistas em Teresina (1930 - 1949). Teresina, 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) – Universidade Federal do Piauí (UFPI), p. 56-7.

³⁴ SOARES, Norma Patricya Lopes. **Escola Normal em Teresina (1864 – 2003)**: reconstruindo uma memória da formação de professores. Teresina, 2004. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí.

³⁵ MARINHO, Joseanne Zingleara. Entre Letras e Bordados: a formação das normalistas em Teresina nas décadas de 1930 e 1940. In: VASCONCELOS, José Gerardo (org.). **Labirintos de Clio**: prática de pesquisa em História. Fortaleza: Edições UFC, 2009, p. 64.

³⁶ Segundo Cardoso, “[...] em fevereiro de 1866, foi instalada, em Teresina, [...] a primeira Escola Normal, [...]. Extinta em 1867, a escola foi reaberta, em 1871” tendo funcionado até 1874, quando foi novamente desativada. Houve uma nova tentativa em 1882 e desta vez com a durabilidade maior, funcionando até 10 de outubro de 1888. Somente a partir de 1908 o projeto de consolidação da Escola Normal Oficial começou a frutificar. CARDOSO, Elizangela Barbosa. Mães educadoras e profissionais: educação feminina em Teresina na primeira metade do Século XX. **Dossiê História e Educação - Outros tempos**, v. 7, n. 10, p. 158-179, dez. 2010, p 160.

³⁷ MARINHO, op. cit.

PROFESSORAS E MÃEZINHAS: A PUERICULTURA NA FORMAÇÃO DAS NORMALISTAS EM TERESINA DE 1930 A 1945

sexo feminino, no entanto, através de exames disponibilizados, os homens que pretendessem o magistério poderiam ser habilitados para o exercício de tal função.³⁸

Com o reconhecimento acadêmico concedido à Escola Normal Oficial, principalmente a partir da década de 1920, várias moças das cidades interioranas se dirigiram à capital para fazer parte do corpo discente. A instrução por meio da professora tornou-se outra ferramenta utilizada pelos setores médico e político visando a abrangência da propagação educacional necessária à população pobre, pois a condução à hábitos higiênicos, de acordo com os médicos, especialmente os puericultores, era considerada uma necessidade urgente. De acordo com Olívia Rocha, esse processo foi resultante “[...] da vitória de um discurso que atribuía à mulher uma maior aptidão para ensinar crianças graças a atributos de afetuosidade, considerados naturais do sexo feminino, como meiguice e paciência.”³⁹

Sendo assim, segundo as prescrições, a normalista deveria ter uma responsabilidade social como mulher e como professora, apta natural e cientificamente para atender às necessidades educativas da criança. Como professora, ela deveria estar atenta aos filhos de outras mulheres, contudo, também era sua preocupação o exercício da função de ser mãe e guardadora do bem mais precioso da pátria. Essa elevação da maternidade ocasionou uma reabilitação do papel feminino na sociedade e incluiu a mulher nas questões referentes ao desenvolvimento nacional, posição que até então era destinada aos homens.⁴⁰

Dessarte, segundo a historiadora Renata Costa⁴¹ como parte desse processo civilizatório que estava em curso:

[...] a escola primária passou a ser vista como local privilegiado para a inserção de novos hábitos higiênicos, pois em um mesmo local muitas crianças poderiam ser assistidas e observadas por médicos e pedagogos, que orientariam também as mães, no sentido de criar “bons hábitos” nos seus filhos, desde seus nascimentos. Desse modo, consideramos que o espaço escolar fosse importante local para averiguar as práticas em ação do projeto político de “moralização” e “regeneração” da população brasileira, expurgando antigos costumes coloniais. Além de reprodutor do discurso

³⁸SOARES, Norma Patricya Lopes. **Escola Normal em Teresina (1864 – 2003):** reconstruindo uma memória da formação de professores. Teresina, 2004. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí.

³⁹ ROCHA, Olívia Candeia Lima. Cultura letrada: Tensões e deslocamentos em torno dos papéis femininos nas primeiras décadas do século XX em Teresina. In: VASCONCELOS, José Gerardo (org.). **Labirintos de Clio:** Prática de pesquisa em História. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 55.

⁴⁰ MARINHO, Joseanne Zingleara. Ser Mulher é Ser mãe: a maternidade como uma atribuição científica. In: **Simpósio Nacional de História – ANPUH, XXVI,** (Anais), p. 1-11, São Paulo, 2011. p. 3.

⁴¹ COSTA, Renata. **“Avigorar o corpo, robustecer o cérebro”:** Instrução Pública e Saúde Infantil em Cuiabá na primeira metade do século XX. Cuiabá, 2018. 223 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Mato Grosso.

higienista, o ambiente escolar também delineava outros discursos sobre a infância escolarizada, uma nova tradição e condição, a “criança aluno”.⁴²

Portanto, a interação estabelecida entre governo, médicos e filantropia, no intuito de assegurar a saúde infantil, foi estendida às mulheres, professoras ou não, que adquiriram maior visibilidade por serem capazes de gerar descendentes além da influência que exerciam na aplicação das ações de proteção infantil realizada pelos médicos e consubstanciadas pelo Estado. Nota-se ainda que a história da participação feminina nos espaços educacionais, assim como em outros espaços da sociedade, também foi marcada pois embora fosse aberta também para homens, funcionando como externato misto, a Escola Normal Oficial direcionava, direta ou indiretamente, as disciplinas que visassem os cuidados com a criança e o lar somente para o público feminino, como meio de consolidação dos espaços sociais que cabiam a cada gênero.

Através da Escola Normal houve também a elaboração de uma nova imagem de professora, diferente daquelas que usavam a palmatória e o autoritarismo em sala de aula. Ao passo em que as novas concepções pedagógicas, advindas da teoria da Escola Nova, passaram a permear o ambiente escolar teresinense, tendo ocasionado novas posturas em relação ao tratamento dos discentes.⁴³ A idealização da mulher como sinônimo de brandura e amabilidade foi utilizada para sustentar os argumentos que afirmavam que ela estaria naturalmente habilitada para cuidar e lecionar:

A existência dessas disciplinas direcionadas à formação específica das mulheres revela que o espaço escolar funcionava como produtor de diferenças ao formar feminilidades construídas culturalmente, não sendo uma condição biológica inerente a cada sexo. Assim, a educação atuava como uma prática social que servia para a constituição e instituição dos sujeitos.⁴⁴

Segundo Joan Scott, isso não deve ser explicado somente com base na perspectiva da diferenciação sexista que acontecia no âmbito domiciliar, mas entende-se que é necessária uma visão mais ampla, de forma que não apenas as relações de parentesco, mas também o mercado de trabalho, as instituições educacionais e o próprio sistema político sejam entendidos e inclusos como parte do processo de construção do gênero. Compreender e analisar essas relações por uma perspectiva do gênero é, portanto, “[...] uma maneira de indicar as ‘construções sociais’: a

⁴² COSTA, Renata. “**Avigorar o corpo, robustecer o cérebro**”: Instrução Pública e Saúde Infantil em Cuiabá na primeira metade do século XX. Cuiabá, 2018. 223 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Mato Grosso, p. 22.

⁴³ MARINHO, Joseanne Zingleara. Entre Letras e Bordados: a formação das normalistas em Teresina nas décadas de 1930 e 1940. In: VASCONCELOS, José Gerardo (org.). **Labirintos de Clio**: prática de pesquisa em História. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 66.

PROFESSORAS E MÃEZINHAS: A PUERICULTURA NA FORMAÇÃO DAS NORMALISTAS EM TERESINA DE 1930 A 1945

criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres.”⁴⁵

Gênero e Saúde: A puericultura no currículo escolar das normalistas

Na década de 1920, o currículo da Escola Normal Oficial não oferecia uma quantidade de professoras suficiente para atender às demandas do ensino primário no estado.⁴⁶ As que conseguiam o título de professorado não estavam devidamente capacitadas para o exercício pleno de tal função, considerando que apenas duas disciplinas eram ofertadas: Pedagogia e Metodologia, e estas ainda de maneira ultrapassada e com ausência de um treinamento prático. Tal insuficiência, segundo o ideário político, significava um retrocesso na formação que habilitaria o novo cidadão do futuro a solucionar quaisquer impasses que resultassem no impedimento do desenvolvimento almejado para o país. Portanto, a efetiva profissionalização das normalistas contribuiria para concretização dos ideais progressistas que visavam a civilidade e o nacionalismo brasileiro, bem como para as novas correntes históricas e pedagógicas que colocavam o aluno como centro do ensino.⁴⁷

Buscando a solução dessas adversidades, em 1921 o Ensino Normal no Piauí foi reformulado através do Decreto n. 771, sob as recomendações da Sociedade Auxiliadora de Instrução.⁴⁸ Por meio dele, somente as jovens solteiras estariam aptas para serem normalistas, pois poderiam dedicar-se por completo à sua formação profissional, tendo em vista que acreditava-se que a mulher deveria focar apenas em uma função, fosse no ambiente doméstico ou no espaço escolar. Assim, as mulheres casadas ficaram impossibilitadas de exercer o cargo de professora, e as que se casassem seriam desligadas deste. O decreto de 1921, portanto, evidenciava a existência de alguns pontos de tensão em relação à prática do magistério pelas mulheres. Entretanto, de acordo com Joseanne Marinho:

[...] não tinha uma defesa integral de todos os setores do poder público. Podemos chegar a essa conclusão porque a Lei n. 1.027, de 1922, que confirmou várias determinações e também realizou alterações no Decreto n.

⁴⁵ SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. **SOS Corpo**. Recife, 2 ed., p. 3, fev. 1995. Disponível em: <<https://bit.ly/3mCcgg2>> Acesso em: set. 2019.

⁴⁶ MARINHO, Joseanne Zingleara Soares. **Entre Letras e Bordados**: o tecer das tramas na história das normalistas em Teresina (1930 - 1949). Teresina, 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) – Universidade Federal do Piauí (UFPI).

⁴⁷ MARINHO, op. cit.

⁴⁸ Ibid.

771, de 1921, acabou com a proibição do exercício do magistério para as mulheres casadas.⁴⁹

Nos anos de 1930 e 1931, o currículo escolar das normalistas ultrapassou as disciplinas tradicionais como Português, História e Geografia, e outras línguas, como Francês, ao adquirir em um conteúdo direcionado ao desenvolvimento de trabalhos manuais e práticas de higienização. A inclusão desses aspectos apresentava o entendimento da educação como propiciadora da difusão da Puericultura e da salubridade em todos os espaços sociais. Contudo, o ponto de partida para análise do ensino voltado à preparação maternal que era concedido às jovens se deu apenas em 1932, quando houve novamente uma reformulação no quadro de disciplinas da Escola Normal Oficial de Teresina, ocasionando a ampliação da duração do curso, que agora passara de quatro para cinco anos, sendo três de preparatório e dois de profissionalização, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

QUADRO 1: Disciplinas curriculares das normalistas teresinenses a partir de 1932.

1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	5ª Série
Português	Português	Português	Literatura Brasileira	Psicologia Educacional
Francês	Francês	Física e Química	Física e Química	Educação Física
Aritmética	Inglês	Inglês	Música	Didática
Geografia	Corografia do Brasil e Cartografia	Biologia e Higiene	Higiene escolar e Noções de Puericultura	História da Educação e Educação Cívica
História do Piauí	História do Brasil	História da Civilização	Psicologia Educacional	Metodologia Especial
Desenho	Desenho	Desenho	Didática	
Trabalhos Manuais	Trabalhos Manuais	Trab. Manuais e Economia Doméstica	Metodologia Geral	
Educação Física	Educação Física	Educação Física	Educação Física	
	Música	Aritmética e Geometria		
	Aritmética			

Fonte: Joseanne Marinho.⁵⁰

Segundo Marinho, era necessário que as mulheres conhecessem as etapas do desenvolvimento infantil, pois só dessa maneira poderia exercer o seu dever no resguardo das crianças.⁵¹ Dentre as disciplinas que compunham o novo currículo, havia uma intitulada

⁴⁹ MARINHO, Joseanne Zingleara Soares. **Entre Letras e Bordados**: o tecer das tramas na história das normalistas em Teresina (1930 - 1949). Teresina, 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) – Universidade Federal do Piauí (UFPI), p. 96.

⁵⁰ Ibid., p.98.

⁵¹ MARINHO, Joseanne Zingleara Soares. “**Manter Sadia a Criança Sã**”: as políticas públicas de saúde materno-infantil no Piauí de 1930 a 1945. Jundiá: Paco Editorial, 2018. Humana Res, v.1, n. 2, 2020, ISSN: 2675-3901 p. 68 a 86 jan. a jun. 2020

PROFESSORAS E MÃEZINHAS: A PUERICULTURA NA FORMAÇÃO DAS NORMALISTAS EM TERESINA DE 1930 A 1945

Psicologia Educacional, oferecida a partir do quarto ano, onde a normalista adquiria conhecimento acerca das questões biológicas que interferiam ou influenciavam no processo de aprendizagem infantil. Na disciplina em questão, eram abordados o funcionamento do sistema nervoso e os processos cognitivos da criança na retenção de conhecimentos, o que faria com que a professora estivesse capacitada para compreender todas as fases que seus alunos e/ou filhos passavam até a fase adulta. Dessa forma, de acordo com Lorena Ferreira:

[...] as mulheres foram colocando conhecimentos sobre o corpo com fundamentação empírica, possibilitando a atuação feminina sobre a saúde, à doença, ao nascimento e a morte”, sendo a educação das normalistas perpassada por saberes que lhes moldavam e educavam tanto nas disciplinas, como nas atuações em espaços de instrução, moldando os corpos infantis e os seus próprios corpos com base na ciência.⁵²

Na disciplina Trabalhos Manuais e Economia Doméstica, as normalistas eram treinadas para realizar desde pequenos reparos nas vestimentas até a própria confecção de colchas, toalhas de cama, etc., que deveriam ser utilizadas em suas residências. Portanto, aprendiam bordado, *crochet*, corte e costura, e *tricot*. A parte de economia doméstica se direcionava para a solução de impasses financeiros, e continha em seu programa questões como o estudo do custo de vida, uso racional do dinheiro e outros aspectos que formavam um conjunto de conhecimentos acerca da manutenção da dinâmica familiar considerada correta. Nas aulas de economia doméstica também eram ministrados assuntos especificamente direcionados à saúde “[...] como a importância da manutenção de uma casa higiênica para evitar o contágio de doenças entre os membros da família, os cuidados básicos com os familiares doentes e a preparação dos alimentos.”⁵³

Foi por meio da reformulação de 1932 que a Puericultura encontrou um lugar mais definido nos currículos das normalistas piauienses. As disciplinas iam além do espaço público do magistério e entravam também no âmbito privado, ensinando a mulher a ser quem supostamente ela nasceu para ser: uma boa mãe e uma esposa dedicada. A inclusão de Higiene escolar e Noções de Puericultura, na quarta série do curso, moldava as discentes para atender as necessidades do ambiente escolar, mas, sobretudo, do doméstico, preparando-as para emergências familiares, e ao mesmo tempo contribuindo para a propagação dos conhecimentos

⁵² FERREIRA, Lorena Maria de França. **O Estado, as Normalistas e a Infância em Teresina (1900-1940)**. Teresina, 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em História do Brasil). Universidade Federal do Piauí, p. 96.

⁵³ MARINHO, Joseanne Zingelara Soares. **Entre Letras e Bordados: o tecer das tramas na história das normalistas em Teresina (1930 - 1949)**. Teresina, 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) – Universidade Federal do Piauí (UFPI), p. 102.

médico-científicos que auxiliavam não apenas na formação intelectual da criança, mas nas condições propícias à natalidade e ao desenvolvimento sadio dos futuros brasileiros.

Além disso a Escola Normal também disponibilizou os cursos de Puericultura, que eram ministrados por médicos pediatras, como Olavo Corrêa Lima, que deixou seu ponto de vista bem evidente ao falar sobre a importância da inclusão da Puericultura no currículo das normalistas em Teresina: “O vosso curso normal não visa apenas a formação de professoras, mas dar-vos uma robustez intelectual e moral indispensável à vossa futura vida conjugal, de que depende quase todo o futuro da nação.”⁵⁴ Estes cursos também eram chamados de Escola de Mãezinhas.

A primeira Escola de Mãezinhas foi fundada em julho de 1940, na cidade do Rio de Janeiro.⁵⁵ Em agosto do mesmo ano, Olavo Corrêa decidiu implementá-la no Piauí em razão das preocupações relativas à formação científica feminina para a maternidade, o que incluiu também as mulheres que faziam parte do corpo discente da Escola Normal de Teresina.⁵⁶ Segundo Livia Moraes, o propósito era ensinar para as mães questões relacionadas à “[...] anatomia e fisiologia da criança, alimentação natural e artificial, profilaxia das infecções, vacinas, endemias e epidemias; assistência e medidas do governo na proteção à maternidade e à infância.”⁵⁷

As duas Escolas de Mãezinha citadas por Olavo Corrêa na Revista da Associação Piauiense de Medicina de 1941 aparecem ligadas às outras construções de serviços sanitário e de saúde materno-infantil em Teresina, como uma maternidade que estava em construção, um ambulatório de pediatria e puericultura, duas Escolas de Mãezinhas instaladas na Escola Normal e no Colégio Sagrado Coração de Jesus, além da Associação de Proteção à Infância.⁵⁸ Ele também fez menção ao reconhecimento nacional que estava recebendo por essas ações, que segundo ele, foram “[...] aplaudidas até pelo Departamento Nacional da Criança.”⁵⁹ Esse fator favorece a observação da relação existente entre a educação e saúde.

⁵⁴ DIÁRIO OFICIAL *apud* MARINHO, MARINHO, Joseanne Zingleara Soares. **Entre Letras e Bordados: o tecer das tramas na história das normalistas em Teresina (1930 - 1949)**. Teresina, 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) – Universidade Federal do Piauí (UFPI), p. 106.

⁵⁵ CARDOSO, Elisângela Barbosa. Em defesa da pátria: proteção social, infância e maternidade no Estado Novo. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, vol. 4, n. 8, dez. 2012.

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ MORAES, Livia Suelen Sousa. Proteção à Infância nas páginas da Revista da Associação Piauiense de Medicina, 1939-1948. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 10: Desafios Atuais dos Feminismos (Anais Eletrônicos)**, Florianópolis, 2013, p. 10.

⁵⁸ LIMA, Olavo Alexandrino Corrêa. Assistência à infância no Piauí. **Revista da Associação Piauiense de Medicina**, Teresina, número especial, dez. 1941.

⁵⁹ LIMA, Olavo Alexandrino Corrêa. Assistência à infância no Piauí. **Revista da Associação Piauiense de Medicina**, Teresina, número especial, dez. 1941, p. 15.
Humana Res, v.1, n. 2, 2020, ISSN: 2675-3901 p. 68 a 86 jan. a jun. 2020

PROFESSORAS E MÃEZINHAS: A PUERICULTURA NA FORMAÇÃO DAS NORMALISTAS EM TERESINA DE 1930 A 1945

Diante do reconhecimento da importância social e intelectual da Escola Normal Oficial, não tardou para que surgissem ideias preconcebidas em torno das normalistas. Há relatos de alunas que afirmavam que o ingresso no curso tornava mais fácil a união matrimonial, pois além do acréscimo financeiro na renda familiar, mesmo que inferior, a mulher que havia passado pela Escola Normal estaria apta para conduzir de maneira diferenciada o seu lar e a criação e educação dos filhos, ou seja, a formação profissional nesse estabelecimento elevava o *status* individual e familiar na sociedade.

Em uma entrevista concedida à Prof.^a Dr.^a Joseanne Marinho, Isis Maria afirmou que: “Filhos de uma professora eram diferentes de qualquer outra menina daquela época, então a gente era muito bem aceita nos interiores por isso, porque tinha o seu valor. [...] cheguei em Campo Maior e, no mês de junho, já tava com o par, foi rapidinho.”⁶⁰ Essa valorização também pode ser vista no pronunciamento feito pelos editores do jornal O Aviso, a respeito das normalistas naturais da cidade de Picos (PI):

Para Theresina, acompanhando de sua mui dilecta filha, a inteligente normalista Adalzigia Nunes de Barros, partiu no dia 6, o nosso prestimoso amigo Major Joaquim Baldoino de Barros, quem desejamos bôa viagem e breve regresso. No mesmo dia e com o mesmo destino, seguiram as formosas e prendadas senhoritas Adalzigia Nunes de Barros e Luiza Maia e Silva, inteligentes e applicadas segundannistas da Escola Normal, as quaes passaram as férias no seio das respectivas famílias, nesta Cidade. Às futuras preceptoras picoenses, que, pelas suas bellas e alevantadas virtudes de esperito e coração, desfructam de largo e selecto circulo de sympathias em nosso meio social, mandamos, com os augurios de brilhante tirocinio no respectivo curso, votos de feliz viagem.⁶¹

A normalista precisava ter em mente que a maternidade era mais relevante do que a sua carreira profissional, e como mãe deveria ter a consciência de que a Puericultura era imprescindível para que pudesse cuidar bem dos seus filhos. Sendo assim, elas tinham um dever e um compromisso com o desenvolvimento do país, visto que a inclusão dessas atuações trazidas do espaço médico dos puericultores para o contexto escolar, através das disciplinas do currículo das normalistas, significava a adesão à uma movimentação maior e de âmbito nacional, em prol da proteção da infância, o que já acontecia desde antes de 1930, e continuou após 1945.⁶²

⁶⁰ MARINHO, Joseanne Zingleara Soares. **Entre Letras e Bordados**: o tecer das tramas na história das normalistas em Teresina (1930 - 1949). Teresina, 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) – Universidade Federal do Piauí (UFPI), p. 70.

⁶¹ NORMALISTAS, **O Aviso**, ano XIX, n. 173, p. 2, 15 de abril de 1930.

⁶² SANTOS, Danielle Filgueiras. MARINHO, Joseanne Zingleara Soares. Relatório Final PIBIC/UESPI 2018-2019. **Os Postos de Puericultura no Piauí**: Estado, filantropia e médicos na atuação da saúde materno-infantil (1946-1959). Teresina.

A título de exemplificação, em 1947 o currículo escolar das normalistas foi novamente reformulado e o nome da matéria de Higiene Escolar e Noções de Puericultura passou para Higiene e Puericultura, o que reafirmou essa especificidade médica em um dos principais espaços de ensino do Piauí. Entretanto, através dessa reformulação, a carga horária das disciplinas profissionalizantes foi reduzida, bem como a duração do curso, que passou para três anos. Em razão disso, Trabalhos Manuais foi retirada da grade curricular, e as atividades passaram a ser praticadas dentro da disciplina de Desenho e Artes Aplicadas.⁶³

É importante ressaltar que embora a profissionalização da mulher ainda fosse um ponto delicado nas décadas de 1930 e 1940, conforme Elizangela Cardoso⁶⁴, já era possível notar a presença de novas posturas femininas a respeito das questões aqui apresentadas, posto que existiam mulheres que não abandonavam os estudos ou emprego após a maternidade, e que inclusive reduziam a quantidade de filhos. Outras mulheres abstinham-se completamente da vida conjugal optando por suas carreiras profissionais e/ou acadêmicas.⁶⁵ Diante disso, tornam-se ainda mais notáveis as diferentes tonalidades da formação feminina na Escola Normal Oficial de Teresina.

Considerações finais

Com a valorização da infância, a afirmação de que a criança saudável seria a garantia do futuro bem-sucedido da nação brasileira passou a ser ainda mais enfatizada e propagada. O bebê deveria receber atenção de todas as esferas sociais, mas principalmente da única pessoa que poderia estar cotidianamente monitorando e garantindo a condução correta de seu desenvolvimento: a própria mãe. Com base nisso, acreditava-se que se a mulher exercesse sua atribuição materna com maestria, atendendo às recomendações médicas, os problemas adultos, tanto do indivíduo, quanto do país, seriam reduzidos ou até mesmo eliminados.

Nesse cenário, as normalistas ocupavam três papéis com relevância elevada para a sociedade: o de professora, o de esposa, mas, sobretudo, o de mãe. Embora fossem valorizadas no exercício do magistério, visto que amenizavam a ausência de educadoras profissionalizadas para o ensino das primeiras letras e contribuía para o desenvolvimento da nacionalidade, a

⁶³ MARINHO, Joseanne Zingleara Soares. **Entre Letras e Bordados**: o tecer das tramas na história das normalistas em Teresina (1930 - 1949). Teresina, 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em História do Brasil) – Universidade Federal do Piauí (UFPI).

⁶⁴ CARDOSO, Elizangela Barbosa. Mães educadoras e profissionais: educação feminina em Teresina na primeira metade do Século XX. **Dossiê História e Educação - Outros tempos**, v. 7, n. 10, p. 158-179, dez. 2010.

⁶⁵ *Ibid.*

PROFESSORAS E MÃEZINHAS: A PUERICULTURA NA FORMAÇÃO DASNORMALISTAS EM TERESINA DE 1930 A 1945

maternidade deveria ocupar um lugar prioritário. A criança, mesmo aquela que ainda estava no ventre, precisava de cuidados especiais, de multiplicada atenção e, portanto, da dedicação completa da mãe. Caso contrário, seria acusada de negligência, não apenas pelo descuido com um ser humano ainda dependente, mas também por estar comprometendo o futuro da nação.

Posto isso, existiam pontos de tensão em torno da educação da mulher para o exercício do magistério e para o exercício da maternidade. Por um lado, a profissionalização oportunizava a ocupação de um novo lugar social, conferindo às normalistas uma certa autonomia apresentada em seus enunciados sobre a liberdade feminina e em relação ao casamento. Isso exaltava o papel que as mulheres exerciam aos poucos na sociedade e contribuía para a desmistificação do dever materno e matrimonial, construído ao longo dos anos. Por outro lado, o ensino da Escola Normal Oficial de Teresina, através dos conteúdos das disciplinas, ajudava na consolidação de certas funções ainda tradicionais, evidenciando a presença de uma construção sócio-histórica sobre os papéis sociais das mulheres, que embora fossem aptas ao magistério, não poderiam prescindir de seu dever com a maternidade e com o próprio lar.

AS DIFICULDADES E A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR E DA TECNOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Jannyele de Abreu Mariano da Silva¹

Rosângela Maria da Silva²

Marilia Gabriela de Sousa Mateus³

RESUMO:

Considerando as grandes dificuldades e importância do professor e da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem na sociedade, o objetivo desse estudo foi analisar a relevância e os empasses dos professores das escolas públicas diante da pandemia do novo Coronavírus. O artigo contou com dados da UNESCO, OMS, Portal do G1, livros e artigos. A fim de sanar os desafios enfrentados pelos educadores e ressaltar o valor e o quanto os professores são importantes no tecido social, uma vez que eles auxiliam no crescimento humano dos indivíduos. Ademais, também é importante frisar a influência da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) na educação durante a pandemia do novo Coronavírus e a inclusão das TDIC antes e depois do COVID-19.

Palavras-chaves: Dificuldades. Importância. Pandemia. Educação. Tecnologia.

DIFFICULTIES AND THE IMPORTANCE OF TEACHER AND TECHNOLOGY IN PANDEMIC TIMES

ABSTRACT:

Considering the great difficulties and importance of teachers and technology in the teaching and learning process in society, the objective of this study was to analyze the relevance and impasses of public school teachers in the face of the new Coronavirus pandemic. The article had data from UNESCO, WHO, Portal do G1, books and articles. In order to solve the challenges faced by educators and to highlight the value and how important teachers are in the social fabric, since it helps in the human growth of individuals. In addition, it is also important to highlight the influence of BNCC (Common Curricular Base) on education during the new Coronavirus pandemic and the inclusion of TDIC before and after COVID-19.

Keywords: Difficulties. Importance. Pandemic. Education. Technology.

LAS DIFICULTADES Y LA IMPORTANCIA DEL PROFESOR Y LA TECNOLOGÍA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

¹ Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Ciências Sociais na Universidade Estadual do Piauí em Teresina-PI. E-mail: niellyabreu55@gmail.com

² Graduanda do curso de Licenciatura Plena em Ciências Sociais na Universidade Estadual do Piauí em Teresina-PI. E-mail: sangelamaria206@gmail.com

³ Professora Orientadora: Graduada em Ciências Sociais; Mestre em Ciência Política e professora efetiva SEDUC-PI. E-mail: mariliagabrielam23@gmail.com

ABSTRACT:

Considerando las grandes dificultades e importancia de los docentes y la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la sociedad, el objetivo de este estudio fue analizar la relevancia e impasses de los docentes de las escuelas públicas ante la nueva pandemia de Coronavirus. El artículo tenía datos de UNESCO, OMS, Portal do G1, libros y artículos. Con el fin de resolver los desafíos que enfrentan los educadores y resaltar el valor y la importancia que tienen los docentes en el tejido social, ya que ayuda en el crecimiento humano de las personas. Además, también es importante destacar la influencia de BNCC (Common Curricular Base) en la educación durante la nueva pandemia de Coronavirus y la inclusión de DICT antes y después de COVID-19.

Palabras-clave: dificultades; importancia, pandemia; educación; tecnología.

Introdução

Em março de 2020, foi comunicado pela UNESCO (organização das Nações Unidas para a educação, ciência e a cultura) que mais de 776 milhões de alunos do planeta estavam fora da sala de aula em virtude da disseminação do novo Coronavírus (COVID-19).⁴ Fato esse que despertou um alerta entre o que já estava instituído na escola com a realidade vigente. Devido ao cenário pandêmico o distanciamento social passou a ser uma regra e com isso colocou o sistema educacional tradicional de lado, onde este funcionava através de práticas adotadas desde o século XIX, quando os materiais didáticos utilizados pelos educadores eram o quadro negro, o giz, e a voz do próprio professor.

Em uma sociedade onde a tecnologia se torna imprescindível e fundamental para um melhor desenvolvimento das atividades nas mais diversas áreas, se faz necessário e importante conhecer outras maneiras e locais de aprendizagem para além do ambiente físico, sendo assim diante do atual cenário global do COVID-19 em que estamos vivenciando os países tiveram que adotar as devidas medidas de isolamento social com o intuito de minimizar a circulação e transmissão do vírus, e isso vem afetando diretamente o processo de ensino e aprendizagem em todos os níveis no Brasil e no mundo. Dadas essas circunstâncias atuais as TDIC (tecnologias digitais de informação e comunicação) foram vistas como um meio de manter as atividades educacionais funcionando.

⁴ ONUNNEWS. **Unesco: Covid-19 deixa mais de 776 milhões de alunos fora da escola.** Agência Brasil, Bruxelas. 17 Mar. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2020-03/unesco-covid-19-deixa-mais-de-776-milhoes-de-alunos-fora-da-escola#> Acesso em: 03. Jul. 2020.

AS DIFICULDADES E A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR E DA TECNOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Convém salientar que não é de hoje que existe o projeto de inclusão das tecnologia no ensino, projetos como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo3 , criado em 1997, também tinha o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica⁵, no entanto, essa oferta de uma educação mediada pela tecnologia sempre enfrentou obstáculos, principalmente pautadas na desinformação, falta de acesso e sobretudo na falta de preparo dos docentes, ademais que a utilização dessas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem é mais utilizado no Ensino Superior sendo pouca aplicada na educação básica o que se torna um novo desafio para estes docentes que ministram no ensino básico haja visto que, muitas vezes alguns não tem esse contato direto e qualificação necessária para manusear as TDIC, e com rompimento das aulas presenciais exigiu-se que os educadores adaptassem suas atividades profissionais, onde com essa mudança eles estão tendo que tornar a sua casa como seu principal local de trabalho, vale salientar que professores já levavam trabalhos para casa antes da pandemia, mas que com essa nova rotina eles precisam dividir os períodos de trabalhos com os afazeres domésticos e os que são até pais precisam também cuidar de seus os filhos, além disso outro desafio enfrentado por professores é a dificuldade de mexerem com os aparatos tecnológicos (mídias, redes sociais, e as muitas plataformas digitais). Com isso cabe alguns questionamentos: Qual a importância do professor neste momento de reformulação de ensino e quais as dificuldades que o mesmo enfrenta neste novo cenário imposto por uma questão de saúde pública?

Sendo assim com a utilização das TDIC, diferente de uma situação de ensino presencial onde os alunos participam mais ativamente da aula e em que a mediação pedagógica é realizada pelo professor em contato direto com o aluno. Na modalidade a distância, a tecnologia passa a ser essa mediadora entre professor/aluno, e se torna uma necessidade absoluta para que se efetive uma comunicação educacional atualmente, mas para que isso aconteça e não se torne aulas acríicas para os discentes deve haver uma garantia de democracia tecnológica tanto para com os professores quanto para os alunos.

Mesmo com todos os avanços das tecnologias, a educação presencial sempre teve e terá seu espaço no processo educativo, é um sistema tradicional que não dispensa a presença do professor e dos alunos.

⁵ MATOS, Cristiane Milan De. A escola como espaço de inclusão digital, Brasil escola. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/matematica/a-escola-como-espaco-inclusao-digital.htm>. Acesso em: 05 Jul. 2020.

De acordo com a matéria Ensino presencial ou a distância, o que é melhor para você? Publicada pelo portal de notícias do G1 em 22 de maio de 2018⁶, um fato importante do ensino presencial é a questão social do aprendizado em sala de aula, pois com ele se cria uma maior relação de proximidade com os professores, tendo também a oportunidade de desenvolver relações com colegas de aula que podem ser valiosas no futuro profissional. Além disso, a troca de conhecimentos que vem da interação, de discussões em sala de aula e do planejamento de trabalhos ajuda o aluno a desenvolver um senso crítico e abrir a mente para novas ideias.

Logo, a educação na modalidade presencial ainda é mais relevante e tem mais valor que na modalidade a distância, haja visto que nessa primeira (modalidade presencial) há um maior vínculo na presença física entre o professor e o aluno na qual existe um melhor desenvolvimento/rendimento dos alunos, porém no momento de isolamento social onde esse contato é proibido, só se é possível manter o ensino funcionando através das TDIC.

Na composição estrutural das aulas remotas neste momento pandêmico, alguns professores em regime de urgência tiveram que tentar dominar algumas plataformas como o Google Meet⁷, Moodle⁸, Zoom⁹, chats¹⁰, redes sociais¹¹, live¹² entre outros meios digitais. Os docentes estão passando por uma série de formação continuada e instantânea para adaptação aos novos recursos. O uso da tecnologia, por si só, não estabelece a transformação da educação no século XXI, ainda é preciso progredir em categorias fundamentais como a formação de habilidades e competências que propicie aos professores tornarem-se bem instruídos e aptos no seu processo de ensinar e com isso, necessita-se também da compreensão dos mesmos de que a tecnologia é o caminho preciso para que essa transformação se efetive.

No que se refere ao lugar da tecnologia na formação continuada do docente, Almeida e Valente (2011, p.50) afirmam que o processo de formação do professor envolve muito mais do que oportunizar a este “[...] conhecimento técnico sobre as TDIC [...]. Deve criar

⁶ UNISOSIESC. Ensino presencial ou a distância. **Portal do G1**. 18 mai. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/especialpublicitario/unisociesc/transformacao-na-pratica>. Acesso em: 09 jul. 2020.

⁷ O Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pela Google;

⁸ A Plataforma Moodle é um software livre, de apoio à aprendizagem, executada em ambiente virtual;

⁹ O Zoom é uma plataforma de videoconferências robusta com diversas funcionalidades;

¹⁰ O chat em português significa conversação ou mais informalmente bate-papo, conversações em tempo real;

¹¹ A rede social é uma estrutura social composta por pessoas ou organizações, conectadas por um ou vários tipos de relações, que compartilham valores e objetivos comuns.

¹² Live é um termo que significa ao vivo é uma expressão utilizada na reportagem, no meio televisivo ou radiofônico para indicar que um programa ou evento está sendo transmitido em tempo real.

AS DIFICULDADES E A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR E DA TECNOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

condições para que o professor saiba recontextualizar o aprendizado e a experiência vivida durante a sua formação para a realidade de sala de aula”.¹³ Desse modo a conciliar com as necessidades de seus alunos e com os objetivos pedagógicos que se dispõe a atingir. Portanto, se faz importante a continuação de formação continuada ofertada aos educadores pelas secretarias de educação e outros órgãos educacionais através das plataformas digitais, minicursos e aulas em dias intercalados sobre como agir e estratégias para conseguir um bom desenvolvimento da sua atividade docente com seus alunos.

O Objetivo central de nosso estudo foi analisar a importância e as dificuldades dos professores das escolas públicas diante da pandemia do novo Coronavírus, haja visto que refletir sobre a importância do professor em época de pandemia se torna imprescindível no Brasil que, diferentemente de outros países, existe uma maior desvalorização dessa classe trabalhadora. Onde nesse período se mostrou a relevância do mesmo para uma educação de melhor qualidade e o quanto se faz necessária cada vez mais capacitações a fim de prepará-los para tudo que possa vir a acontecer no tecido social. Quanto melhor capacitados, melhor educação, melhores alunos e melhores resultados teremos, pois o professor é o personagem central no que se refere a um melhor desenvolvimento do aluno e por fim auxilia também no crescimento intelectual contribuindo no amadurecimento do mesmo como ser humano também.

A influência da pandemia na BNCC

A pandemia desencadeou várias mudanças no rumo da história em todo o mundo, assim fazendo com que vários segmentos buscassem se reinventar ou simplesmente acatar as exigências da OMS, por conta do isolamento social a área da educação passou a utilizar as TDIC para que continuasse ofertando o ensino, pois estados, escolas e professores precisam cumprir seus deveres de acordo com a LDB e BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

De acordo com a BNCC a direção escolar e professores devem desenvolver estratégias para que os estudantes alcancem as 10 competências gerais a fim de garantir a

¹³ RODRIGUES, A.; MAGALHÃES, R.C.T.S. A formação docente como construção coletiva de conhecimentos em uma experiência de web currículo. **Revista contemporânea de educação**. Rio de Janeiro, vol. 11, n. 21, jan/jul 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/2474/2747>. Acesso em: 02 jul. 2020.

aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, dentre elas a competência 5, que fala da cultura digital da seguinte maneira:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva, para se comunicar, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria.¹⁴

Podemos dizer que a competência 5 é um resumo de todo o trabalho que vem sendo produzido atualmente, onde todas as orientações e disseminação do conhecimento estão sendo através do ambiente digital, em que com a adoção do modelo das aulas online, o ensino e aprendizagem passa por várias mudanças em sua estrutura, novos desafios para pais, alunos e professores, pois esse é um momento de novidade, mas que evidencia em vários problemas.

Por conta da pandemia do novo coronavírus uma das principais dificuldades está na desigualdade social que evidencia na desigualdade tecnológica como novo contexto, muitas universidades e escolas estão tomando soluções apressadas e focadas no curto prazo que acaba afetando a maioria dos professores que estão tendo que lidar com a falta de acesso das tecnologias dos alunos.

Análogo a isso, é um momento de melhor desenvolver e aprimorar as competências da BNCC, afim de se reinventar e de tentar refletir os modelos de ensino, tentando com isso sanar os velhos e novos problemas no contexto educacional, haja visto que de acordo com Ribeiro (2020) a BNCC “é uma régua para detectar as defasagens e promover a garantia dos direitos de aprendizagem...”.¹⁵

Jornada do docente na pandemia

A vida profissional do professor já vinha antes mesmo da pandemia com obstáculos, o estresse com as longas jornadas, o excesso de trabalho e a sensação de menos liberdade vinha o sobrecarregando. Agora, com o isolamento social os docentes precisam conciliar a

¹⁴ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto escolar: possibilidades. Consulta Pública. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>. Acesso em: 05 jul. 2020.

¹⁵ VICTÓRIA M.; OLIVEIRA V. Olhar para competências e BNCC ajuda a entender o que é importante no currículo. **Porvir.org**. Disponível em: <https://porvir.org/olhar-para-competencias-e-bncc-ajuda-a-entender-o-que-e-importante-no-curriculo/> Acesso em: 05 jul. 2020.

AS DIFICULDADES E A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR E DA TECNOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

vida profissional com os afazeres domésticos, de modo a conseguir desenvolver seu trabalho da melhor maneira possível.

Segundo uma entrevista realizada pelo LIV (Laboratório inteligência de vida) feita a Socióloga e educadora Lurdes Atié a escola brasileira tem uma característica peculiar que é a do muito: muito conteúdo para ensinar, muito planejamento, muito avaliação, muita festa, o que tem gerado estresse nos professores e deste modo faz com o que os educadores se sintam com menos autonomia e cada vez mais cobrados.¹⁶

De acordo com a matéria: Estudantes, pais e professores narram 'apagão' do ensino público na pandemia; em 7 estados e no DF, atividade remota não vai contar para o ano letivo; publicada pelo portal de notícias G1 em 21 de maio de 2020, foi escrito que os professores relatam o drama de não terem a formação e estrutura necessárias para oferecer o conteúdo remoto.¹⁷ Quando não estão totalmente sem conexão, estudantes e mestres recorrem ao improviso de aulas via redes sociais, onde muitas vezes também não dar certo por conta de muitos alunos não conseguirem ficarem focalizados apenas naquela guia. Ou seja, foi concluído para os professores citados no artigo que a oferta não atende ao que se espera, sobretudo nos anos finais da educação básica, já que há também esses problemas de falta de acesso às plataformas. Conforme assegura Barros:¹⁸

O uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem é algo complexo, e necessita que o docente apresente uma série de habilidades e competências. Além de competências técnicas, exige também as competências pedagógicas, as mais importantes para a gestão das tecnologias para o ensino. Ressalta-se que as tecnologias têm várias possibilidades na educação, que vão desde os antigos recursos audiovisuais até os aplicativos de software e atuais recursos da internet.

Inclusão da TDIC'S na educação antes e depois da pandemia

De acordo com o jornal O Globo, “RIO- Com uma rede composta por mais de 180 mil escolas, o uso de tecnologia nas salas de aula do Brasil não é realidade em grande parte

¹⁶ REDAÇÃO. Socióloga defende papel do professor e propõe mais momentos de reflexão durante pandemia. **Porvir.org**. Disponível em: <https://porvir.org/sociologa-defende-papel-do-professor-e-propoe-mais-momentos-de-reflexao-durante-pandemia/> Acesso em: 05 jul. 2020.

¹⁷ G1. **Estudantes, pais e professores narram 'apagão' do ensino público na pandemia; em 7 estados e no DF, atividade remota não vai contar para o ano letivo.** 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia>. Acesso em: 05 jul. 2020.

¹⁸ NASCIMENTO, J. K. F. do. Informática aplicada a educação. **Universidade de Brasília**. 2009, p.59-69.

das instituições de ensino.¹⁹ Seja por uma questão de infraestrutura ou pela falta de formação adequada para o corpo docente, a realidade, segundo professores, é bem distante da ideal.” A falta de estrutura nas escolas não é nenhuma novidade, a falha na fiscalização dos governos e das secretárias no que se refere a efetivação dos programas digitais dentro do ambiente escolar, um dos principais fatores para que o desenvolvimento destas não se efetive é principalmente devido ao fato de que as salas de informática e os equipamentos para o funcionamento de algumas salas não foram montados para a utilização. Conforme o censo escolar. A falta de aparatos tecnológicos como o acesso à internet e laboratórios de informática é uma realidade para algumas escolas brasileiras. “Apenas 46,8% das escolas de ensino fundamental dispõem de laboratório de informática; 65,6% das escolas têm acesso à internet; em 53,5% das escolas a internet é por banda larga”.²⁰

De acordo com dados divulgados pela UNICEF em 2019, No Brasil, 4,8 milhões de crianças e adolescentes, na faixa de 9 a 17 anos, não têm acesso à internet em casa. Eles correspondem a 17% de todos os brasileiros nessa faixa etária.²¹ Sendo assim, o fato da desigualdade tecnológica enfrentada por alunos, são obstáculos para que o professor desenvolva um melhor desempenho com as tecnologias nas salas de aulas, com conteúdos que façam o aluno ir além da sala de aula, com atividades que utilizem as várias plataformas digitais. Muitos desses professores podem até ter capacitação para a utilização destas tecnologias e mídias digitais, mas, não tem a estrutura necessária no ambiente escolar para um melhor rendimento da mesma e com isso impedir o professor de progredir com a ajuda dessas tecnologias.

Ademais, é importante ressaltar que embora alguns professores possam ter um conhecimento avançado de inúmeros espaços virtuais, há também aqueles que precisam de uma alfabetização digital, devido ao fator de que muitos ainda se encontram presos ao ensino tradicional. Sendo assim, é necessário no atual cenário que todos os professores se apropriem dessa cultura digital implantada atualmente, bem como também de suas propriedades. Ou

¹⁹ FERREIRA, Paula. A falta de estrutura e formação impede tecnologia nas escolas, **O Globo**, Rio de Janeiro, 10 mar. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/falta-de-estrutura-de-formacao-impede-tecnologia-nas-escolas-23510040>. Acesso em: 09 jul. 2020.

²⁰ Agência Brasil. Censo Deficiência de Infraestrutura em Escolas Públicas. Exame, 31 Jan. 2018. Disponível em: <https://exame.com/brasil/censo-aponta-deficiencias-de-infraestrutura-em-escolas-publicas/>. Acesso em: 09 jul. 2020.

²¹ TOKARNIA, Mariana. Brasil tem 4,8 milhões de crianças e adolescentes sem internet em casa: Pandemia evidencia desigualdades para acessar rede, diz especialista. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 17 Mai. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/brasil-tem-48-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-sem-internet-em-casa>. Acesso em: 10 jul. 2020.

AS DIFICULDADES E A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR E DA TECNOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

melhor, que ele use as TDIC na sua “[...] própria aprendizagem e na prática pedagógica e refletir sobre o porquê e para que usar a tecnologia, como se dá esse uso e que contribuições ela pode trazer à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo”²²

É preciso um processo de formação continuada do professor, que se realiza na articulação entre a exploração da tecnologia computacional, a ação pedagógica com o uso do computador e as teorias educacionais. O professor deve ter a oportunidade de discutir como se aprende e com o se ensina. Deve também ter a chance de poder compreender a própria prática e de transformá-la.²³

Mas, de nada adiantaria o professor possuir conhecimentos valiosos quanto ao uso de tecnologias e os mais diversos instrumentos auxiliares do processo de educar, bem como, seus alunos ativamente engajados e inteirados aos mais diversos meios de comunicação se não houvesse investimento mínimo para a exequibilidade de tais regimes.²⁴

O papel do professor na pandemia

Paulo Freire, educador brasileiro, considera que “o papel do professor é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem; em que o professor, ao passo que ensina, também aprende. Juntos, professor e estudante aprendem juntos, em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar”.²⁵ Em suma, a visão de Paulo Freire mostra que diferente de tempo, espaço e circunstância é possível ocorrer relações interativas entre professores e alunos. Ainda que, para isso precisamos recorrer aos meios tecnológicos de comunicação, visto que essa é uma possibilidade de manter a proximidade, em tempos que o distanciamento se tornou essencial para a sobrevivência.

Não é de hoje que o papel do professor é de suma importância no tecido social, mas a diferença que pode se perceber atualmente é que houve um maior reconhecimento do trabalho dessa classe trabalhadora principalmente por parte das famílias dos alunos no que

²² DRIELLE. B.R.C.; SCHERER. S. Tecnologias integradas ao currículo: contribuições no ensino e na aprendizagem da adição com o uso da lousa digital. In: Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- XII SESEMAT, 2018. p. 217 Campo Grande, Anais. Disponível em: <https://sesemat.wordpress.com/> Acesso em: 07 jul. 2020.

²³ ALMEIDA, M.E.B.de; BERTONCELLO, L. Integração das tecnologias de formação e comunicação: novos desafios e possibilidades para o desenvolvimento do currículo. **X congresso nacional de educação-educere**. Curitiba. (2011).

²⁴ PEDROSA, G. F. S. O uso de tecnologias na prática docente em um pré-vestibular durante a pandemia da COVID-19. **Boletim de conjuntura**. Ano II, Vol.2, N.6, Boa Vista, 2020.

²⁵ CENTRO INTEGRAL. **Educador**, 2014. Disponível em: <https://jornalggm.com.br/noticia/educador/> Acesso em: 10 Jul. 2020.

se refere as dificuldades que muitos sentem em tentar ensinar o seu filho na resolução das atividades, coisa que já era pra se fazer, mas que muitas vezes esse acompanhamento dos pais dos alunos na resolução de atividades não existia, ou seja, diante disso os pais ao acompanhar os filhos, podem perceber a complexidade da educação, onde se ensinar os seus filhos é difícil, imagina para o professor que muitas vezes tem até 40 alunos em uma sala e ele tem que dar conta de todos e está sempre atento se os mesmos estão todos acompanhando juntos e se não tem que auxiliar todos aqueles que apresentarem dificuldades de aprendizagem. Diante da pandemia o professor está ocupando um papel de gestor de conhecimentos, haja visto que muitos alunos estão tendo acesso a uma grande quantidade de informações na internet e nas redes sociais, o professor deve buscar mostrar como utilizar essa tecnologia para além dos aspectos sociais/pessoais do alunado, mostrando com isso os benefícios desse instrumento na educação, como uma maneira mais dinâmica e diferente de obter novos conhecimentos. Neste momento pandêmico o educador pode orientar os alunos para um uso positivo das tecnologias, fazendo com que o ensino se torne mais interessante e inovador para além dos muros da escola e assim também facilitar as suas condições profissionais de trabalho.

Em contrapartida, o professor está sendo considerado uma máquina de tarefas, onde com isso resulta em um aumento de estresse e ansiedade nos educadores, visto que estão tendo que produzir incessantemente atividades remotas para os alunos. Em pesquisa do Instituto Crescer, 46% dos educadores não sabem avaliar se os alunos estão realmente aprendendo com as aulas online. Além disso, 57% sentem-se frustrados ao perceber que, por mais que se empenhem, poucos estudantes aproveitam os conteúdos por falta de infraestrutura.²⁶ Análogo a isso, muitas vezes esses professores tem que pagar até terceiros para fazer as atividades para eles devido ao fato de que não sabem mexer nos aparelhos digitais, uma coisa que as vezes só pagava mensalmente nas avaliações, se tornou semanalmente, e esse é um fator que preocupa o desenvolvimento dos mesmos, visto que estão tendo que tirar do próprio bolso para conseguir manter suas atividades funcionando.

Atualmente, esse é uma oportunidade propicia para os professores reafirmarem o seu papel como docente, mostrarem o quanto é difícil ser professor, principalmente nas últimas décadas devido à completa falta de estrutura nas escolas e salas de aulas lotadas aos mesmos

²⁶ COSTA, G; TOKARNIA, M. Pandemia de covid-19 fez ensino e papel do professor mudarem. **Agência Brasil**, 15 Out. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2020-10/pandemia-de-covid-19-fez-ensino-e-papel-do-professor-mudarem> Acesso em: 16 Out. 2020.

AS DIFICULDADES E A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR E DA TECNOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

para ensinar, não obstante como a falta de preparação dos educadores para lidar com as mais diversas situações que ocorrem e podem vir a ocorrer dentro ou fora da sala de aula. Com isso, os órgãos responsáveis pela educação devem utilizar o momento de isolamento social para repensar os grandes problemas que o ensino vinha sofrendo.

As novas tecnologias da informação e comunicação que abrem novas possibilidades implicam novos desafios para o trabalho docente e o enfrentamento desse desafio requer, como núcleo, a reflexão sobre práticas pedagógicas.²⁷ Sendo assim faz-se essencial um redimensionamento no papel do professor diante desse novo contexto de ensino e aprendizagem, bem como para este novo modelo de sociedade, que requer indivíduos mais conscientes, que sejam autônomos em suas decisões e críticos com relação as transformações que vem ocorrendo nos dias atuais na esfera educacional.

O docente deverá estar instruído para realizar a integração das tecnologias com o seu método de ensino, devendo estar aberto a mudanças e preparado para assumir o seu novo papel: o de mediador, facilitador e coordenador do processo de ensino e aprendizagem. O educador deve auxiliar o aluno diante das várias dificuldades encontradas no ensino atualmente, para que assim, eles possam encontrar juntos a melhor saída, além do mais o professor pode estar utilizando as mais diversas ferramentas tecnológicas e mídias digitais para tal.

Nesse aspecto, torna-se crucial pensar em processos de inclusão das TDIC ao currículo escolar de maneira efetiva, pois como foi citado no início desse artigo existem muitos projetos²⁸ de informatização nas escolas, mas constata-se que infelizmente, até a presente data, que os computadores nas escolas continuam sem uso por distintos motivos, e que embora tenha vindo recursos para o desenvolvimento dessa democratização tecnológica nas escolas ela não se concretizou positivamente em algumas regiões, as salas de informática de algumas escolas nunca foram montadas e alguns computadores nunca saíram das caixas, algo que foi deixado de lado e como resultado fez com que alguns professores se acomodassem por esse descuido dos governantes no que se refere a fiscalização desse

²⁷ PEREIRA, T. B. **O uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica da escola.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf>, acesso em: 08 de Jul. 2020.

²⁸ ProInfo, Casa Brasil, Inclusão digital, Computador para todos, Estação digital, Observatório Nacional de Inclusão Digital, Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST) e Programa Nacional de Banda Larga(PNBL). MATOS. Cristiane Milan De. A escola como espaço de inclusão digital, **Brasil escola.** Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/matematica/a-escola-como-espaco-inclusao-digital.htm>. Acesso em: 05 Jul. 2020.

projeto, e isso trouxe prejuízos para todos, onde atualmente não era pra se está com tantas dificuldades nas utilizações das TDIC, pois de certo modo o uso delas tem se tornado progressivamente, mais constante e natural, nos processos de ensino e de aprendizagem. Para tanto, é preciso formação do educador para que este desenvolva competências e proponha práticas pedagógicas com uso de diferentes linguagens.

A importância da formação continuada dos professores

A formação continuada é um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente realizado ao longo da vida profissional²⁹, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas. Por conseguinte, a formação continuada em serviço do professor para o uso das TDIC no ambiente escolar é importante uma vez que ela pode está rendendo resultados cada vez mais promissores e favorecendo de maneira efetiva o processo de ensino e aprendizagem.

No decorrer da formação inicial ou continuada dos professores, o uso das informações digitais no ensino pode colaborar para a inclusão entre as TDIC e os currículos e instigar práticas pedagógicas mais autônomas, se distanciando de um cenário educacional em que existe o uso em excesso de livros, apostilas, currículos já implementados com os conteúdos que devem serem trabalhados com os alunos, avaliações, entre outros motivos, que fazem com os que os educadores se tornem máquinas de produzir atividades tendo em vista cumprir o exigido na atividades curriculares estabelecidas.

O processo de qualificação dos professores deve conter fundamentos essenciais de informática, a inclusão das TDIC com as práticas pedagógicas, formas de condução com os novos mecanismos tecnológicos nas salas de aula, repensar as teorias de aprendizagem e didática, aulas de inglês e libras, além de projetos multi, inter e transdisciplinares. Dessa forma, será obtida uma maior segurança dos professores para atuarem com as TDIC na educação.

No momento em que se é disponibilizado os recursos tecnológicos como Computadores e softwares como uma ferramenta auxiliar nas aulas, torna-se indispensável o professor saber os recursos para utilizá-los de forma adequada às suas necessidades. É

²⁹ FURTADO. J. A importância da formação continuada dos professores. **Júlio Furtado assessoria e consultoria em educação**, 22 jul. 2015. Disponível em: <http://juliofurtado.com.br/2015/07/22/a-importancia-da-formacao-continuada-dos-professores/> Acesso em: 08 Jul. 2020.

AS DIFICULDADES E A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR E DA TECNOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

indispensável o professor saber solucionar os problemas que surgirem no funcionamento dos programas que ele vai utilizar em suas aulas, além disso também é importante os funcionários terem uma formação técnica principalmente no cenário pós-pandemia, pois uma vez que a tecnologias estão sendo utilizadas nos dias atuais e as estruturas educacionais vão se modificar com esse processo de integração das TDIC na esfera educacional e com esse processo os funcionários vão estar aptos a ajudar no desenvolvimento de alguma atividade proposta pelo professor.

Desse modo, o educador será capaz de planejar com mais autoconfiança aulas mais dinâmicas e criativas, em que exista a inclusão da tecnologia com as práticas de ensino. Na qual, esses recursos digitais podem ajudar também na elaboração de provas, na relação das notas, na elaboração das sequências didáticas e outras formas que perpassam o ambiente escolar.

Considerações finais

Este artigo surgiu da necessidade de discutirmos a importância e as dificuldades dos professores e da tecnologia em tempo de pandemia, haja visto que o cenário de pandemia gera instabilidade, mas também oportunidades para aprendizado tanto com as TDIC, como para estar revendo os problemas atuais do sistema educacional e com isso refletir sobre quais mudanças serão necessárias para um melhor ensino e aprendizagem e bem estar do professor, pois está faltando condições saudáveis para o ambiente de trabalho dos docentes em que eles respirem melhor, não sejam tão cobrados e que tenham principalmente saúde mental.

O que os professores devem fazer diante da pandemia é respirarem, pois se eles não se cuidarem, não vão conseguir ensinar.³⁰ A mesma cita que escuta de professores que estão preocupados com o que será do currículo, sendo que não sabemos o que vai acontecer no mês que vem. Fala que devemos pensar que o que estamos vivendo é uma grande oportunidade para fazer diferente, “não vamos deixar passar. É outro tempo, um dia de cada vez, vamos focar agora na nossa saúde mental. Estamos vivendo uma nova forma de existir, uma nova forma de viver.”

³⁰ REDAÇÃO. Socióloga defende papel do professor e propõe mais momentos de reflexão durante pandemia. **Porvir.org**. Disponível em: <https://porvir.org/sociologa-defende-papel-do-professor-e-propoe-mais-momentos-de-reflexao-durante-pandemia/> Acesso em: 05 jul. 2020.

Ademais, a pandemia vem expondo uma realidade de grande desigualdade social que foi ampliada para a falta de uma democracia tecnológica para os alunos e como resultado esse fato se torna também um problema para o professor, contudo para que o uso das TDIC possa contribuir para a educação é importante sanar as desigualdades tecnológicas e além disso ter uma formação do professor para que passem a utiliza-las de maneira a facilitar o seu trabalho e contribuir de forma positiva na sua atividade docente.

Corroboramos com relação à necessidade de cursos de atualização dos professores e do uso de estratégias diversificadas, como a utilização do recurso da informática, para auxiliar nesta complexa empreitada de melhorar o ensino, haja visto que antes da pandemia professores já vinham com grande desvalorização, com seus salários atrasados e ambiente escolar precário.³¹ O isolamento social expõe a importância do professor e a necessidade do seu reconhecimento pelas escolas, pais e órgãos governamentais. Mas para isso acontecer é necessário de um plano de ações pós-pandemia, onde o governo através de programas que funcionem de maneira ativa e que resulte em uma democratização da internet que é de suma importância para o desenvolvimento tanto dos alunos e dos professores na busca por maiores conhecimentos e aperfeiçoamentos digitais. Em termos pedagógicos, será necessário avaliar quais práticas do ensino a distância podem ser mantidas, se beneficiando da estrutura posta em funcionamento durante a pandemia e com isso diminuir as possíveis desigualdades sociais e de aprendizado, expostas pelo confinamento.

A formação continuada dos professores é algo crucial no decorrer de sua carreira profissional, onde uma característica dessa formação é contemplar as três dimensões da formação docente: a dimensão científica, a dimensão pedagógica e a dimensão pessoal. Assim sendo, o ensino superior deve conduzir o profissional a trabalhar com diferentes vertentes da profissão, tendo que abordar também tópicos contextualizados com os obstáculos da educação, prevendo com isso as inúmeras situações de aprendizagem. É necessário que as universidades ofereçam uma formação continuada ou que adeque sua grade curricular com disciplinas que abordem a utilização das tecnologias no ensino e aprendizado de maneira que norteie o trabalho do professor.

³¹ TERESINHA, R. N. S. Das aulas presenciais às aulas remotas: as abruptas mudanças impulsionadas na docência pela ação do Coronavírus - o COVID-19! **Rev. Cient. Schola**: Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil Volume VI, Número 1, Julho 2020.

AS DIFICULDADES E A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR E DA TECNOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

A experiência que os professores estão vivenciando com o uso obrigatório das tecnologias podem ser vistas de uma perspectiva positiva, buscando aproveitar essa oportunidade para inovar na sua didática, metodologia de ensino, e assim criando conteúdos que vá além dos livros e cadernos. Mas, para isso é preciso que os professores apegados aos métodos tradicionais vejam que a tecnologia no atual momento não apenas como obrigatório, mas como uma ferramenta que pós-pandemia que pode beneficiar tanto os seus os trabalhos como a sua forma de ensinar.

Ao se sugerir ao novo contexto de aprender e da vivência do educador em formação, espera-se que este conceda sentidos a utilização das TDIC em conduta de ensino e passe a inclui-las a sua rotina docente sempre que este veja que elas podem contribuir no processo de ensinar e aprender e diante do exposto ao professor uma reflexão sobre o seu fazer docente e enfatizar a autoconfiança no desenvolvimento de suas atividades pós-pandemia do COVID-19, em que se construa uma dialética “entre o saber e o fazer, entre o pensamento e a ação.”³²

³² RODRIGUES, A.; STANO, R. C. M. T. A formação docente como construção coletiva de conhecimentos em uma experiência de web currículo. **Revista contemporânea de educação**. Rio de Janeiro, vol. 11, n. 21, jan/jul de 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/2474/2747> Acesso em: 02 jul. 2020.

AS CONTRIBUIÇÕES DO DCE/UESPI PROFESSOR POSSIDÔNIO NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA PARA A MODIFICAÇÃO DO IDEÁRIO DOS MOVIMENTOS POLÍTICOS DE CARÁTER UNIVERSITÁRIO-DISCENTE EM OEIRAS-PI

Leticia Oliveira de Souza (UESPI)¹
Katyanna de Brito Anselmo (UESPI)²

RESUMO:

O artigo analisa as contribuições de educação não formal do Diretório Central dos Estudantes - DCE da Universidade Estadual do Piauí – UESPI Campus Professor Possidônio Queiroz e suas implicações na gestão universitária e nas concepções de política discente no município de Oeiras-PI. Esta pesquisa qualitativa parte de uma revisão bibliográfica e utilizou-se da pesquisa exploratória com entrevistas a professores, técnicos, educandos e comunidade. Concluímos que com inspiração na UNE que lutou contra as privatizações e a mercantilização da educação, o DCE/UESPI de Oeiras-PI tem se caracterizado como movimento de liderança discente-universitário na construção de uma gestão universitária pautada em princípios de educação não formal emancipatória, contribuído com reflexões críticas sobre o panorama nacional político e com desenvolvimento práticas de educação não formal, na luta contra a precarização do Campus e contra os atrasos frequentes das bolsas/auxílio moradia, alimentação, bolsa trabalho e de Iniciação Científica. Enfim, o DCE/UESPI de Oeiras promove uma mobilização política que tem ramificações no município, modificando concepções cristalizadas de política públicas educacionais.

Palavras-chave: DCE/UESPI. Educação não formal. Estudantes.

THE CONTRIBUTIONS OF THE DCE / UESPI PROFESSOR POSSIDÔNIO IN THE UNIVERSITY MANAGEMENT TO MODIFY THE IDEAL OF POLITICAL MOVEMENTS OF A UNIVERSITY-DISCENT CHARACTER IN OEIRAS-PI

ABSTRACT:

The article analyzes the contributions of non-formal education from the Central Directory of Students - DCE of the State University of Piauí - UESPI Professor Possidônio Queiroz and their contributions in university management and in the conceptions of student policy in the municipality of Oeiras-PI. This qualitative research starts from a bibliographic review and used exploratory research with declaring to teachers, technicians, students and community. We conclude that inspired by the UNE that fought against privatizations and the commodification of education, the DCE / UESPI of Oeiras-PI has started as a student-university leadership movement in the construction of a university management based on principles of formal non-emancipatory education, contributed with critical reflections on the national political panorama and with the development of non-formal education practices, in the fight against the precariousness of the Campus and against the frequent delays in scholarships / housing, food, work and Scientific Initiation grants. Finally, the DCE / UESPI of Oeiras promotes a political mobilization that has ramifications in the municipality, modifying crystallized conceptions of public educational policies.

Keywords: Professor DCE / UESPI. Non-formal education. Student.

¹ Graduanda de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Professor Possidônio Queiroz/ Oeiras – PI. E-mail: Leticiaoliveiraasouza@yahoo.com.br

² Profa. Ms. do Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí –UESPI, Professor Possidônio Queiroz/ Oeiras – PI. E-mail: katyans@yahoo.com.br

LAS CONTRIBUCIONES DEL DCE / UESPI PROFESOR POSSIDÔNIO EN LA GESTIÓN UNIVERSITARIA PARA MODIFICAR EL IDEAL DE MOVIMIENTOS POLÍTICOS DE CARÁCTER UNIVERSITARIO-DISCENTE EN OEIRAS-PI

RESUMEN:

El artículo analiza los aportes de la educación no formal del Directorio Central de Estudiantes - DCE de la Universidad Estatal de Piauí - Campus UESPI Profesor Possidônio Queiroz y sus implicaciones para la gestión universitaria y concepciones de política estudiantil en el municipio de Oeiras-PI. Esta investigación cualitativa se basa en una revisión de la literatura y utilizó una investigación exploratoria con entrevistas a maestros, técnicos, estudiantes y la comunidad. Concluimos que inspirada en la UNE que luchó contra la privatización y la mercantilización de la educación, la DCE / UESPI de Oeiras-PI se ha caracterizado como un movimiento de liderazgo estudiante-universitario en la construcción de una gestión universitaria basada en principios de educación emancipadora no formal, contribuido con reflexiones críticas sobre el panorama político nacional y con el desarrollo de prácticas de educación no formal, en la lucha contra la precariedad del Campus y contra los frecuentes retrasos en becas / vivienda, alimentación, trabajo y becas de Iniciación Científica. Finalmente, la DCE / UESPI de Oeiras promueve una movilización política que tiene ramificaciones en el municipio, modificando concepciones cristalizadas de las políticas públicas educativas.

Palabras clave: DCE / UESPI. Educación no formal. Estudiantes.

Introdução

A escolha da temática surgiu da necessidade de aprofundamento das discussões sobre o jovem como agente de ação social (DAYRELL, 2003), caracterizando a importância dos movimentos políticos estudantil-universitário, que desempenham um papel histórico que muito contribui para a defesa das percepções democráticas construídas ao longo dos anos no país (MELUCCI, 1996). Como apêndice, um contexto de ascensão da extrema direita, que eclode no Brasil com o golpe parlamentar, jurídico e midiático de 2016³, e no mundo com a chegada de Donald Trump a presidência dos Estados Unidos da América.

Realiza-se o estudo e análise do movimento estudantil brasileiro, no tocante ao eixo histórico da União Nacional dos Estudantes, de sua fundação, ascensão à contemporaneidade, trajetórias, lutas e vitórias, figurando como a principal e maior organização estudantil da América Latina. Para tanto, foi necessário à revisão biográfica dos primeiros anos de atuação da instituição, seu papel na redemocratização do país como golpe de 64, o Neoliberalismo dos anos 90, e ascendência como representação máxima estudantil

³ De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) o processo de impeachment contra a presidenta eleita Dilma Rousseff foi um golpe contra as transformações sociais que ocorreram no Brasil, iniciadas no governo Lula.

AS CONTRIBUIÇÕES DO DCE/UESPI PROFESSOR POSSIDÔNIO NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA PARA A MODIFICAÇÃO DO IDEÁRIO DOS MOVIMENTOS POLÍTICOS DE CARÁTER UNIVERSITÁRIO-DISCENTE EM OEIRAS-PI

no início do milênio. Responsável por influenciar diretamente as noções de política discente, estimulando o surgimento e criação de Centros /Diretórios Acadêmicos (CAs), (DAs) e Diretórios Centrais dos Estudantes (DCEs), contribuindo para gestão democrática das instituições de ensino superior no Brasil. Não obstante, a organização viabilizou o surgimento do primeiro diretório acadêmico da Universidade Estadual do Piauí, campus de Oeiras-PI: O DCE/UESPI Professor Possidônio de Queiroz, objeto de pesquisa deste artigo.

Coloca-se em questão a contribuição do movimento estudantil na história das lutas sociais brasileiras, compreendendo as conjunturas políticas do país demarcadas pelo período que vai dos anos 30, assinalado pelo surgimento da UNE e eclosão da segunda Guerra Mundial, à 2019, um ano crítico e desafiador da recente e frágil democracia brasileira (Le Monde Diplomatique, 2017). Isto posto, será analisado como o DCE/UESPI Oeiras da primeira capital piauiense influenciou-se em 2016 pela ruptura democrática com o impeachment da presidenta Dilma Vana Rousseff e o sucateamento crescente das Universidades públicas brasileiras.

Neste tocante, cumpre destacar como o DCE/UESPI Oeiras, auxiliou a fomentação de um contexto de educação não-formal ocasionando a afirmação e legitimação de movimentos sociais liderados pela agenda jovem na cidade. Compreende-se como o pensamento da juventude modificou-se com a reestruturação da política acadêmica da universidade.

Para delimitar esse estudo têm-se a seguinte questão geral de pesquisa: Como o DCE/UESPI Professor Possidônio Queiroz contribui na gestão universitária e na modificação do ideário dos movimentos políticos de caráter universitário-discente em Oeiras-PI? E de forma específica: Como as organizações estudantis se originam no Brasil e parte do mundo, influenciando setores estratégicos da sociedade? Que elementos configuram o DCE/UESPI Professor Possidônio Queiroz uma das principais lideranças discente-universitárias do Estado do Piauí?

Metodologia e materiais

Esta pesquisa parte de uma revisão bibliográfica das obras; *Memórias Estudantis: da fundação da UNE aos nossos dias*, de Maria Paula Araujo (2007) e *Praia do Flamengo 132: Histórias e memórias*, de Müller & Matos (2012), para melhor entender como surge o movimento estudantil no Brasil. Utilizou-se da pesquisa exploratória por meio de entrevistas

a líderes sociais, professores, técnicos, educandos e comunidade, a fim de levantar informações na premissa da metodologia da história oral (THOMPSON 1998), sobre como se construía o movimento estudantil na região, antes da criação do Diretório Central dos Estudantes da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Campus Professor Possidônio Queiroz no município de Oeiras - PI. Análise de dados primários levando em consideração uma amostragem com um caráter qualitativo apresentando resultados através de percepções e análises.

O discurso sobre política orientada para a juventude

Nos últimos anos o tema juventude entra nas discussões sobre política, tornando-se um dos atores centrais em diferentes ondas de mobilização coletiva. Antes inexistente “agenda jovem” entra em debate, a exemplo disso o ano de 1985 foi instituído pela ONU como Ano Internacional da Juventude, adotando um Programa Mundial de Ação para a comunidade, que permearia as próximas décadas (CASTRO e ABRAMOY, 2002. p. 20). Assim, Melucci (2003), sugere iniciar o entendimento deste fenômeno pelos movimentos estudantis dos anos 60, torando-se necessário traçar a participação juvenil em movimentos de caráter social sob as formas “sub-culturais” de ação coletiva dos anos 70, como os *punks*, movimentos sem-terra e os centros sociais juvenis em países europeus, da mesma forma o papel de extrema importância desempenhado pelas juventudes nas mobilizações pacifistas e ambientais na década de 80.

Nós países comunistas do Leste Europeu, foram também os estudantes que em muitos casos, iniciaram levantes populares: a Primavera de Praga, em 1968, é um marco. Mas também na Hungria e na Polônia, teve de imediato a adesão de estudantes universitários e secundaristas na denúncia contra o autoritarismo soviético (ARAUJO, 2007, p. 17).

No Brasil, também é possível identificar iniciativas. Em 2002 é realizado o primeiro seminário Agenda Jovem. (CASTRO E ABRAMOY, 2002, p. 22). Todas as formas citadas tem jovens como eixo principal, mesmo com toda sua diferença geográfica ou histórica, com o passar dos anos nota-se indícios de uma repetição de padrões emergentes de movimentos sociais em sociedades que adotam o neoliberalismo econômico e o capitalismo selvagem como proposta. É necessário salientar que o debate sobre políticas para juventude sob tudo

AS CONTRIBUIÇÕES DO DCE/UESPI PROFESSOR POSSIDÔNIO NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA PARA A MODIFICAÇÃO DO IDEÁRIO DOS MOVIMENTOS POLÍTICOS DE CARÁTER UNIVERSITÁRIO-DISCENTE EM OEIRAS-PI

é feito pelos jovens e por organizações que desenvolvem medidas direcionadas a classe, em um contexto brasileiro, temos a maior entidade estudantil das Américas, a UNE.

UNE: resgate histórico e desafios do novo milênio

Para Müller & Matos (2012) o Movimento Estudantil (ME) sempre figurou como um dos pilares fundamentais nas mudanças políticas do país. A trajetória da organização das lutas elencadas pelos estudantes brasileiros é parte essencial da história republicana brasileira. Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil cria-se o primeiro curso superior do país. Contudo, com parte da população analfabeta, um ensino de base praticamente inexistente e a finalização das atividades da Companhia de Jesus, o ensino superior brasileiro limitava-se a escassez de instituições direcionadas a uma parcela abonada da população, dada a situação social da colônia no momento. Nas primeiras décadas do século 20, com o início do processo de industrialização dos países periféricos, os estudantes crescem em número.

O movimento estudantil brasileiro inicia seus primeiros passos em 1901 com a criação da Federação dos Estudantes Brasileiros que se dissipou em poucos anos de atuação. Em 1910 é realizado I Congresso Nacional de Estudantes na capital paulista. O aumento do número de escolas e a organização coletiva dos jovens só foi possível com o fim da monarquia, período este segundo estudiosos, de maior calamidade nos processos educacionais no país. A revolução de 1930 trouxe a politização do ambiente nacional e levou os estudantes atuarem em organizações como a Juventude Comunista, por exemplo (ARAÚJO, 2007, p. 33).

Uma grande diversidade de opiniões insurgia e a necessidade de criar uma entidade representativa que defendesse investimentos e o aumento da qualidade do ensino, acima de tudo público, tornou-se inevitável. Segundo Arthur Poerner, no livro *O Poder jovem*, no dia 11 de agosto de 1937 na Casa do Estudante do Brasil, localizada no estado do Rio de Janeiro, o Conselho Nacional de Estudantes cria a União Nacional dos Estudantes (UNE). Desde então a entidade se organizava mediante a congressos anuais, buscando articulação política com outras forças progressistas.

Em 1939, Valdir Borges é eleito o primeiro presidente da UNE. Os primeiros anos da organização foram marcados pelo maior conflito bélico da história: a Segunda Guerra Mundial. Os estudantes recém organizados representaram uma papel importantíssimo

naquela conjuntura opondo-se desde o início do Nazismo alemão, sempre pressionando o então presidente Getúlio Vargas. O confronto foi travado com apoiadores do fascismo que buscavam expandir a sua ideologia no país e em um ato histórico em 1942, os jovens ocuparam um espaço que era reduto nazi-fascista: o Clube Germânia na capital carioca (Carta a Gustavo Capanema, 1942). Logo em seguida, o Brasil entra oficialmente na guerra e declara guerra contra o eixo formado pela Alemanha nazista a Itália fascista e Japão.

Vargas sancionou o decreto-lei n. 4080 oficializando a UNE como entidade representativa de todos os universitários brasileiros. Durante os anos 50 a disputa pela cadeira de presidência na entidade era gigantesca. Após os governos de Juscelino Kubichek, Jânio Quadros e João Goulart a UNE permanece na luta por uma reforma universitária. Com o golpe de 64, a primeira ação dos militares foi metralhar a sede da instituição, perdendo sua representatividade, obrigada atuar na ilegalidade, a União Nacional dos Estudantes permaneceu atuante até os anos 70 com os primeiros sinais de enfraquecimento do regime militar.

Em 1984, com o fim da ditadura a UNE entra como uma das lideranças da Campanha das “Diretas Já”, durante as eleições de 1989 a organização vai contra o projeto de governo de Fernando Collor de Melo e sua agenda neoliberal. Com os frequentes escândalos de corrupção da Era Collor, em 1992 encabeça o movimento “Fora Color” com os jovens de cara pintada, dada a repercussão em todo Brasil e para não sofrer *impeachment* pelo Congresso Nacional, o então presidente renuncia ao cargo.

A partir de 1994, após as avarias do momento de redemocratização do Brasil, o ME encontra novos desafios em um momento de estabilidade política, durante o governo pautado pelo neoliberalismo econômico direcionado por Fernando Henrique Cardoso, com *Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado* de 1995, as pautas que encabeçaram o movimento referiam-se a luta contra as privatizações do patrimônio nacional. A UNE se posiciona firme contra a mercantilização da educação, propiciada pela gestão FHC. Sob a tutela do governo o ensino público superior foi sucateado em favorecimento as instituições particulares. O ano 2000 marcado pelo trabalho cultural e de desenvolvimento da entidade, com a ascensão dos CAs responsáveis pela articulação política do seu curso e DCEs que repensam todos os estudantes de uma instituição de ensino superior ou somente um campus e o Circuito de Cultura e Arte (CUCA) da UNE.

Já em 2002, a movimentação das forças populares direcionam o metalúrgico Luiz Inácio Lula da Silva à presidência do Brasil. Com a nova gestão de Lula foi que propiciou a

AS CONTRIBUIÇÕES DO DCE/UESPI PROFESSOR POSSIDÔNIO NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA PARA A MODIFICAÇÃO DO IDEÁRIO DOS MOVIMENTOS POLÍTICOS DE CARÁTER UNIVERSITÁRIO-DISCENTE EM OEIRAS-PI

reabertura de um canal histórico de interlocução com o governo federal. Diversificando sua atuação, em direção as principais demandas da juventude brasileira. Em 2010, a UNE apoia a candidatura da ex-militante e primeira mulher presidente da história do país, Dilma Rousseff.

Em 2016, a câmara dos deputados liderada por um parlamentar condenado por corrupção, aprovou a abertura de um processo de *impeachment* contra a então presidente. Para própria, em entrevista a um jornal de grande circulação em 2019: a construção do golpe inicia-se no congresso em parte da mídia e judiciário e mercado financeiro. O motivo claro: enquadrar o Brasil em uma agenda neoliberal mais cruel e agressiva (DIÓGENES & ANDRADE, 2015, p. 44-45). Objetivo consolidado com a eleição de Jair Messias Bolsonaro, no final de 2018.

108

O surgimento do DCE/UESPI Campus Professor Possidônio Queiroz

Em Oeiras- PI, no ano de 2016, diante das inquietações políticas de um grupo de estudantes atônitos aos últimos acontecimentos e preocupados com o futuro recente, da frágil democracia do país, e o possível rumo de retrocessos que o ensino superior tomaria, com um governo distante das noções de democracia, organizam-se em um coletivo para discutir possíveis medidas. Compreendendo que pela sua localização geográfica, os movimentos políticos de caráter discente da unidade UESPI Torquato Neto, não conseguiam chegar de forma a abarcar as necessidades dos acadêmicos de Oeiras.

E em 10 de abril de 2017, auxiliados por parte dos integrantes do CUCA e União Juventude Socialista do Piauí (UJS), logo após a Bienal da UNE, os alunos dos cursos de História, Letras- Português e Pedagogia criam o Diretório Central dos Estudantes, recebendo o nome de “Possidônio Queiroz⁴”, o primeiro DCE de Oeiras-PI.

Mudança de concepção da política discente local: a construção de uma consciência de gestão e luta na UESPI - Oeiras

Para Gohn (2006) a educação não-formal oferece um contexto com diversas dimensões, tais como: aprendizagem política dos direitos do indivíduo enquanto cidadãos, a aprendizagem de exercícios e práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com

⁴ Possidônio Queiroz foi um professor, historiador, músico e filósofo Oeirense. Humana Res, v.1, n. 2, 2020, ISSN: 2675-3901 p. 102 a 114 , jan. a jun. 2020

objetivos comunitários, aprendizagem de matérias que possibilitarão uma leitura de mundo crítica e reflexiva.

Resumidamente podemos enumerar os objetivos da educação não-formal como sendo:

- a) Educação para cidadania;
- b) Educação para justiça social;
- c) Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais etc.);
- d) Educação para a liberdade;
- e) Educação para igualdade;
- f) Educação para democracia;
- g) Educação contra a discriminação;
- h) Educação pelo exercício da cultura, e para manifesto das diferenças culturais. (GOHN, M. G. 2006, p. 32)

Antes de 2016 poucas as tentativas de movimentos universitários concretizavam-se, a comunidade externa não notava modificações na estrutura discente da UESPI, muitas vezes sem avaliar a relevância na participação em um ME, os acadêmicos seguiam seus cursos, sem uma representação efetiva. Poucos coletivos discentes surgiam na cidade, em anuência a falta de uma juventude combativa e um clima organizacional, possibilitado pela concepção de educação não-formal descrita por Gohn. Neste contexto avança o sucateamento da Universidade Estadual do Piauí.

Com seis programas de bolsa/auxílio direcionados ao campus (PIBIC, PIBEU, PIBID, auxílio moradia e alimentação e bolsa trabalho) atrasados e sem qualquer resposta do estado, em 2017, os membros do DCE/UESPI Oeiras organizados, com parte do corpo estudantil realizaram sua primeira manifestação, como pauta principal a retomada das atividades do programa auxílio alimentação da instituição (que logo depois foi restabelecido) e pagamentos das bolsas em atraso. Mantendo-se firmes e atuantes diante a comunidade acadêmica, o movimento foi crescendo com ajuda de entidades estudantis e sindicais de outras localidades. Pela primeira vez na história a UESPI de Oeiras leva um representante a delegado 55º Congresso da União Nacional dos Estudantes (CONUNE).

Neste momento, a UJS Picos- PI, tomando conhecimento do movimento que crescerá em Oeiras-PI, sugere a criação de uma unidade da instituição na cidade, assim surge a UJS-Oeiras em 2017. No ano de 2018 acontece o concurso de professores efetivos da universidade, um grande avanço para o polo de Oeiras, que desde 2015 permanecia com três dos seus quatro cursos denegados, um dos motivos descritos pelo Conselho Estadual de Educação era a escassez de profissionais. Contudo, no final do mesmo ano, o governo do

AS CONTRIBUIÇÕES DO DCE/UESPI PROFESSOR POSSIDÔNIO NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA PARA A MODIFICAÇÃO DO IDEÁRIO DOS MOVIMENTOS POLÍTICOS DE CARÁTER UNIVERSITÁRIO-DISCENTE EM OEIRAS-PI

estado, a passos lentos é reticente em convocar os profissionais. O cenário se agravaria caso chegasse o período referente à lei eleitoral, que impossibilitava convocações.

Atento ao estado preocupante da universidade, em um ato heroico um dos professores da instituição entra em greve de fome dentro do campus. O DCE/UESPI Oeiras, em forma de apoio, tranca os portões da instituição e monta ocupação, deliberação descida em assembleia discente. Um dos momentos mais marcantes da história da Universidade Estadual do Piauí se desenha naquele momento, alguns dos maiores veículos de comunicação do país noticiam o ocorrido, nunca antes tal fato foi realizado para defender a unidade de ensino superior em questão, a UESPI pedia socorro:

O professor explicou que a greve de fome tem objetivo de exigir melhorias na estrutura física e pessoal do campus. Segundo ele, três dos quatro cursos presentes do campus não podem receber novos alunos nem emitir diploma por não ter quadro mínimo de professores efetivos e problemas estruturais (O GLOBO, 2018)

Fato este até hoje lembrado por toda a instituição e motivo de orgulho do ME que permanecia firme e atuante. Para desenvolver essa reflexão, optou-se por entrevistar alunos, professores, técnicos e membros de movimentos sociais da localidade que são os fios condutores da temática central desta pesquisa.

O DCE/UESPI de Oeiras: contribuições de educação não formal na gestão universitária

Para o técnico administrativo da universidade, advogado e ex-aluno entrevistado, Francisco Dhonis, o ideário dos acadêmicos da instituição foi à duras penas influenciada pela luta e ascensão do Diretório Central dos Estudantes do Vale do Canindé. Salienta que em 2010, durante sua passagem pela unidade, na figura de acadêmico do curso de História, era completamente inexistente a atuação estudantil em espaços políticos na universidade e na cidade de Oeiras. Para o funcionário público o DCE/UESPI exerceu grande contribuição para modificação deste cenário.

Assim autonomia pode possibilitar o surgimento de uma democracia autêntica, por meio de ação direta dos sujeitos da escola contra a lógica dos ordenamentos administrativos “de cima para baixo”, via decreto, que se tornam vazios, porque não levam em consideração a existência de sujeitos, seus anseios, suas reais necessidades. (ARAÚJO p. 256 2009)

Já para o professor do quadro efetivo da instituição desde 2012, e também membro do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), Harlon Homem de Lacerda, sua trajetória com docente foi marcada pela apatia política dos acadêmicos, funções básicas da universidade ligadas ao mesmo, como uma liderança responsável pela classe, por exemplo, eram completamente desconhecidas. Isto é, somente no ano 2015 houve a tentativa de criação de um Diretório acadêmico (DA), que sem participação do alunado, dissipou-se em seguida. Com as movimentações políticas nacionais de 2016, e o crescente sucateamento da Universidade Estadual do Piauí, acarreta um cenário propício para o surgimento de novas lideranças na universidade e reorganização do movimento discente da mesma. O professor recorda-se da complexidade de implementação de um DCE no campus, pois os incentivos das partições superiores eram mínimos, sem conhecimento de como se organiza a universidade dentro dos três setores básicos: discente, docente e técnico-administrativo.

Abad (2003) observa que as políticas oscilavam entre as representações dos jovens como “problemas sociais”, considerados, portanto, como objetos de atenção, que precisavam ser contidos ou necessitavam de proteção, descuidando-se, portanto, do “empoderamento” dos jovens, ou lhes dar condição para o exercício da autonomia e participação ainda hoje, embora nas políticas para os jovens se perceba um avanço com o destaque da tônica por considerar jovens como sujeitos de direitos, muitas vezes tais políticas se descuidam da importância de colaborar para que os jovens possam participar tanto na elaboração, como acompanhamento crítico das ações [...] (ABRAMOY & CASTRO, M.G 2013 p. 9).

Através do vínculo do DCE com o movimento sindical, a atuação no eixo sul do estado é contínua. A militância do movimento estudantil na universidade propicia a construção de um modelo de educação não-formal, que possibilita o surgimento de outros coletivos, segundo o professor.

Na visão dos acadêmicos entrevistados, ainda há muito a ser feito, contudo, se hoje ocorre um quebra no paradigma da apatia dos educandos do campus, diante das lutas contra o sucateamento do ensino público, é devido ao surgimento de um movimento estudantil atuante. A ativista da causa negra e transexual, integrante do Diretório Central dos Estudantes da Universidade Federal do Piauí, polo Picos-PI, Vinna Cruz, comenta como entidade estudantil oieirense é fundamental na fomentação da movimentação política do jovem na cidade.

O que parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliena-los ou mantê-los alienados. A libertação

AS CONTRIBUIÇÕES DO DCE/UESPI PROFESSOR POSSIDÔNIO NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA PARA A MODIFICAÇÃO DO IDEÁRIO DOS MOVIMENTOS POLÍTICOS DE CARÁTER UNIVERSITÁRIO-DISCENTE EM OEIRAS-PI

autêntica, que a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, Paulo 1987, p.38)

O líder social e membro da UNEGRO⁵, responsáveis por um dos maiores espaços culturais do sul do Piauí, o grupo ADIMÓ, frente de atuação em combate contra o racismo, Mano Chagas, relata ser a primeira vez que um movimento estudantil oriundo de Oeiras ocupa espaços políticos essenciais para a luta social, como a fundação do Coletivo Negro de Oeiras.

Considerações finais

Essa pesquisa proporcionou um breve olhar histórico sobre as lutas dos movimentos estudantis no Brasil e a partir da compreensão histórica da UNE revelamos o que nos une. E o que nos une é um tipo de educação não formal que prima pela construção da cidadania, justiça social, direitos humanos, a educação formal gratuita e de qualidade, a luta pela igualdade, equidade, democracia para além do papel, mas concretizada em práticas sociais, a valorização e o desenvolvimento de culturas emancipatórias e contra toda forma de discriminação.

A presente pesquisa resgata a memória de professores, técnicos e estudantes da UESPI/Oeiras sobre como era a universidade antes do DCE/UESPI e como ficou depois das práticas de educação não formal do DCE/UESPI Campus Professor Possidônio Queiroz. O sociólogo Maurice Halbwachs diz que a memória é uma construção social, feita através de nossas relações e interações com grupos sociais que participamos. São as “Comunidades afetivas”, assim, o indivíduo não se lembra sozinho, mas constrói coletivamente suas lembranças. “Lembramos melhor quando lembramos em grupo” segundo o autor. Assim esta pesquisa reflete o pensar de sujeitos em diferentes posições, discentes, professores, técnicos e comunidades de Oeiras.

Desta forma compreender a história, trajetória política e social do primeiro Diretório Central dos Estudantes do Vale do Canindé, possibilita o surgimento de outros movimentos estudantis do município de Oeiras. O processo de mudança no ideário dos acadêmicos no

⁵ União de Negros pela Igualdade (UNEGRO) é uma entidade nacional suprapartidária (Geledés – Instituto da Mulher Negra)
Humana Res, v.1, n. 2, 2020, ISSN: 2675-3901 p. 102 a 114 , jan. a jun. 2020

que compete ao movimento estudantil é facilmente identificado, estabelecendo-se um clima de educação não-formal para movimentos com temáticas semelhantes e de liderança jovem.

Compreendendo as conjunturas político-sociais estudadas, destaca-se a União Nacional dos Estudantes, seu papel fundamental na luta pela redemocratização do Brasil, contra as manobras políticas neoliberais de FHC, que sucateava o setor público em favorecimento do privado e sua atuação como facilitadora na pluralização de organizações discentes nas universidades Estaduais e Federais do país. O DCE/UESPI Possidônio Queiroz atualmente figura como uma das principais lideranças universitárias da Estadual, uma história recente, porém grandiosa, narrada por quem acompanhou a estruturação, não só de um movimento, mas também uma nova forma de pensar a universidade.

Referências

ARAUJO, Maria Paula. *Memórias estudantis, 1937-2007: da fundação da UNE aos nossos dias*. Fundação Roberto Marinho. Rio de Janeiro, 2007.

CONFEDERAÇÃO Nacional dos Trabalhadores em Educação. *2016: o Brasil esfacelado pelo golpe*. 1 ed. Brasília: CNTE, 2017.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, no 24 set./ dez., 2003.

DIÓGENES, E. M. N.; ANDRADE, F. A. de. Globalização, Neoliberalismo, Estado e o mercado educacional. In: CAVALVANTE, M. do S. A. de O. e SANTOS, I. M. dos – (Orgs.). *História e Política da Educação: Teorias e Práticas*. Maceió: EDUFAL, 2015, P. 43-62.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GELEDÉS, Instituto da Mulher Negra. *Unegro: 30 anos de luta pela igualdade racial, de gênero e classe*. São Paulo.

GOHN, M. da G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação de políticas públicas Educacionais*. Rio de Janeiro, v. 14, n 50, p.27-38, jan/mar.2006.

HALBWACHS. Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990,

LE MONDE, Diplomatie. *A democracia no Brasil ou a (des)esperança equilibrista*, 2017.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED, no 6, 1997.

**AS CONTRIBUIÇÕES DO DCE/UESPI PROFESSOR POSSIDÔNIO NA GESTÃO
UNIVERSITÁRIA PARA A MODIFICAÇÃO DO IDEÁRIO DOS MOVIMENTOS
POLÍTICOS DE CARÁTER UNIVERSITÁRIO-DISCENTE EM OEIRAS-PI**

MULLER, Angélica. MATOS, Tatiana. *Praia do Flamengo, 132: histórias e memórias*. 1 ed. Letras Jurídicas, São Paulo, 2011.

O GLOBO, André Nascimento. *Professor da Uespi faz greve de fome há dois dias no campus de Oeiras*. Piauí: 2018.

ROUSSEFF, Dilma. *Brasil de Fato: O golpe: a porta para o desastre*. São Paulo, 2019.
SILVA, Lucas. *Movimento estudantil brasileiro contemporâneo: Resgate do legado histórico, os novos desafios e estratégias*. Juiz de Fora: UFJF, 2016.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. Trad. Lólio Loreço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

UNIÃO, Nacional dos Estudantes. *Carta a Gustavo Capanema*. Rio de Janeiro. 1942.

ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS PROJETO MOSAICO - HISTÓRIA

Miguel Vinícius da Silva Moura¹
Joseanne Zingleara Soares Marinho²

RESUMO:

A pesquisa busca analisar as representações das relações de gênero na coleção de livros didáticos Projeto Mosaico – História, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, escritos pelos autores Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, da Editora Scipione e incluído na avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017. As fontes de pesquisa são livros didáticos integrantes do PNLD, em virtude da importância desse programa na seleção, avaliação e distribuição de livro didático no Brasil. Logo, o trabalho apresentado possibilita a compreensão das dificuldades, limites e desafios que envolvem a transformação de aspectos epistemológicos que estruturam o conhecimento escolar sobre a história e relações de gênero, como também, permite a investigação se as mulheres e os homens representados como sujeitos históricos nos livros didáticos apresentam variáveis relacionadas às diversas etnias e categorias sociais.

Palavras-Chaves: História. Gênero. PNLD.

ANALYSIS OF GENDER RELATIONSHIPS IN THE TEACHING BOOKS PROJECT MOSAICO - HISTORY

ABSTRACT:

The research seeks to analyze the representations of gender relations in the collection of textbooks Projeto Mosaico - História, from the 6th to the 9th grade of Elementary School, written by the authors Cláudio Vicentino and José Bruno Vicentino, from Editora Scipione and included in the evaluation of the National Program of the Textbook (PNLD) of 2017. The research sources are textbooks that are part of the PNLD, due to the importance of this program in the selection, evaluation and distribution of textbooks in Brazil. Therefore, the work presented makes it possible to understand the difficulties, limits and challenges that involve the transformation of epistemological aspects that structure school knowledge about history and gender relations, as well as allowing the investigation of whether women and men represented as historical subjects in textbooks they present variables related to different ethnicities and social categories.

Keywords: History. Genre. PNLD.

¹Graduando em licenciatura em História pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Campus Poeta Torquato Neto, e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, na forma remunerada, pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. E-mail: miguel.vinicsm@gmail.com.

²Professora Adjunta da Graduação em História e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PROFHISTÓRIA da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. E-mail: joseannezsm@gmail.com.

ANÁLISIS DE RELACIONES DE GÉNERO EN EL PROYECTO DE LIBROS DIDÁCTICOS MOSAICO – HISTORIA

RESUMEN:

La investigación busca analizar las representaciones de las relaciones de género en la colección de libros de texto Projeto Mosaico - História, de 6 ° a 9 ° grado de Educación Primaria, redactado por los autores Cláudio Vicentino y José Bruno Vicentino, de Editora Scipione e incluido en la evaluación. del Programa Nacional del Libro de Texto (PNLD) de 2017. Las fuentes de investigación son libros de texto que forman parte del PNLD, debido a la importancia de este programa en la selección, evaluación y distribución de libros de texto en Brasil. Por lo tanto, el trabajo presentado permite comprender las dificultades, límites y desafíos que implican la transformación de los aspectos epistemológicos que estructuran el conocimiento escolar sobre la historia y las relaciones de género, además de permitir investigar si mujeres y hombres se representan como sujetos históricos en los libros de texto. presentan variables relacionadas con diferentes etnias y categorías sociales.

Palabras clave: Historia. Género. PNLD.

Introdução

Muitos desafios são postos à tarefa de ensinar a disciplina História às crianças e jovens no Brasil do século XXI. Vive-se em uma sociedade marcada pela generalização do acesso à internet, que disponibiliza o acesso rápido e indiscriminado a qualquer tipo de informação, o que redimensiona o estatuto de um ensino tradicionalmente pautado pela primazia do conhecimento dissociado das questões do tempo presente. De certo modo, esse deslocamento de foco de interesse acaba também impactando os modos pelos quais as escolas são organizadas, considerando as rotinas didáticas e as relações pedagógicas. De toda a forma, a condição problemática do Ensino Básico é bastante complexa.

Em meio a tantos desafios nos ambientes escolares, particularmente um, além da indisciplina ou desinteresse e perda da função da escola enquanto espaço público potente para o empoderamento dos sujeitos no mundo, mobiliza comumente os atores escolares: a proposição de um ensino de História que vincule, efetivamente, crianças e jovens a um saber contextualizado e prazeroso que possa auxiliar na formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, mas, além disso, que promova o protagonismo para a construção da compreensão de sujeito histórico (PNLD História, 2017).

Diante da condição da disciplina História no Ensino Básico brasileiro, em que alunas e alunos precisam, de forma emergente, significar-se enquanto partícipes do processo histórico, é que o presente trabalho, resultado da pesquisa “Uma questão de diferença, não

ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS PROJETO MOSAICO - HISTÓRIA

de desigualdade: A análise das relações de gênero incluídas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) na disciplina História”, iniciado com o edital 2020-2021 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI, tem como proposta a análise das representações das relações de gênero na coleção de livros didáticos Projeto Mosaico – História, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, escritos pelos autores Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino, da Editora Scipione, incluído no último Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017, que se encontra em vigência. A configuração da pesquisa ocorre a partir de alguns questionamentos centrais: Quais os níveis de visibilidade dos segmentos sociais femininos em relação à presença dos atores masculinos, já consagrados nos livros didáticos? Como são representadas as relações entre mulheres e homens quanto às condições de submissão, resistência e protagonismo nos processos históricos que estão presentes nos conteúdos das obras didáticas? As mulheres representadas nos livros didáticos apresentam variáveis relacionadas às diversas etnias e categorias sociais?

Levando-se em consideração que o livro didático constitui-se como o principal material de ensino utilizado nas salas de aula do Ensino Básico durante as aulas de História, sendo que no ensino público muitas vezes torna-se a única ferramenta, é que se considerou relevante analisar as relações de gênero na já referida coleção de livros didáticos, que têm vários usos, inclusive o de contribuir para construir modos de ser feminino e masculino que rompam o espaço escolar disseminando-se nos mais variados ambientes sociais, produzindo desigualdades entre mulheres e homens. Segundo Oliveira (2019), desde a década de 1990, o PNLD tem reformulado o tratamento do conhecimento histórico escolar sobre as mulheres, as desigualdades de gênero e, em alguma medida, sobre as violências sexuais e de gênero.

Assim, percebe-se a necessidade de práticas contra hegemônicas que reforçam o combate ao preconceito em virtude da promoção de ações que valorizem a diversidade, pois, como afirma o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos:

Não bastarão leis, se não houver a transformação de mentalidades e práticas, daí o papel estruturante que adquirem as ações que promovam a discussão desses temas, motivem a reflexão individual e coletiva e contribuam para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso. Ações educacionais no campo da formação de profissionais, como o curso Gênero e Diversidade na Escola, são fundamentais para ampliar a compreensão e fortalecer a ação de combate à discriminação e ao preconceito. (CLAM, 2009, p. 9)

Logo, a análise de gênero, aspecto central do projeto, responde a uma demanda atual no Brasil em que as mulheres são concebidas, muitas vezes, como subalternas em relação aos homens em seus aspectos intelectuais e morais, sendo também constantemente vítimas de variados tipos de violências verbais e físicas. Além disso, pesquisas apontam as desigualdades no mercado de trabalho e na formação educacional, em que determinados cargos e áreas em âmbito público não são considerados adequados às mulheres, devido a uma naturalização de características vinculadas à irracionalidade, fragilidade física e emotividade (RAGO, 1998).

Essa concepção foi construída culturalmente, fazendo com que as mulheres sejam estigmatizadas por meio de um discurso que vincula a vida feminina ainda atrelada ao desenvolvimento de funções domésticas vinculadas ao casamento e à maternidade, consideradas por muitos como instintivamente femininas, chegando a ser construídas como os ideais de “realização de toda mulher”. Segundo Rago (1998), trata-se de romper com essa concepção procurando-se perceber que as subjetividades dos sujeitos são históricas, portanto as categorias homem e mulher não devem ser pensadas como naturezas biologicamente determinadas e mesmo a própria noção de identidade deve ser historicizada.

O surgimento da História das Mulheres no meio acadêmico ocorreu na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos, nos anos de 1960, na França, uma década depois, e no Brasil ganhou mais solidez nos anos de 1980. Apesar disso, a história das mulheres ainda pode ser concebida como uma perspectiva renovada na historiografia à medida que enfoca o estudo das mulheres na condição de sujeitos atuantes na história, campo de saber que durante muito tempo não reconheceu a sua atuação. Torna-se patente perceber que os primeiros estudos sobre a mulher, que depois se desenvolveram para as análises de gênero, decorreram em grande medida das lutas encimadas pelo movimento feminista. Nesse sentido, o surgimento dos objetos históricos na academia ocorre, entre outros motivos, por questões propostas pelo próprio tempo. A seguinte afirmação explicita convenientemente esse fato:

[...] não existe um objeto histórico que não seja no mesmo instante um objeto de política. Os contornos que damos ao passado, as regiões que iluminamos, os sujeitos que apanhamos entre poeira e fazemos novamente se encenarem, as tramas que pensamos ouvir nos desvãos dos arquivos, atendem a problemas e embates de nosso próprio tempo, em que estão mergulhadas nossas vidas. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2000, p. 123)

O estudo sobre as mulheres também está ligado ao relativismo pós-moderno, que destrói a distinção entre central e periférico na história. Isso contribuiu para o

ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS PROJETO MOSAICO - HISTÓRIA

desaparecimento progressivo do fato histórico como foco central de análise e propiciou a reorientação do enfoque histórico com o questionamento de abordagens globalizantes do real, como também da universalidade do discurso histórico. (BOUTIER; JULIA, 1998). A perspectiva de trabalhar com a história das mulheres tem o mérito de tornar visíveis aquelas que foram silenciadas, e por isso ficaram à margem da historiografia. Foram esses estudos que transformaram referências esparsas sobre as mulheres em tema central, servindo para levantar informações e focalizar temas, bem como problemas que não faziam parte do universo da academia, como a abordagem do cotidiano, da família, da sexualidade e dos sentimentos. O silêncio em relação à historicidade feminina tem sido rompido em virtude dos estudos acadêmicos realizados.

Várias gerações de intelectuais se sucederam, sendo que a constituição do campo de estudos relacionados às mulheres sofreu mudanças significativas. Na realização dessa caminhada, eles expressaram a denúncia da opressão doméstica realizada pelos homens e a simples descrição das vivências femininas (LOURO, 2004). As produções acadêmicas começaram a ensaiar explicações mais elaboradas, e mesmo promover articulações conceituais com paradigmas teóricos já existentes ou emergentes em outras áreas de conhecimento. Dentre as mais diferentes perspectivas da historicidade feminina foi que surgiu a categoria chamada de gênero. Conforme Scott (1995), o termo faz parte da tentativa empreendida pelas feministas americanas de reivindicar uma definição adequada para os estudos sobre as mulheres, pela incapacidade das teorias existentes em explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens. Com isso, a palavra gênero passaria a indicar uma rejeição do determinismo biológico existente no uso corrente de outros termos, enfatizando o caráter social das distinções baseadas no sexo. O conceito possui um forte apelo relacional, já que, de acordo com essa perspectiva, é no arranjo das relações sociais que se constroem o ser masculino e feminino, ou seja, ainda que os estudos desenvolvidos priorizem as mulheres como foco, eles passam a referir-se, de forma cada vez mais explícita, aos homens.

Gênero e educação: algumas reflexões

Quando se relaciona gênero e ensino, pode-se perceber que a escola, como uma instância social, é generificada, pois é um locus privilegiado de formação dos sujeitos, logo, também é no ambiente escolar que os diferentes papéis de gênero exigidos de meninos e meninas são criados e reproduzidos (LOURO, 2003). Assim, gênero é definido como um dispositivo cultural, construído historicamente, demarcando diferenças pressupostas entre meninos e meninas. Essa demarcação é introjetada no ambiente escolar, onde há atividades específicas para meninos e outras atividades para as meninas, mas a construção do masculino, e do feminino e das relações de gênero desenvolvidas podem inferir desigualdades e hierarquias criadas culturalmente pela socialização que irão se imiscuir na estrutura de poder da sociedade. Nesse sentido, ao internalizar regras de gênero propostas pela escola, ensinam-se noções de certo e errado que são justificadas por pretensas noções biológicas (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

Desta maneira, ao “biologizar” as características de um grupo se permitem a construção de estereótipos sobre ele, logo, essas formulações naturalizam padrões de comportamentos para determinado grupo apenas pelos aspectos anatômicos. Em clara oposição a essa concepção é que surge gênero, contrastando com o termo sexo, elaborado pela biologia para definir o masculino e feminino em razão aos atributos anatômicos, gênero esboça uma definição mais social e cultural (CLAM, 2009). Assim, a utilização do conceito de gênero em detrimento a negação do outro termo pelo significado exposto, corrobora para o afastamento da justificativa que a natureza é a responsável pela diferença de comportamentos entre homens e mulheres. De forma ilustrativa, no senso comum é normal relacionar a figura masculina como violenta, forte, pública, enquanto o ser feminino se liga ao lugar privado, emotivo, sereno, pois já se estabeleceu essas características como naturais no contexto sociocultural e são ensinadas como o padrão de gênero a ser seguido. A historiadora francesa e atuante na luta do movimento feminista Michelle Perrot, reforça em seu livro *Minha história das mulheres* (2007) que:

Em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas. É a garantia de uma cidade tranqüila. Sua aparição em grupo causa medo. Entre os gregos, é a stasis, a desordem. Sua fala em público é indecente. "Que a mulher conserve o silêncio, diz o apóstolo Paulo. Porque primeiro foi formado Adão, depois Eva. E não foi Adão que foi seduzido, mas a mulher que, seduzida, caiu em transgressão."

ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS PROJETO MOSAICO - HISTÓRIA

Elas devem pagar por sua falta num silêncio eterno. (PERROT, 2007, p. 17).

Historicamente, essa preposição conexa a sexo dificulta a inserção de mulheres nos mais diversos espaços, condiciona e perpétua uma relação de poder onde elas são colocadas como dominadas e, ocasionalmente, submetem-nas as mais diversas formas de violências. Entende-se assim que “as diferenças anatômicas entre os corpos masculinos e femininos convertem-se em provas objetivas da desigualdade de capacidades entre os seres humanos que é a base do despotismo patriarcal [...]” (PASSOS; PUCCINELLI; ROSA, 2019, p. 14), entretanto, a quebra da ideia de binaridade, em paralelo ao estudo teórico e metodológico, possibilita abrir espaço para se perceber os projetos de masculinidades que se incorporam no corpo social e, por conseguinte, reduz a imposição do cis-heteropatriarcado. A ideia de oposição binária, principal ferramenta de manutenção da sociedade patriarcal, coloca em polos distantes e distintos o gênero feminino e o masculino, evidenciando as diferenças como forma de criar um sistema de oposição entre eles. Essa presunção incita a desigualdade, permitindo o avanço da inferioridade e submissão de um em relação ao outro, pois ao destacar determinado gênero, espera-se o desprezo do oposto.

Ao definir gênero a historiadora Joan Scott, uma das principais intelectuais no campo, divide-o em duas partes intimamente ligadas. O primeiro não se distancia muito do conceito já explorado afirmando que “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995 p. 86), porém o segundo impulsiona reflexões mais profundas, apoiada nas colocações de Michel Foucault, ela conclui que “gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Assim, subentende-se que existe uma diferença na distribuição de poder entre homens e mulheres e, ainda, uma disparidade na organização e visualização da sociedade dependendo de qual posição se encontra. O conceito de gênero possui um forte apelo relacional, já que, de acordo com essa perspectiva, é no arranjo das relações sociais que se constroem o ser masculino e feminino, ou seja, ainda que os estudos desenvolvidos priorizem as mulheres como foco, eles passam a referir-se, de forma cada vez mais explícita, aos homens. É importante lembrar que as relações de poder são inerentes a história e em conforme ao contexto apresentam características própria, ainda, com o avanço das discussões de sexo e sexualidade, gênero se tornou uma categoria útil de análise histórica, incorporando as categorias de raça e classe. Ao aludir Joan Scott, Guacira Lopes Louro

afirma no livro *Gênero, História e Educação: construção e desconstrução* (1995) que a historiadora norte-americana:

[...] uma categoria que, pensada em sua radicalidade, talvez também ponha em questão muitas de nossas certezas e nos obrigue a revolucionar nosso modo de "fazer" História. Para tentar melhor compreender as potencialidades e limites dessa perspectiva de análise parece-me importante observar o contexto teórico do qual ela é fruto. (LOURO, 1995, p. 109)

Indubitavelmente, a escola é um lugar atravessada de oportunidades e transformações, ela se constitui de variáveis e diversidades, é nesse espaço que alunas e alunos podem construir suas identidades e, principalmente, exercitar o respeito pelas diferenças. Deste modo, é desejável que a educação não seja radicalmente diferente entre meninas e meninos, que a escola tenha consciência da sua não neutralidade na formação da identidade das alunas e alunos. “A escola tem a responsabilidade de não contribuir para o aumento da discriminação e dos preconceitos contra as mulheres e contra todos aqueles que não correspondem a um ideal de masculinidade dominante” (CLAM, 2009, p. 50)

Também é importante entender que a preocupação de algumas instituições escolares, coordenadores pedagógicos e professores em ministrar o conteúdo do livro didático de forma integral, além do pouco tempo para preparar as aulas, a reduzida carga horária semanal e outros aspectos propostos nos currículos “[...] transforma o conhecimento histórico num amontoado de informações desconexas, desinteressantes e inúteis, transmitidas aos alunos com uma metodologia inadequada e sem atrativos.” (DALPASSO, p. 5, 2011). O ensino de História, frequentemente abordado de forma linear, com o protagonismo marcadamente masculino, a perspectiva da harmonia social, as narrativas que enaltecem os heróis brancos e as conquistas dos setores sociais privilegiados economicamente, tornam-se distantes do universo dos alunos e os exclui do processo ensino-aprendizagem.

O mosaico dos livros didáticos

Por um lado, a reprodução dos papéis tradicionais de gênero no contexto escolar pode estar nos conteúdos dos livros didáticos de História à medida que as mulheres não forem representadas como sujeitos históricos, ao contrário dos homens, sendo abordadas de forma esporádica, anedótica ou irrelevante. Por outro lado, a presença da historicidade feminina nos livros didáticos pode contribuir para que ocorram transformações das relações de gênero

ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS PROJETO MOSAICO - HISTÓRIA

entre homens e mulheres na sociedade brasileira, reconhecendo-se as diferenças entre os dois gêneros, mas não as condições desiguais de inferioridade e submissão de qualquer polo em relação ao outro, desconstruindo a tradicional oposição binária, como afirma Louro (2003).

No entanto, deve-se considerar que os livros didáticos de História enquanto materiais que expressam saberes a serem ensinados são submetidos a um processo de didatização inscrito em um ambiente pedagógico regulador (CHOPPIN, 2004). Esses saberes que constam não decorrem exclusivamente de um fluxo oriundo do saber acadêmico, pois segundo Monteiro (2009), os processos de didatização envolvidos na sua produção revelam a sua especificidade e complexidade. Os posicionamentos políticos e pedagógicos de seus autores:

[...] bem como as políticas curriculares, as expectativas do público docente, as tradições sedimentadas sobre conteúdos indispensáveis e os interesses do mercado editorial atuam nos processos de elaboração das histórias veiculadas nesses livros, submetendo-os a um conjunto de regras de formatação, enunciação, estruturação e organização didática. (OLIVEIRA, p. 4, 2019).

De modo geral, o livro didático não é a única ferramenta disponível para os educadores utilizarem no processo de escolarização de alunas e alunos, entretanto, correntemente, ele é o único instrumento de pesquisa e fonte de conhecimento acessível para estudantes e, ademais, para as famílias desses jovens. Paralelamente, o PNLD condiciona a tarefa de ampliar esse acesso, constituindo-se como “o maior programa de distribuição de livros didáticos do mundo” (OLIVEIRA, 2019). Assim, toma-se consciência que o desprezo com livro didático, no caso de História, impulsiona a desvalorização de um conjunto de interações obtidas pelas percepções construídas pelos alunos e alunas em relação ao passado como forma de interpretar o presente. Portanto, é importante destacar a relevância dos livros didáticos de História como objetos de pesquisa. Enquanto elementos curriculares de orientação e difusão de conhecimentos históricos a serem escolarizados, tais livros produzem e difundem representações que, são atravessadas por relações de poder, capazes de moldar e orientar as maneiras de compreender, falar e posicionar-se perante acontecimentos, sujeitos, culturas, comportamentos, instituições e relações sociais no passado e no presente. Nesse sentido, os livros didáticos não configuram narrativas neutras ou inocentes, já que “[...] a história se constitui como uma forma de interpretação e estabelecimento de sentidos para o

passado que é sempre mediada pela cultura e interesses do presente, segundo um corpo de regras socialmente autorizadas que orientam as maneiras de ensinar, perceber, julgar, pensar e agir em relação ao passado.” (OLIVEIRA, 2019, p. 8)

A escolha pelos livros didáticos do projeto mosaico ocorreu porque segundo o guia Digital do PNLD (2017), “Em todos os volumes, a coleção apresenta um importante diferencial no tratamento da história das mulheres, entendidas como protagonistas de lutas e de processos históricos. A obra ainda apresenta intenso trabalho pedagógico com documentos visuais e textuais, destacando o conjunto de informações constantes nos boxes complementares, especialmente Conheça Mais, Fique Ligado e as indicações procedimentais do boxe Passo a passo.” Dessa forma, a coleção apresenta uma proposta original, diante de todas as outras coleções de livros apresentadas pelo Guia PNLD. A coleção toma como base uma organização curricular cronológica linear na apresentação dos conteúdos da disciplina escolar História:

6º ano (304 páginas). Módulo I - Discutindo a História e nossas origens. II - América: primeiros povos e civilizações. III - África: primeiros povos e civilizações. IV - Antigas civilizações da Mesopotâmia e do Oriente Médio. V - As grandes civilizações orientais. VI - A formação do mundo grego antigo. VII - A hegemonia de Atenas e o helenismo. VIII - O mundo romano antigo.

7º ano (328 páginas). Módulo I - O período medieval: sociedade, política e religião. II - A cultura medieval e os bizantinos. III - Do Renascimento comercial e urbano à expansão marítima. IV - Transformações culturais e religiosas na Europa. V - Os Estados europeus e a América colonial. VI - O povoamento e a delimitação da América portuguesa. VII - Povos africanos e o sistema escravista na América portuguesa. VIII - Atividades econômicas no período colonial.

8º ano (320 páginas). Módulo I: Mundo Contemporâneo; a Era das Revoluções. II - Tempo de revoluções e rebeliões. III - A Era Napoleônica e a industrialização. IV - Independência na América ibérica. V - Os centros de poder no Século XIX. VI - África e Ásia: tempos da dominação colonial. VII - A consolidação do Brasil independente. VIII - Brasil e o fim da monarquia.

9º ano (336 páginas) – Módulo I: O nosso mundo. II - O Brasil e a República Oligárquica. III - Os anos pós-Primeira Guerra Mundial. IV - A Era Vargas e o mundo em guerra. V - O mundo da Guerra Fria. VI - América Latina, Ásia e África: soberania e descolonização. VII - O fim da Guerra Fria e a Nova Ordem Internacional. VIII - O Brasil recente. (PNLD História, 2017).

Os conteúdos abordam desde a origem da humanidade até a primeira década do século XXI, contemplando e alternando os processos históricos do Brasil com a História

ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS PROJETO MOSAICO - HISTÓRIA

Geral. Como contempla amplo conjunto de conteúdos em seu texto principal, utiliza estratégias e recursos de retomada e de revisão nas atividades e nas seções. Cada volume do Livro do Estudante está organizado em oito módulos e capítulos, compostos por texto central, boxes e seções didáticas. Nas seções didáticas, contemplam-se várias propostas com finalidades distintas, sendo algumas fixas e outras eventuais, a saber: Atividades; Retome; Passo a passo; Trabalhando com Documentos; Lendo Imagem; Saber Fazer; Ponto de Encontro, Jeitos de Mudar o Mundo; Explore Também. Os boxes são diversificados e oferecem informações complementares ao longo dos capítulos, sendo denominados: Conheça Mais, Fique Ligado; Boxes de vocabulário ou explicações breves e você precisa saber.

A análise que está sendo realizada considera os livros didáticos em sua historicidade, considerando suas funções e condições de produção. (CHOPPIN, 2004). Cada um dos livros que compõem o Projeto Mosaico – História, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental é analisado a partir dos elementos que constituem a organização das obras, considerando a abordagem dos sujeitos históricos femininos em relação com os atores masculinos a partir dos conteúdos, teorias utilizadas e metodologias.

Considerações finais

Conforme afirma Louro (2003), a escola é um local atravessado por relações de gênero, sendo que os livros didáticos de História são frequentemente constituídos como a principal fonte de irradiação das interpretações e atitudes de professoras, professores e estudantes diante do passado. A partir de embates e diálogos travados com movimentos sociais é que o Estado passou a assumir o compromisso educacional de superação dos preconceitos e violências contra as mulheres nas legislações e programas educacionais. Essas formas de inclusão da história das mulheres e das relações de gênero nos livros didáticos dependem não só do modo como as prescrições oficiais são interpretadas e ressignificadas, mas também de um sistema de representações, valores e crenças que não é facilmente atingido nos processos oficiais de avaliação dos livros didáticos no Brasil.

Nesse sentido, “Não existe um livro didático perfeito ou ideal, porque as demandas e expectativas sobre ele são muitas e diversificadas. Esse suporte cultural tem atravessado décadas e séculos sem ter sua estrutura seriamente ameaçada, possivelmente porque congrega qualidades e funcionalidades que são valorizadas no âmbito escolar.”

Humana Res, v.1, n. 2, 2020, ISSN: 2675-3901 p. 115 a 127 , jan. a jun. 2020

(STAMATTO; CAIMI, p. 244, 2016). Analisa-se, portanto, que condenar ou negligenciar a utilização dos livros didáticos não vai resolver os problemas culturais que geram a desigualdade das relações de gênero, mas vai continuar colocando à margem o debate em sala de aula. A pesquisa possibilita a compreensão das dificuldades, limites e desafios que envolvem a transformação de aspectos epistemológicos que estruturam o conhecimento escolar sobre a história das mulheres e das relações de gênero.

Vale salientar que a pesquisa se compromete em comparar os níveis de visibilidade dos segmentos sociais femininos em relação com a presença dos personagens masculinos já consagrados nos livros didáticos, promovendo desta forma uma discussão sobre as representações das relações entre mulheres e homens que estão presentes nas obras didáticas no que se refere às condições de submissão, resistência e protagonismo nos processos históricos. Ademais, alinha-se aos objetivos específicos a investigação se as mulheres e os homens representados como sujeitos históricos nos livros didáticos apresentam variáveis relacionadas às diversas etnias e categorias sociais.

Diante de tudo que foi exposto, a pesquisa apresenta a proposta de analisar as representações das relações de gênero na coleção de livros didáticos Projeto Mosaico – História, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, incluído no último Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017, ainda vigente, por considerar a relevância social de analisar como o material didático escolar contribui para formar as feminilidades e as masculinidades de crianças e adolescentes.

Referências

BRASIL. **Guia PNLD 2017 – História Anos Finais do Ensino Fundamental**. MEC, Brasília, 2016. Disponível em: < <http://www.fnnde.gov.br/pnld-2017//>>. Acesso em 11/05/2020.

BRASIL. **Guia PNLD 2017 – Anos Finais do Ensino Fundamental**. MEC, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/pnld-2017//>>. Acesso em 11/05/202.

Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos – IMS/UERJ. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

DALPASSO, Néldi. **História Aprendizagem Prazerosa. Trabalho apresentado como requisito parcial para conclusão do Programa PDE**. Marechal Rondon – PR: [s. n.], 2011.

ANÁLISE DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NA COLEÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS PROJETO MOSAICO - HISTÓRIA

LINS, Beatriz; MACHADO, Bernardo; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, História e Educação: construção e desconstrução**. Revista Educação & Realidade. Rio Grande do Sul, 20(2); 101-132, jul./dez. 1995.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. **Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018)**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 27, n. 3, e58426, 2019.

PASSOS, Ana Helena Ithamar; PUCCINELLI, Bruno; ROSA, Waldemir. **As narrativas hegemônicas como normativas excludentes: raça, gênero e sexualidade**. Revista do Centro de Pesquisa e Formação n.08 (ISSN 2448-2773). Sesc São Paulo. 2019.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução de Angela M. S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

RAGO, Margareth. **Descobrimo Historicamente o Gênero**. Cadernos Pagu, n.11, p. 89-94, 1998.

SCOTT, Joan. **Gênero: Uma categoria útil de análise histórica**. Revista Educação & Realidade. Rio Grande do Sul, 20(2); 71-99, jul./dez. 1995.

MOURA, Miguel; MARINHO, Joseanne. **Uma questão de diferença, não de desigualdade: a análise das relações de gênero incluídas no programa nacional do livro didático (PNLD) na disciplina história**. Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Piauí. 2020.

RELATOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

Lucas Silva do Nascimento ¹

Patrícia Araújo de Oliveira ²

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Antônia Valtéria Melo Alvarenga ³

RESUMO

O Objetivo desse estudo foi refletir sobre a importância da disciplina de Estágio Supervisionado na preparação do licenciando em História para assumir uma sala de aula. O impacto que esse componente curricular produz nas representações que o estagiário tem sobre sua formação é enorme, mesmo que o graduando já tenha sido convivido com o universo escolar, através das Práticas Educacionais. Alguns se sentem desafiados por essa realidade, e buscam oferecer o melhor de si para superar as dificuldades apresentadas à uma educação de qualidade. Outros, terminam a disciplina de Estágio decididos a não voltarem para a sala de aula. Esses são dilemas que estão presentes na formação de um licenciando. Como suporte teórico da análise desse estudo sobre o Estágio Supervisionado em História do Ensino Fundamental, no Curso de História do Centro de Estudos Superiores de Caxias- CESC/UEMA, usou-se Pimenta (2001), Fonseca (2009), Veiga (2006), entre outros. A Metodologia aplicada foi a pesquisa participativa, vez que a observação foi desenvolvida durante a realização da disciplina que integra o currículo do Curso. Com o término dessa etapa, concluiu-se pela importância do componente curricular na formação do licenciando, bem como pela análise desse processo, permitindo ao docenterefletir sobre sua formação.

128

Palavras-Chave: Formação de Professores. Ensino de História. Estágio Supervisionado.

ABSTRACT:

The objective of this study was to reflect on the importance of the subject of Supervised Internship in the preparation of the graduate in History d to take over a classroom. The impact that this curricular component produces on the representations that the intern has on his / her training is enormous, even if the undergraduate student has already been introduced to the school universe, through Educational Practices. Some feel challenged by this reality, and seek to offer their best to overcome the difficulties presented by quality education. Others finish the Internship course determined not to return to the classroom. These are dilemmas that are present in the training of a licensee. Pimenta (2001), Fonseca (2009), Veiga (2006) was used as theoretical support for the analysis of this study on the Supervised Internship in History of

¹ Graduando em História pela Universidade Estadual do Maranhão- lucassdn46@hotmail.com

² Graduanda em História pela Universidade Estadual do Maranhão- patriciaraujodeoliveira@gmail.com

³ Graduada em História pela Universidade Federal do Piauí- UFPI, graduada em bacharelado em Direito pela Universidade Estadual do Piauí- USPI, pós –doutora em Direito pela Unisersitá Degli Studi de Messina- Itália. Pós-doutorado em História pelo PNPd-CAPES, doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense-UFF. Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Maranhão- valteriaval2@gmail.com

Elementary Education, in the History Course of the Center for Higher Studies of Caxias- , among others. The applied methodology was participatory research, since observation was developed during the course that is part of the course curriculum. With the completion of this stage of the Supervised Internship, it was concluded by the importance of the curricular component in the formation of the licensee, as well as by the analysis of this process, allowing the teacher to reflect on his training.

Keywords: Teacher training. History teaching. Internship.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue reflexionar sobre la importancia de la asignatura de Pasantía Supervisada en la preparación del estudiante de posgrado en Historia para hacerse cargo de un aula. El impacto que produce este componente curricular en las representaciones que el becario tiene sobre su formación es enorme, aun cuando el estudiante de pregrado ya haya vivido con el universo escolar, a través de Prácticas Educativas. Algunos se sienten desafiados por esta realidad y buscan ofrecer lo mejor para superar las dificultades que presenta una educación de calidad. Otros terminan el curso de prácticas decididos a no regresar al aula. Estos son dilemas que están presentes en la formación de un licenciario. Como soporte teórico da análise desse estudo sobre o Estágio Supervisionado em História do Ensino Fundamental, no Curso de História do Centro de Estudos Superiores de Caxias- CESC/UEMA, usou-se Pimenta (2001), Fonseca (2009), Veiga (2006) , entre otros. La metodología aplicada fue la investigación participativa, ya que la observación se desarrolló durante el curso que forma parte del plan de estudios del curso. Con la culminación de esta etapa, se concluyó por la importancia del componente curricular en la formación del licenciario, así como por el análisis de este proceso, permitiendo al docente reflexionar sobre su formación.

Palabras clave: Formación del profesorado. Enseñanza de la historia. Pasantía supervisada.

Introdução

A vivência em sala de aula durante o Estágio Supervisionado para o Ensino Fundamental em História, ajuda o licenciando a entender os desafios do professor em sua carreira. Portanto, esse componente traduz-se em um importante momento para o estagiário começar a desenvolver experiências que o preparem para o dia-a-

RELATOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

-dia em sala de aula, capacitando-o tanto do ponto de vista técnico, como político-pedagógico.

Essa pesquisa foi desenvolvida durante a disciplina de Estágio Supervisionado em História para o Ensino Fundamental, que integra o sétimo período do Curso de História do Centro de Estudos Superiores de Caxias- CESC/UEMA, com carga Horária de 180 horas/aula e que, nesse semestre, esteve sob a orientação da professora Dr^a Antonia Valtéria Melo Alvarenga. Os campos de estágios foram as escolas João Lisboa e Antônio Rodrigues Bayma, em turmas de 6º ao 9º ano. Para realização desse componente curricular recebeu-se tanto suporte teórico- metodológico da professora de Estágio do Curso de História do CESC/EUMA, quanto apoio didático-pedagógico dos professores da rede municipal, titulares das turmas cedidas para Estágio. Esses acompanhamentos foram importantes para que os estagiários pudessem superar as diferentes etapas do processo: observação, preparação de material, regência e relatório final.

Para realização desse estudo foram orientadas leituras de suporte como: Pimenta (2001), Fonseca (2009), Veiga (2006), Buriolla (1999), Bittencourt (2005) e outras citadas nas referencias bibliográficas. As mesmas permitiram um diálogo com diferentes concepções sobre ensino-aprendizagem, formação de professores, ensino de História, currículo e, principalmente, sobre o estágio supervisionado. Nesse aspecto foi de fundamental importância a reflexão sobre diversas concepções a respeito da formação do professor e do compromisso do educador com uma educação de qualidade. Por fim, entendeu-se que esse é o grande desafio da educação moderna, especialmente da educação pública, que lida com os setores mais carentes e problemáticos da sociedade.

Fundamentação teórica

O debate entre a teoria e a prática está muito presente na literatura sobre ensino-aprendizagem. Segundo Pimenta (2010, p. 111), “aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estar atento às particularidades e as interfaces da realidade escolar, em sua contextualização na sociedade”. Para isso é necessário

entender onde a escola está situada, como são os alunos em termos de comportamento, relações sociais, disciplina, expectativas, onde moram, como são a comunidade, as ruas e as famílias que integram as adjacências da escola.

Desse modo, percebe-se que a relação existente entre aluno e professor ultrapassa o ensinar o conteúdo de uma disciplina. Está, acima de tudo, fundamentada em projetos de vidas e na maneira como o saber que compõe a disciplina ensinada poderá integrá-los. Essa dimensão da formação do professor, nenhuma teoria é capaz de construir. O exato sentido que a ação produz, somente a prática, o dia-a-dia em sala de aula, permite conhecer. Então, a primeira oportunidade que o licenciando tem de apreender as nuances de sua profissão, de relacionar teoria com a prática é na disciplina de Estágio Supervisionado, observando e imitando os professores titulares das turmas, mas, também, produzindo uma identidade própria como profissionais, seja afirmando o que observa, seja realizando críticas a modelos e padrões com os quais não se identifica(PIMENTA, 2011).

Por tal razão, o Estágio Supervisionado permite ao licenciando sentir que o magistério não é simplesmente um ato de ensinar, mas, um constante exercício de aprender a ensinar: uma práxis. A regência *per si*, isolada dos demais fatores que integram a vida dos sujeitos escolares, não gera resultados satisfatórios. Ela deve ser refletida e desenvolvida considerando a pluralidade que integra esse universo. Sem dúvida, cada aspecto que constitui esse processo é muito importante, sendo fundamental que o estagiário aproveite para incorporar em sua experiência ótimos conhecimentos didáticos-pedagógicos, absorvidos pelo comprometimento com uma educação humanista.

Fonseca (2009) mostra que a sala de aula ainda é um espaço privilegiado de aprendizagem, quando possibilita a articulação entre teoria e prática. Essa possibilidade é cada vez mais necessária e possível, especialmente se o professor consegue aproveitar os recursos tecnológicos disponíveis na atualidade. Nesse aspecto, o estagiário vem demonstrando maior facilidade que alguns professores que se encontram há longos anos na profissão, sem passar por formações continuadas que lhes permitam, de fato, melhorar sua qualificação profissional. Nesse sentido,

RELATOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

entende-se a importância de analisar como o Estágio Supervisionado contribui para formação dessas competências e habilidades que serão importantes para o futuro profissional de História da Educação Básica, bem como para introduzir uma nova dinâmicas nos espaços escolares.

Metodologia

Esse estudo foi desenvolvido em duas partes, realizadas paralelamente no curso da disciplina de Estágio Supervisionado para o Ensino Fundamental em História: uma realizada na sala de aula da UEMA, sob o acompanhamento da professora da disciplina; a outra, na escola campo, com a supervisão da professora titular da turma. A primeira parte teve como finalidade oferecer suporte didático- pedagógico para que o discente realizasse a segunda. Acontecia uma vez por semana, e era o momento em que todas as dificuldades dos estagiários eram expostas e debatidas com a professora e os demais colegas de turma

Todos falavam sobre seus desafios e sucessos, trocando informações e compartilhando experiências. A segunda nutria-se tanto desse primeiro momento, quanto do suporte oferecido pela professora titular da turma de História da escola campo e pela convivência com a turma. Essa metodologia permitiu ao estagiário lidar melhor com suas inseguranças, dando-lhe maior desenvoltura na parte de regência e desenvolvimento de outras atividades escolares. Durante esse processo utilizou-se metodologias variadas, a exemplo de debates em sala de aula, atividades em grupo, leituras comentadas do livro didático, trabalho com mapas e pesquisas diversas.

Vivências em sala de aula durante o estágio: 1º relato

A primeira experiência de estágio ocorreu na Escola João Lisboa na cidade de Caxias-MA. O 6º ano do ensino fundamental, turmas “A” e “B”, no turno vespertino, foi o escolhido para a experiência. As aulas ocorreram durante dois dias da semana - segunda-feira, 1º e 2º horários na turma “A” e 3º e 4º horários na turma “B”, e terça, 4º horário na turma “A” e 5º horário na “B”. Iniciou-se com observações, cujo intuito foi entender a metodologia aplicada pela professora titular, a forma como era

abordado o assunto, bem como as reações dos alunos durante as aulas, no que diz respeito à participação e interação.

O início das aulas ministradas pela professora titular sempre se dava com uma breve explanação do assunto. Em seguida, os discentes procediam à leitura do texto a ser discutido, ao que se seguia um breve debate em sala de aula. No passo seguinte, apresentava-se um resumo do texto e uma atividade. Percebeu-se diferenças entre as turmas, visto que a Turma A se revelava mais participativa do que a Turma B.

Outra diferença percebida foi com relação às estruturas das salas, pois somente a turma “A” ocupava sala com ar- condicionado e ventiladores, o que certamente contribuía para um melhor desempenho durante as aulas. Ambas as turmas apresentaram bom desempenho no quesito disciplina, sendo que a não obediência as regras ao mesmo geralmente era punida com a expulsão da sala de aula e aplicação de suspensão para a aula seguinte.

Ao 6º ano “A”, o mais participativo, foi proposto a organização de uma peça sobre suicídio, como atividade complementar, com o objetivo de estimular uma reflexão a respeito das situações que levam alguns jovens e adolescentes a tirarem a própria vida. A sala foi dividida em dois grupos em que cada um apresentou uma situação: o primeiro grupo ficou com abuso infantil e o outro com bullying. Nos dois casos procurou-se discutir os danos causados, por esses tipos de agressões, ao futuro dos atingidos.

Ao término de cada unidade, a professora aplicava uma prova mensal e uma outra bimestral. Para aqueles alunos que não obtivessem uma boa média, era apresentada uma proposta de atividade com a finalidade de complementar a nota. Depois de dez horas de observação deu-se início a regência do estagiário. Foram realizados debates, aplicados trabalhos e avaliações. Oportunizou-se, com isso, o diálogo, bem como um espaço para opiniões e reflexões, por parte do alunado, de algumas questões que os mesmos vivenciavam no seu dia a dia. Os resultados referentes às notas das avaliações, no entanto, não foram satisfatórios pois apenas um aluno logrou êxito, conseguindo atingir uma nota acima da média. Com isso, houve

RELATOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

a necessidade de aplicação de atividades complementares, com melhores resultados finais para os alunos da turma “A”.

Vivências em sala de aula durante o estágio: 2º relato

O estágio, objeto do presente relato, realizou-se na Escola Municipal Antônio Rodrigues Bayma. Ocorreu nas turmas do 9º ano “A” e “B” da referida escola. Os dias das aulas foram nas segundas-feiras e quartas-feiras durante os últimos três horários. Começou-se a fase de observação no dia 28 de agosto de 2020, tendo sido a mesma concluída no dia 18 de novembro.

Primeiramente começou-se a observar a turma do 9º ano “A”, seguindo-se a turma do 9º ano “B”. Durante a observação, notou-se dificuldades de aprendizagem nas duas turmas, além de problemas relacionados a déficit de atenção. O 9º ano “A” era a turma mais numerosa, com cerca de 30 alunos. O 9º ano “B” possuía 26 alunos em uma sala que, em termos de disciplina, sobressaía-se em relação à outra turma. As duas salas, no geral, eram de fácil convivência. O professor explicava de maneira satisfatória o conteúdo, com uma metodologia bastante dinâmica.

Durante a regência deste estagiário, foi possível observar como é realmente uma sala de aula, ou mais especificamente, como se manifestam as diferenças entre professores e alunos. Verificou-se, também, como o Estágio Supervisionado é importante para preparar o estagiário para a futura docência, viabilizando uma experiência em que se aplica, na prática, métodos de ensino aprendidos em sala de aula e em, alguns exercícios teóricos.

O livro didático trabalhado em sala de aula foi “Mosaico”, do autor Cláudio Vicentino. Pode ser considerada uma boa obra, sendo, porém, dotado de capítulos bem resumidos apesar de bem elaborados. Poderia ter o seu conteúdo mais aprofundado e com mais atividades, indicações de filmes, outras alternativas metodológicas, e explorar melhor as imagens utilizadas nos textos.

Foi possível observar a dificuldade de leitura de alguns alunos, nas duas turmas, bem como seus entendimentos acerca dos conteúdos ministrados. Assim, quando o conteúdo era exposto em sala de aula, sempre se procurava exercitar a leitura com a turma, seguida geralmente das indicações de alguns alunos para procederem a uma rápida explicação do conteúdo lido. Tal procedimento, buscava promover o entendimento sobre o conteúdo discutido em sala de aula.

Foram trabalhados três textos do livro didático, respectivamente sobre a Segunda Guerra Mundial, a Guerra Fria e a Ditadura Militar no Brasil. A avaliação aplicada, no entanto, não obteve um resultado satisfatório em termos de notas, tornando-se necessário a aplicação de uma atividade de recuperação. A atividade, que versou sobre a Guerra Fria, propôs a elaboração e resolução de 10 questões sobre o tema. Buscou-se, com isso, favorecer aos alunos a possibilidade de demonstração de um maior domínio sobre o conteúdo.

Durante a atividade de estágio foi possível também perceber que o plano de aula é indispensável para qualquer professor, pois ajuda-o a definir de que modo ele explicará o conteúdo a ser ministrado durante a aula. Permitiu compreender melhor o sentido da ementa da disciplina de Estágio Curricular do Ensino Fundamental, quando esta enfatiza a importância da relação pedagógica existente entre o aluno e o professor, ou seja, como a disciplina será ministrada e como será o planejamento das aulas aos estagiários.

Resultados e discussões

O Estágio Supervisionado permitiu aos licenciandos compreender como é a vivência em sala de aula entre professores e alunos, possibilitando uma reflexão sobre diversos aspectos do processo ensino aprendizagem. Primeiro sobre relação teoria-prática na produção do conhecimento em sala de aula. A importância dessa interação para o ensino de História no Ensino Fundamental mostrou-se necessária e muito bem aceita pelos alunos. Percebeu-se que esse processo se desenvolve de maneira satisfatória para todos os sujeitos, quando o professor mostra empatia

RELATOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO FUNDAMENTAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

com o contexto e pessoas que integram a comunidade escolar, planejando sua prática docente conforme essa realidade.

Identificou-se, ainda, que falta muito incentivo aos adolescentes que se encontram nessa fase da vida escolar, que buscam por um processo de ensino- aprendizagem mais dinâmico, interativo e integrado ao seu universo de interesses e necessidades. Esse tipo de observação é importante para o amadurecimento teórico e didático do futuro professor, pois oferece uma noção das dificuldades que irá enfrentar, bem como sobre a maneira de minimizar algumas dificuldades. As turmas de 6º ao 9º anos das escolas João Lisboa e Antônio Rodrigues Bayma onde as práticas de Estágio Supervisionado desses dois licenciandos ocorreram, ofereceram aos mesmos ótimas oportunidades de aprendizagem, tanto nos aspectos positivos quanto negativos observados, possibilitando ao futuro educador compreender qual deve ser o seu papel na escolha profissional realizada.

136

Conclusão

Essa práxis, definida pela realização do estágio na escola campo, associado à reflexão em sala de aula da disciplina Estágio Supervisionado, proporcionou uma visão do que será a prática do futuro professor de História do Ensino Fundamental. Do ponto de vista das interações pessoais e profissionais foi uma oportunidade de entrar em contato com a comunidade de professores, servidores da escola e alunos, em condição ainda não vivida. Do ponto de vista didático-pedagógico realizou-se um exercício teórico-metodológico, trabalhando saberes construídos durante o curso e testando metodologias apreendidas no decorrer da formação, e orientadas pela professora titular da turma.

Apesar das dificuldades encontradas, tanto as de natureza material como as de outras, não restam dúvidas que esse é um momento muito importante para o crescimento do futuro professor de História. É um marco nesse processo, pois se teve

a oportunidade de ter uma ideia de como serão os anos dali para frente, como profissionais que em breve estarão responsáveis pela sala de aula. Isso significa que esse momento necessita ser pensado com muito cuidado e executado com zelo e a responsabilidade devida.

Referências

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História.** *Estud.av.* [online]. 2018, vol.32, n.93, pp.127-149.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **Estágio Supervisionado.** 2. Ed. São Paulo, SP:Cortez Editora, 1999.

FONSECA, Selva Guimarães (Org.). **Ensinar e aprender história formação,saberes e práticas educativas.** Campinas, SP: Átomo & Alínea, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoriae prática?** 4. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ:Vozes, 2002.

FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS DE UM ESTAGIÁRIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO MARANHÃO

Raimundo Nonato Santos de Sousa¹
Antonia Valtéria Melo Alvarenga²

RESUMO:

O presente artigo possui como objetivo apresentar um relato das experiências vividas durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental II na Unidade de Ensino Antonieta Castelo (U.E.A.C.), escola pública da cidade de Aldeias Altas/MA. Além da descrição das experiências, adotou-se também como metodologia a pesquisa bibliográfica em que se privilegiou obras de autores que versam direta ou indiretamente sobre o assunto em tela tais como Milanesi (2012), Almeida and Pimenta (2014), Bittencourt (2009). Em conclusão, foi possível constatar, por meio das vivências em sala de aula, que o Estágio Curricular Supervisionado proporciona aos universitários a oportunidade de estabelecer contato com o seu futuro campo de trabalho, isto é, a sala de aula, e também de refinar, a partir da experiência prática, seus aprendizados e sua prática docente no ensino de História.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado. Ensino Fundamental II. Ensino de História.

FRAGMENTS OF MEMORIES OF AN INTERN AT A PUBLIC SCHOOL INSIDE MARANHÃO

ABSTRACT:

This article aims to present an account of the experiences lived during the supervised curricular internship in elementary school II at the Antoinette Castelo Teaching Unit (U.E.A.C.), a public school in the city of Aldeias Altas/MA. In addition to the description of the experiences, the methodology was also adopted as a bibliographic research in which works by authors who deal directly or indirectly on the subject on screen such as Milanesi (2012), Almeida and Pimenta (2014), Bittencourt (2009) were also favored. In conclusion, it was possible to verify, through classroom experiences, that the Supervised Curricular Internship provides university students with the opportunity to establish contact with their future field of work, that is, the classroom, and also to refine, from practical experience, their learning and teaching practice in the teaching of History.

Keywords: Supervised Curricular Internship. Elementary School II. History Teaching.

¹ Graduando em História - **universidade estadual do maranhão/ uema (caxias/ma)** E-mail: raimundo.045sousa@gmail.com.

² Doutora em História Social e Professora adjunta dos cursos de História da UEMA e da UESPI. E-mail: valterial2@gmail.com

FRAGMENTOS DE RECUERDOS DE UN PASANTE EN UNA ESCUELA PÚBLICA EN EL INTERIOR DE MARANHÃO

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar un relato de las experiencias vividas durante la pasantía curricular supervisada en la escuela primaria II en la Unidad de Enseñanza Antoinette Castelo (U.E.A.C.), una escuela pública en la ciudad de Aldeias Altas/MA. Además de la descripción de las experiencias, la metodología también fue adoptada como una investigación bibliográfica en la que también se favorecieron obras de autores que tratan directa o indirectamente sobre el tema en pantalla como Milanesi (2012), Almeida y Pimenta (2014), Bittencourt (2009). En conclusión, fue posible verificar, a través de experiencias en el aula, que la Pasantía Curricular Supervisada ofrece a los estudiantes universitarios la oportunidad de establecer contacto con su futuro campo de trabajo, es decir, el aula, y también para refinar, desde la experiencia práctica, su aprendizaje y práctica docente en la enseñanza de la Historia.

Palabras clave: Prácticas curriculares supervisadas. Escuela Primaria II. Enseñanza de Historia.

Introdução

O presente artigo possui como objetivo apresentar um relato das experiências vividas por mim ao longo da realização do Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental II, durante o sétimo período da graduação em História cursada no Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão (CESC/UEMA). O estabelecimento de ensino, em que o estágio foi executado foi a Unidade de Ensino Antonieta Castelo, escola pública municipal localizada em Aldeias Altas/MA. O período de abrangência do estágio foi do dia 26 de agosto de 2019 ao dia 4 de novembro do mesmo ano.

O Estágio Curricular Supervisionado, por certo, ocupa um lugar privilegiado dentre as disciplinas que constituem a grade curricular dos cursos de licenciatura. Afinal, ele permite aos graduandos ter contato com a realidade que será o terreno, por assim dizer, da sua futura atuação profissional, qual seja, a sala de aula (MILANESI, 2012)³. Ainda, nessa experiência *in loco*, os formandos são confrontados com situações que testam seus

³ MILANESI, Irton. **Estágio Supervisionado: Concepções e práticas em ambientes escolares.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.46, out./dez. 2012.

FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS DE UM ESTAGIÁRIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO MARANHÃO

aprendizados e sua prática de ensino, as quais os estimulam a superar seus próprios limites, consequentemente, motivando-os a atingir a versão melhorada de si mesmo.

Não raro, a experiência do estágio costuma ser considerada por muitos acadêmicos dos cursos de licenciatura como um *divisor de águas*. Pode-se dizer que essa figura de linguagem é um tanto apropriada, porque o estágio corresponde ao momento crucial do curso que, nos (*leia-se acadêmicos dos cursos de licenciatura*) faz refletir sobre a escolha que fizemos ao prestar o vestibular para ingressar na universidade e que também nos leva a pensar sobre a decisão que tomaremos após a conclusão do curso referente ao futuro exercício da profissão de professor na Educação Básica (MILANESI, 2012).

O contato mais próximo com a realidade da sala de aula e inevitavelmente com os problemas nela encontrados, nos tornam cômicos dos desafios da carreira docente, de modo que se optarmos pelo exercício do magistério estaremos cientes do que poderemos encontrar em nosso ambiente de trabalho. É isso que torna a experiência do estágio desafiante, empolgante e, podendo, em alguns casos, tornar-se até determinante. É claro que não se pode presumir que todas as situações vividas nessa experiência são prefigurações do que ocorrerá na vida profissional dos futuros professores. Assim, não seria sensato concluir que só porque a experiência do estágio não foi satisfatória, que o desempenho profissional do futuro professor também não o será. A chave para a compreensão disso está no fato de que o estágio, por mais que seja importante, não é suficiente para tornar os formandos em exímios profissionais da docência, pois para isso são necessários anos de prática em sala de aula articulados a uma contínua atualização profissional (ALMEIDA; PIMENTA, 2014)⁴.

É interessante que quando se fala em Estágio Curricular Supervisionado, tal como fizemos até aqui, muito se discute sobre a importância dessa experiência para os estagiários. Fazer isso é mais que compreensível, em virtude das vantagens que essa experiência *in loco* proporciona aos graduandos. Contudo, o estágio não se centra exclusivamente na figura do acadêmico e nem tampouco só produz efeito sobre ele. Estudantes, professores, coordenadores e gestores são afetados, positivamente ou não, com a estadia do estagiário no estabelecimento de ensino. A própria dinâmica da escola se altera, ainda que momentaneamente, com a presença do graduando estagiário no espaço escolar. À vista disso, o estágio também pode se constituir em uma experiência positiva para os agentes da escola,

⁴ ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma E. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

em especial para os estudantes e professores titulares das turmas, em que o estagiário exerce suas atribuições.

Os esteios teóricos do artigo sustentam-se nas reflexões de Milanesi (2012), Almeida e Pimenta (2014), Bittencourt (2009), Charlot (2000, 2014), Franco (2012), Guimarães (2003), Hall (2005), Imbernón (2014), Nietzsche (2004) e Schmidt (1999) que tratam, direta ou indiretamente, do assunto em tela. No que tange à organização, o artigo se estrutura em quatro partes. Na primeira são apresentadas as informações sobre a escola e as turmas, os dias das aulas em que o estágio foi executado e as impressões iniciais da experiência. Em seguida, as avaliações e dificuldades, respectivamente, elaboradas e sentidas em sala de aula durante a fase da regência são tratadas. A que a sucede, apresenta os resultados positivos alcançados no decorrer do estágio. E, por fim, na quarta parte, são consideradas as reflexões concluintes a respeito dessa importante etapa da minha trajetória formativa, enquanto graduando do curso de licenciatura em História.

Antes de tudo, o início: Informações e impressões preambulares do Estágio Curricular Supervisionado

A escola em que eu realizei meu Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental II foi a Unidade de Ensino Antonieta Castelo (U.E.A.C.), localizada em Aldeias Altas/MA⁵. Dois motivos me levaram a escolhê-la, quais sejam: 1. O fato de a escola está situada na cidade em que resido, o que me garantiu muita comodidade em termos de deslocamento, por exemplo; e o mais importante 2. A memória afetiva que eu tenho por aquela instituição, em que vivi a maior parte do meu Ensino Fundamental II (5^a a 8^a séries, atuais 6^o a 9^o anos).

Desde o momento das articulações iniciais, a direção da escola foi muito atenciosa e solícita. Na realidade, não só ela, mas todos os agentes da escola, tais como coordenadores, professores e demais funcionários foram muito receptivos, respeitosos e acolhedores. Ainda recordo das vezes em que perdi a noção do tempo em conversas animadoras, nos intervalos ou depois das aulas, com os professores da instituição que me incentivavam a manter o foco e a conservar o ânimo apesar das dificuldades sentidas em sala de aula. Por isso, destaco a importância da acolhida oferecida pelos agentes da escola ao estagiário que, de acordo com

⁵ Uma das 217 cidades do Maranhão, situada na mesorregião do leste maranhense, no interior do Estado.

FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS DE UM ESTAGIÁRIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO MARANHÃO

Milanesi (2012), influi bastante no modo como o estágio será percebido, vivido e lembrado pelo graduando.

Eu escolhi três turmas matutinas⁶ para a realização do meu estágio. Foram elas: uma do 8º ano (“B”) e duas turmas do 9º ano (“B” e “C”). A primeira tinha como professor de História, o senhor José Ribamar Amorim Vieira; e a docente das duas últimas turmas era a senhora Maria Raimunda M. de Melo Luz – professora que me acompanhou da 6ª série (atual 7º ano) do Ensino Fundamental II até a conclusão do Ensino Médio. Os dias do meu estágio foram as segundas e as terças-feiras⁷.

No que concerne ao conteúdo curricular programático⁸, foram ministrados no período da regência os seguintes assuntos nas turmas selecionadas: A Revolução Industrial, A independência na América Espanhola, A independência na América Portuguesa e Os Estados Unidos no século XIX (8º ano “B”); e, Crises e totalitarismo, O Brasil nos anos 1920, A era Vargas e a Segunda Guerra Mundial e a queda de Vargas (9º ano “B” e “C”).

Não fugindo à regra, a primeira etapa do meu estágio propriamente dito consistiu na observação das turmas escolhidas. A observação se iniciou no dia 26 de agosto nas duas turmas do 9º ano – “B” e “C” – e no dia 27 do mesmo mês na turma “B” do 8º ano – encerrando-se nesta apenas no dia 03/09 por causa de uma atividade sobre a conscientização política do jovem aldeias-altense que o professor José Ribamar já tinha iniciado com os alunos. Como resultado, no dia 02 de setembro assumi a regência nas turmas “B” e “C” do 9º ano e no dia 10/09 o fiz na turma “B” do 8º ano.

No período da observação, nós realizamos, ainda que involuntariamente, a detecção das possíveis situações-problemas, com as quais poderemos lidar ao longo do estágio. Nesse momento, geralmente cedemos à parcialidade ao “identificar” nas turmas, por exemplo, os alunos que mais se dedicam; os que são os mais comportados; e aqueles outros que mais perturbam o sossego da classe. Mesmo querendo rejeitar a tendência de ser parcial, essas avaliações prévias são elaboradas quase que automaticamente e não raro impactam na maneira como vemos os alunos e os professores regentes, confirmando, pelo menos em parte, aquele velho ditado popular que diz que a primeira impressão é a que fica.

⁶ Cada turma era composta, em média, por vinte e seis alunos.

⁷ O regime das aulas durante a semana estava assim estruturado: na segunda, quatro horários distribuídos entre as turmas “B” e “C” do 9º ano; e na terça-feira, dois horários destinados para a turma “B” do 8º ano.

⁸ Os livros didáticos de História usados são da autoria de Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino e integram a coleção do Projeto Mosaico (História / Anos finais do Ensino Fundamental), publicados pela editora Scipione.

Ainda assim, reconheço, e faço questão de deixar o registro, que é necessário lembrar que a primeira imagem que captamos dos alunos pode não ser a que verdadeiramente corresponde a eles. Para compreender isso, torna-se *mister* lembrar que o estagiário é o elemento estranho na dinâmica da sala de sala, e que em virtude disso, alguns comportamentos, tanto dos alunos como também dos próprios professores titulares, podem ser inibidos e outros tantos podem ser demonstrados não espontaneamente. Isso me faz lembrar as palavras de Stuart Hall (2005)⁹, que dizem que os indivíduos assumem posturas e identidades diferentes a depender das circunstâncias em que se encontram.

Algo interessante que eu observei no período das observações foi que os alunos, de imediato, não compreenderam o anúncio feito pelos professores no início das aulas de que eu seria o novo estagiário da U.E.A.C. Possivelmente, isso se explica pelo fato de esta ter sido a primeira experiência para muitos deles com um estagiário em sala de aula. Assim, alguns alunos, desconhecendo qual seria meu papel nas suas turmas a partir dos dias 26/08 e 27/08, esperavam, como eu ouvi ocasionalmente de alguns nas três turmas, que a vigência do meu estágio fosse uma trégua nas aulas de História. Evidentemente, para a infelicidade deles isso não aconteceu¹⁰.

Também, saltou aos olhos a incompreensão dos alunos sobre a importância de estudar História. Muitos me questionavam, antes ou pouco depois das aulas, sobre o porquê de estudar História e por que eu escolhi cursar História na Universidade. No decorrer das aulas observadas, pude constatar que o desconhecimento sobre o sentido do que era estudado em sala de aula na disciplina de História levava muitos daqueles alunos a não demonstrarem interesse e nem tampouco compromisso para com esta disciplina. Vi aí uma necessidade que precisaria ser atendida na fase da regência, uma vez que, como lembra Charlot (2000)¹¹, os discentes só se empenham em aprender aquilo que tem sentido para eles.

De observador a professor-regente: Situações vivenciadas durante a regência no Estágio

Incluindo a fase da observação, meu estágio foi iniciado no dia 26 de agosto e prolongou-se até o dia 04 de novembro, perfazendo um total de cinquenta e seis horas.

⁹ HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

¹⁰ Não posso negar que me causou muito contentamento saber que essa expectativa errada dos alunos foi suplantada pelos meus esforços sinceros em realizar zelosamente o trabalho que me foi confiado.

¹¹ CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS DE UM ESTAGIÁRIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO MARANHÃO

Considerando apenas a etapa da regência, a quantidade de horas dedicada à minha atuação em sala de aula, na condição de professor estagiário, foi de quarenta e seis horas. Período curto, mas suficiente para me tornar cômico de alguns dos desafios da realidade educacional brasileira na atualidade. Cabe salientar que a metodologia de ensino, empregada durante a minha regência, consistiu principalmente em aulas expositiva-dialogadas com uso de materiais de apoio, a exemplo de livros, mapas mentais e músicas.

Nesta etapa, a primeira atividade que apliquei em sala de aula com os alunos, nas três turmas em que estagiei – 9º “B”, “C” e 8º “B” – foi a dinâmica que eu optei por chamar de *A história da vida de cada um*¹². Ela consistiu em algumas perguntas diretas que fiz aos alunos, quais sejam: “Qual é o seu nome?”, “Qual é a sua idade?”, “Você estuda na U.E.A.C. há quantos anos?”, “Você gosta da escola em que estuda?”, “Você gosta da disciplina História? Sabe por que é importante estudá-la?”, e “Em sua opinião, o que pode ser feito para melhorar as aulas de História?”.

Essa dinâmica teve como objetivo permitir que os alunos falassem sobre si mesmos, a fim de que eu pudesse conhecê-los. Também se almejou com ela levá-los a expressar suas opiniões sobre a escola em que estudam, sobre a disciplina de História e sobre o que poderia ser feito para tornar as aulas mais interessantes. Cumpre destacar que a maioria dos alunos, nas três turmas, disse despreocupadamente que não gostava de História e que não entendia o porquê de estudar essa disciplina que, segundo alguns deles, só trata de acontecimentos que já ocorreram e de pessoas que já morreram. Com isso, confirmei o que já tinha percebido à época da observação: precisaria apresentar o valor prático da História para aqueles discentes. Ademais, dentre as sugestões dadas pelos alunos para melhorar as aulas de História, destaca-se a que propunha o banimento do livro didático da prática de ensino¹³.

Como já é possível conjecturar, muitos foram os problemas identificados e enfrentados na execução da regência. Arrisco dizer que o primeiro e mais decepcionante para um iniciante na área, foi notar que parte esmagadora dos alunos apresenta um descompromisso desavergonhado para com a educação, sobretudo para com o ensino de História¹⁴. O que reforça ainda mais essa situação-problema é que esse quadro se fez presente nas três turmas, em que estagiei, sendo apresentado em maior intensidade entre os alunos do

¹² Esclareço que eu gostaria que a dinâmica fosse realizada de maneira escrita, mas em função da resistência dos alunos, decidi fazê-la oralmente mesmo. Aliás, essa resistência me fez, preliminarmente, pensar que teria dificuldade em fazer os alunos escrever.

¹³ Isso me fez perceber que além da resistência à escrita, também lidaria com a recusa dos alunos à leitura.

¹⁴ E eles não se importam em demonstrar isso, como foi percebido na realização da dinâmica tratada inicialmente.

9º ano “B” e “C”. Várias foram as ocasiões, em que me deparei com esse tipo de atitude dos alunos. Por exemplo, quando estabelecia tarefas para casa, a maioria quase absoluta das turmas não fazia e ainda tentava se justificar. Até mesmo quando eu definia seminários, sob a ressalva frequente de que valia nota, a maioria dos alunos não fazia o que tinha sido acordado.

Desculpas como “O senhor não avisou que seria para apresentar hoje”, “Ah professor, nós esquecemos”, “Estávamos muito ocupados fazendo os trabalhos dos outros professores”, me fizeram notar que: 1. Os alunos estavam desconsiderando a seriedade das minhas aulas, achando realmente que o estágio era uma trégua nas aulas de História; e 2. Eu precisava mudar a estratégia de ensino empregada com eles. Foi a partir daí que eu comecei a agir com maior severidade com as turmas e a investir mais maciçamente em atividades realizadas em sala de aula, muito embora eu ainda definisse tarefas para eles fazerem em casa, numa tentativa de estimular nos alunos senso de responsabilidade para com seus compromissos.

Foi sublinhado no tópico anterior que, em alguns casos, o desinteresse dos alunos em relação à disciplina de História, nas turmas em que estagiei, pode ser explicado pela dificuldade que eles têm de enxergar sentido no estudo desta disciplina¹⁵. Por esta razão, nas minhas aulas busquei ajudar os alunos a perceber o valor prático da matéria estudada – isso envolveu reconhecer que os alunos possuem uma bagagem prévia de conhecimentos constituída a partir das suas vivências fora do espaço escolar, a qual pode ser uma ferramenta de importante uso no processo de aprendizagem, como nos diz Guimarães (2003)¹⁶.

Para tanto, defini que as aulas seriam orientadas por conceitos, os quais serviriam, simultaneamente, como *chaves* para a compreensão do assunto estudado e *pontos de partida* para a problematização da realidade do tempo presente. A título de exemplo, os pares de conceitos trabalhados com os alunos do 8º e 9º ano, respectivamente, a partir dos conteúdos Revolução Industrial (09/set.) e Crises e Totalitarismo (16/set.) foram *alienação do trabalho/consumismo e democracia/nacionalismo*.

E à medida que discutíamos o assunto na aula, eu investia em perguntas de ponto de vista para estimulá-los a falar, questionar, discordar, e, sobretudo a perceber o elo de conexão

¹⁵ Contudo, faz-se necessário reconhecer que notabilizar a aplicabilidade do estudo da História se torna uma tarefa ainda mais difícil quando estimular os alunos a fazer o básico, isto é, ler o livro e responder as atividades, já é um desafio.

¹⁶ GUIMARÃES, Selva. **Didática e práticas de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS DE UM ESTAGIÁRIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO MARANHÃO

que existe entre o passado e o presente, pretendendo com isso, publicizar a importância da História para a compreensão da nossa realidade. Também, lancei mão de muitos exemplos para aproximar o assunto estudado da realidade conhecida e vivida dos alunos. Neste particular, destaco a ilustração da produção de pães¹⁷ que eu empreguei no dia 02 de setembro, a partir da colaboração de alguns alunos, nas turmas do 9º ano para explicar a crise da superprodução – uma das razões que viabilizaram a grande crise de 1929. Foi gratificante saber pelas reações esboçadas e comentários ditos que os alunos gostaram dessa metodologia de ensino.

No decurso da minha regência, também constatei que muitos alunos carregam sequelas, de longa data, relacionadas com as suas habilidades de escrita e leitura. Percebi isso quando notava que diversos alunos resistiam aguerridamente à leitura em público. E quando liam um parágrafo no livro, muitos deles não conseguiam falar sobre o que tinham lido, indicando com isso dificuldade na interpretação textual, uma das implicações do problema na leitura. Como leitura e escrita são competências associadas, notei que os mesmos alunos que tinham dificuldade na leitura, também apresentavam dificuldade na escrita.

Isso foi evidenciado, em maior grau, entre os alunos das turmas do 9º ano. A confirmação dessa situação-problema veio quando eu apliquei a prova no dia 07 de outubro. Depois de extensivas aulas sobre o Brasil nos anos 1920 e a Era Vargas, e de ter percebido que os alunos tinham absorvido os conteúdos, resolvi aplicar uma prova previamente combinada. Apesar de eu ter sido aconselhado pela professora Raimunda Melo a optar pela prova objetiva, eu decidi elaborar uma prova integralmente subjetiva, escolha essa que foi, inclusive, criticada tempos depois pela professora do estágio na UEMA. Eu estava realmente decidido a aplicar essa prova. Motivo: queria avaliar a aprendizagem dos alunos e estimulá-los a fixar no papel através da escrita o seu entendimento, haja vista que eu já tinha percebido que muitos deles se esquivavam sempre que podiam da escrita. Assim, elaborei e apliquei a prova¹⁸.

¹⁷ Nesta ilustração, um aluno, que fazia o papel de um padeiro e dono de uma panificadora, perdeu seus clientes fieis, a partir do momento em que estes, representados por seus colegas, perceberam que faturariam mais dinheiro produzindo seus próprios pães, em vez de comprá-los. O padeiro, dono da panificadora, que já estava acostumado a produzir diariamente uma grande quantidade de pães, se vê então diante de uma crise de superprodução, que inevitavelmente o leva a falência, pois a quantidade total do seu produto no mercado era maior do que o número de pessoas em condições de comprá-lo.

¹⁸ Não se desaproximando do que já vinha sendo demonstrado, no dia da aplicação da prova, muitos alunos tentaram me convencer de que na última aula eu não tinha avisado sobre a avaliação, querendo se valer da tentativa de transferência de responsabilidade para justificar a sua displicência. De nada adiantou. A prova

Na correção da avaliação, os resultados não foram nem de longe o que eu esperava¹⁹. Apenas quatro alunos, ou seja, duas duplas do 9º ano “B” obtiveram nota aprovativa equivalente a 8,0. As notas dos demais variaram entre 6,0 e 2,5. Apesar disso, essas notas foram superiores às obtidas pelos alunos do 9º ano “C”. Nesta turma, a maior nota foi 3,5. E grande parte da turma preferiu entregar a prova em branco em vez de respondê-la, tentando se apoiar na desculpa de que a prova estava muito difícil. Infelizmente, atitudes como essa estão ancoradas na certeza que os alunos têm de que serão aprovados no final do ano, independentemente do seu esforço pessoal.

Depois de corrigir as provas de ambas as turmas, eu percebi o quanto a minha escolha pelo modelo de prova subjetiva foi acertada. A justificativa disso está no fato de que muitos alunos, sobretudo da turma “B”, copiaram integralmente as respostas dos colegas, ao ponto de reproduzir até os erros ortográficos e gramaticais. Isto me deu a certeza de que se eu tivesse aplicado uma prova objetiva, boa parte dos alunos nem teria se dado ao trabalho de ler os enunciados das questões. Simplesmente colariam as respostas dos colegas, uma vez que a prova objetiva facilita isso, ou então marcariam aleatoriamente qualquer alternativa.

Conquanto, o mais interessante disso tudo é que a professora Raimunda Melo, após minha defesa da prova subjetiva, me pediu dias depois para analisar uma prova que ela iria aplicar na turma “A” do 9º ano. Detalhe: a prova era de caráter subjetivo. Isso é interessante, porque mostra que o estagiário pode não apenas aprender com o professor supervisor, mas também pode apontar para ele novas direções a serem seguidas, constituindo assim uma relação de troca mútua de aprendizados (MILANESI, 2012), como foi aludido inicialmente.

seria, e como de fato foi, aplicada nos horários destinados às aulas do dia. Infelizmente, justamente naquela manhã do dia 07, faltaram folhas de papel A4 na escola. Depois de muito esforço, a solícita coordenadora Andileide, a qual também foi minha professora, conseguiu uma quantidade razoável de folhas para a impressão da prova. Mas a quantidade de papel conseguida era pouco mais da metade do número de alunos da turma “B” do 9º ano. Resultado: a prova foi realizada em dupla. Por questão de justiça, adotou-se o mesmo procedimento na turma “C” do 9º ano.

¹⁹ Como forma de recuperação, foi providenciado um trabalho para os alunos que valeria até 8,0 pontos, em consideração aos alunos que obtiveram essa nota na prova.

FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS DE UM ESTAGIÁRIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO MARANHÃO

Não é só de desencantos que é feita a vida de professor: Conquistas alcançadas ao longo do Estágio

Se eu dissesse que as notas baixas dos alunos obtidas na prova e todas as outras dificuldades encontradas *in loco* não abalaram meu ânimo em sala de aula, eu estaria mentindo. Às vezes, eu me achava incapaz de realizar um bom trabalho com meus alunos, por causa das muitas adversidades enfrentadas. Apesar de conhecer a precariedade do ensino público – pois sou herdeiro do sistema público de ensino – eu criei expectativas, expectativas muito elevadas. Para falar a verdade, eu idealizei uma realidade não correspondente com a situação real, contrariando a mim mesmo que costumo dizer que “quem romanceia demais, pede para se frustrar”.

Eu esperava empreender com os alunos reflexões holísticas sobre os fatos históricos, mas me deparei com uma situação muito difícil, em que grande parte das turmas pouco sabia e gostava de ler e escrever. Esses e outros problemas, em alguns momentos, quase me paralisaram – tenho hombridade suficiente para reconhecer isso. Sentia-me diante de um conflito interno. Pois, por mais que eu quisesse seguir com a aula, minha consciência me impedia de fazer vista grossa diante daqueles problemas que saltavam aos meus olhos. De fato, eu não poderia assumir o papel de professor de “faz-de-contas”. Mas, ao mesmo tempo, uma certeza me perturbava: a de que muito embora eu tivesse o *desejo* de resolver todos os problemas dos alunos, eu não tinha o *poder* e muito menos as *condições* para fazê-lo.

Lembrando-me do postulado elaborado pelo filósofo Friedrich Nietzsche (2004)²⁰, o qual diz que o desânimo é uma condição de espírito perigosa que pode cercear o professor no desempenho das suas funções, tornando improdutiva a sua atividade, eu não fiquei de braços cruzados diante do quadro dificultoso percebido nas minhas turmas. Procurei agir. Logo percebi, por exemplo, que a situação em sala de aula fluía melhor quando eu me esforçava para falar a linguagem²¹ dos alunos. Em resultado, muitos deles começaram a apreciar mais as minhas aulas e a participar nelas. Assim, notei que: 1. Os professores precisam “[aprender] também a conviver com as próprias limitações e com as frustrações [...]” (IMBERNÓN, 2014, p. 64)²²; e 2. A capacidade de se adequar aos interesses,

²⁰ NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre Educação**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio. São Paulo: Loyola, 2004.

²¹ Quando falo aqui em linguagem, não estou me referindo apenas ao modo de falar, mas também à forma como o conteúdo é repassado, à maneira como as aulas são ministradas e ao jeito como o professor se dirige ao alunado.

²² IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e para a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2014.

necessidades e contextos dos educandos deve ser uma constante na vida do profissional da docência, como assinala Schmidt (1999)²³.

Já relatei que muitos alunos, por terem dificuldade na leitura, nutrem um sentimento de apatia em relação ao livro didático. Diante disso, eu busquei empregar, em algumas ocasiões, métodos que fugissem do modelo de ensino tradicional para trabalhar os conteúdos com eles, sem evidentemente excluir o livro didático da prática docente²⁴.

Em função disso, resolvi ministrar a aula do dia 14 de outubro, nas duas turmas do 9º ano, com base em paródias. Que desafio! O tema era Segunda Guerra Mundial. Felizmente, encontrei uma paródia muito didática sobre o assunto no canal do *YouTube Enem Musical*²⁵. Visto que achei outra paródia sobre a Primeira Guerra Mundial, igualmente didática e no mesmo canal, eu resolvi levá-la também, uma vez que é necessário lembrar o que foi a Primeira Guerra Mundial para compreender a Segunda Grande Guerra.

A metodologia da aula consistiu no seguinte: Primeiro, apresentei a paródia sobre a Primeira Guerra e depois a que fala sobre a Segunda Guerra Mundial. Enquanto a música era reproduzida, os alunos deveriam ficar atentos para registrar por escrito o máximo possível de informações sobre o assunto tratado em cada uma delas. Depois, eu escolheria alguns para lerem para os demais as informações que tinham escrito. E a partir dessas leituras, iniciariamos a discussão do conteúdo²⁶.

Com essa atividade, busquei incentivar as práticas da escrita e da leitura entre os alunos. Sinceramente, fiquei surpreso com o bom desempenho deles. Todos cooperaram e fizeram a atividade a contento. As discussões também foram muito ricas. Alguns alunos, por exemplo, estabeleceram um paralelo entre os grupos perseguidos pelos nazistas e alguns grupos minoritários²⁷ existentes hoje, afirmando que as vidas das pessoas que os compõem dependem do respeito aos direitos delas.

Essa articulação, por si só, me deixou muito satisfeito, porque mostrou que os alunos estavam realizando, a partir do conteúdo estudado, uma atividade intelectual, condição básica para a consolidação da aprendizagem (CHARLOT, 2014)²⁸. Bittencourt (2009)²⁹

²³ SCHMIDT, M. **Construindo conceitos no ensino de História: a captura lógica da realidade social.** *História e Ensino*, Londrina, v. 5, p. 147-163, out. 1999.

²⁴ Ao contrário do que foi sugerido por muitos dos alunos na dinâmica *A história da vida de cada um*.

²⁵ <https://www.youtube.com/EnemMusical>

²⁶ Os conceitos trabalhados nessa aula foram: Autoritarismo, ideologia e direitos humanos.

²⁷ Como por exemplo, os constituídos por negros, homossexuais, imigrantes e membros de denominações religiosas apequenadas.

²⁸ CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2014.

²⁹ BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS DE UM ESTAGIÁRIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO MARANHÃO

corroborar isso ao dizer que o principal indicativo de que o aluno concluiu seu processo de aprendizagem é quando ele articula seu conhecimento empírico ao conhecimento adquirido na escola. Lembro que depois dessa aula, retornei risonho para casa e confiante de que apesar dos descaminhos, o sucesso escolar pode ser atingido, desde que se adeque a didática às condições³⁰ do alunado.

Como já pode ser evidenciado, apesar das dificuldades, minha experiência no estágio também será lembrada como um período de conquistas. Vivenciei situações que me fizeram repensar muitas das impressões gestadas durante a observação e a fase inicial da regência. Por exemplo, no primeiro dia de aula na turma “C” do 9º ano, fiz a dinâmica “A história da vida de cada um”, como informei anteriormente. À medida que eu ia passando pelas fileiras, tomava conhecimento sobre os alunos com os quais conviveria durante toda a vigência do estágio. Em certo momento, me deparei com um jovem que enquanto falava seu nome, foi interpelado pelos colegas que disseram quase em uma só voz: “Professor, esse aí é o sem futuro!”.

Tentei, é claro, repreendê-los, dizendo que isso não poderia ser dito sobre um colega. Mas, o que mais me causou espanto foi o fato de que o próprio jovem disse que era mesmo o “sem futuro” da turma e que inclusive eu poderia chamá-lo assim, porque não tinha nenhum problema. Confesso que depois do espanto, pensei comigo mesmo que esse aluno seria o que mais daria trabalho nessa turma. Afinal, o que esperar de alguém que fala isso de si próprio, não é mesmo? Parece que aquele jovem já tinha internalizado um juízo errado sobre si de uma forma que me preocupava.

Durante as primeiras aulas, essa alcunha parecia se confirmar com a displicência do jovem. Porém, para minha surpresa, da metade para o fim do estágio, aquele que se autoprotclamava o “sem futuro” da turma mostrou ser um dos melhores alunos não apenas da classe, mas de todas as turmas em que estagiei. Na realidade, não só ele, mas todos os outros da sua classe que no início do estágio não demonstravam nenhum interesse pelas aulas, mudaram superlativamente de comportamento. A mudança foi tão expressiva, ao ponto dos próprios colegas se surpreenderem e dizerem, mais de uma vez, que não acreditavam que aqueles alunos estavam tão interessados na História. A respeito disso, lembro-me da aula sobre a Segunda Guerra Mundial toda baseada em paródias e também da que a sucedeu. Nelas, esses alunos, outrora tachados de desinteressados, foram os que mais

³⁰ Nisso estão incluídos as necessidades, dificuldades, possibilidades e os interesses dos alunos.

participaram, contribuindo com suas dúvidas e principalmente comentários. Isso me alegrou muito.

Situações similares foram também evidenciadas no 9º ano “B” e no 8º ano “B”. Em ambas as turmas, alguns alunos sempre tentavam se eximir das atividades propostas em sala. Ora se recusando abertamente a realizá-las. Ora inventando qualquer desculpa para não participar nelas. Por mais improvável que pareça, o que fez com que essa situação mudasse foram os elogios sinceros que eu constantemente lançava sobre esses alunos. É tocante lembrar que educandos mudaram de atitude em sala de aula por causa de elogios.

Isso aconteceu nas três turmas. Eu me esforçava para perceber e elogiar os pontos positivos dos alunos. Podia ser a boa organização do caderno, a responsabilidade em entregar as atividades na data estabelecida, a letra bonita, etc. Em certa vez, por exemplo, na turma “B” do 8º ano, percebi que um aluno estava desenhando durante a aula. Quando ele me viu, ficou assustado porque pensava que eu iria repreendê-lo. Mas para a surpresa dele, eu o elogiei pelo bonito desenho. Como resultado disso, esse aluno que antes costumava ficar disperso na sala passou a interagir mais nas aulas. Desse modo, quando o professor adota essa postura em sala de aula, ele valoriza a individualidade dos seus estudantes, dando assim, o primeiro passo em direção ao rompimento da “[...] mediocridade uniformizada [...]” (NIETZSCHE, 2004, p. 85).

Ademais, outro caso que me chamou muito a atenção foi o de uma aluna do 9º ano “B”. Paulatinamente, durante a observação e parte inicial da regência, eu pude perceber que ela não gostava nem um pouco da minha presença na turma e muito menos das minhas aulas. Notava isso por meio das reações que ela indiscriminadamente esboçava; do olhar indiferente e apático; e das risadas sarcásticas que vez ou outra acompanhavam a conclusão de uma das minhas falas. A situação era tão explícita e incômoda que os próprios colegas a recriminavam por esse comportamento. Apesar disso, eu continuava ministrando minhas aulas, tratando-a sempre com respeito, assim como fazia com os demais. Mas ciente das emoções que eu despertava nela. Em certo dia, numa terça-feira, ela foi à minha procura para esclarecer que precisou faltar na última aula, porque tinha ido fazer alguns exames médicos. Ao perguntar se ela estava bem de saúde, a jovem me disse que estava passando por um momento muito difícil na vida.

Depois de mais algumas perguntas, ela comentou que os familiares estavam suspeitando que ela estivesse com depressão, porque a instabilidade de humor, o sentimento de solidão, a vontade de se isolar e pensamentos negativos estavam consumindo sua alegria

FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS DE UM ESTAGIÁRIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO MARANHÃO

de viver. Eu não esperava ouvir daquela aluna tudo que eu ouvi naquele dia. Fiz questão de me colocar à disposição para ajudá-la no que fosse necessário. Após essa conversa, a maneira como essa jovem passou a se comportar nas minhas aulas e a se relacionar comigo mudou em grau superlativo, ao ponto dos próprios colegas se surpreenderem. Toda a indiferença e apatia desapareceram. Ela até disse, por meio de uma cartinha³¹ no final do estágio, que minhas aulas foram muito legais e que eu fui um professor excelente, respeitoso, paciente e bondoso³². Esse caso me fez constatar que na atualidade o professor não deve e nem pode se preocupar apenas com a transmissão de conhecimentos (IMBÉRNON, 2014).

Ele também me fez perceber que o respeito e o interesse genuíno no bem-estar do outro fizeram toda a diferença na minha prática de ensino e na minha relação com aquela jovem. Dessa maneira, aprendi que: 1. Os alunos têm “[...] prazeres e sofrimentos [...]” (CHARLOT, 2014, p. 77), os quais não podem ser desconsiderados por nós se estamos verdadeiramente comprometidos com uma prática de ensino humanizada; e 2. Às vezes, a bravata pode ser apenas um artifício que o aluno usa para tentar fugir dos seus problemas e, ao mesmo tempo, dizer que está carecendo de ajuda.

Além disso, a experiência *in loco* também me ajudou a desenvolver a capacidade de me adequar a situações inesperadas. Certa vez na turma “B” do 8º ano no dia 17/09, por exemplo, enquanto eu ministrava a aula sobre a “A independência na América Espanhola” percebi que alguns alunos estavam conectados ao *facebook* através dos seus celulares. Depois de censurá-los, tive a ideia de aproveitar o ensejo para propor uma atividade. Ela seria *O facebook dos líderes*³³ da luta pela Independência da América Espanhola.

Os alunos ficaram muito entusiasmados com a ideia e os resultados foram extraordinários. Alguns desenharam os perfis dos personagens históricos estudados. Outros colaram figuras. Fiquei muito contente ao perceber que muitos alunos fizeram pesquisas adicionais para apresentar mais informações nos perfis criados. Tal situação me fez entender que “[...] ser professor requer [...] criatividade para fazer frente às situações únicas [...]” (FRANCO, 2012, p. 15)³⁴. Para mais, esse ocorrido me fez perceber também o quão

³¹ No final do estágio, pedi aos alunos para fazerem uma avaliação, por escrito, sobre o período do estágio. Para minha surpresa, eles não apresentaram resistência, diferentemente do que ocorreu na primeira aula. Essa mudança de atitude me fez crer que meus esforços foram produtivos. Igualmente gratificante foi saber que alunos de três turmas diferentes, apontaram, por meio das cartinhas que fizeram, o respeito, a gentileza, a bondade e a empatia como minhas principais qualidades demonstradas em sala de aula.

³² Palavras que eu sinceramente não esperava receber dela.

³³ Os líderes foram: Miguel Hidalgo y Costilla, José Maria Morelos y Pavón, Agustín de Iturbide, Simón Bolívar e José de San Martín.

³⁴ FRANCO, Maria Amélia do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

importante é ser flexível em sala de aula para conseguir atender às exigências das circunstâncias.

E, dentre as atividades realizadas em sala de aula, destaco o *Quiz* de História, executado nas três turmas – no dia 30/09 nas turmas do 9º ano e no dia 08/10 na turma do 8º ano. Surpreendentemente, todos os alunos participaram. Inclusive, percebi que essa atividade promoveu uma grande integração nas turmas, o que fez com que o convívio entre os discentes se tornasse mais harmonioso, de modo que foi possível ver alunos que costumavam ficar nos cantos da sala com rostos entristecidos participando da atividade com os colegas, interagindo, se divertindo, e, principalmente, aprendendo.

Ainda sobre isso, lembro-me do caso de uma jovem da turma “B” do 8º ano. Ela preferia ficar reclusa em um canto no fundo da sala, mantendo contato apenas com uma colega. Mas depois do *Quiz*, a situação mudou. Certo dia, por exemplo, quando estabeleci uma atividade para a turma que envolveria tirar xerocópias de uma lista de questões, aquela jovem se manifestou dizendo que poderia tirar as cópias em casa para todos os colegas. Esse gesto, apesar de simples, indicou uma alteração muito grande no relacionamento entre aquela aluna e seus colegas de classe.

Considerações finais

Entre os dias 26 de agosto e 04 de novembro de 2019, período de abrangência do meu Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental II desenvolvido na Unidade de Ensino Antonieta Castelo em Aldeias Altas/MA, eu vivenciei situações em sala de aula que me legaram aprendizados substancialmente significativos para a minha formação docente, aprendizados esses que eu não adquiri nem mesmo em todas as disciplinas cursadas ao longo da graduação.

A experiência *in loco* me ajudou a perceber que os alunos, por mais displicentes que aparentam ser, não devem ser colocados à margem da nossa prática de ensino. Ou seja, o professor não deve desistir, ainda que isso seja difícil, daqueles estudantes que demonstram uma atitude descompromissada para com os estudos, como se eles fossem irremediáveis. O que respalda isso são os exemplos dos discentes, das minhas turmas no estágio, que passaram a se interessar mais pelas aulas e a participar nelas depois que começaram a ser elogiados.

A esse respeito, as situações vividas nas turmas do 8º e 9º ano me mostraram o quanto elogios sinceros são importantes e podem fazer a diferença nas vidas das pessoas,

FRAGMENTOS DE MEMÓRIAS DE UM ESTAGIÁRIO EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO INTERIOR DO MARANHÃO

conduzindo-as ao melhoramento pessoal. Também observei que, na maioria das vezes, os alunos só precisam que alguém demonstre que eles são capazes, porque, excetuando alguns casos, a autoconfiança é uma virtude que lhes falta. Assim, reitero que o bom uso de elogios feito pelo professor pode ajudar muitos alunos a tomarem conhecimento da sua própria potencialidade, podendo inclusive reverberar positivamente no desempenho destes nas aulas. Isso, por sua vez, reforça a necessidade de humanizar a nossa prática docente, visto que trabalhamos com pessoas que possuem sentimentos, demandas, potencialidades e limitações que devem ser levados em consideração, na medida do possível, em nosso fazer pedagógico.

Em complementariedade, também compreendi que é imperioso nos despirmos de todas as nossas expectativas não condizentes com os interesses, possibilidades e necessidades do nosso alunado. Por exemplo, da primeira fase até à metade do estágio, eu estava-me orientando univocamente pelas minhas próprias expectativas. Em consequência, a experiência do estágio estava sendo decepcionante e em alguns momentos até sofrível, visto que eu esperava receber dos alunos resultados que eles não poderiam apresentar, pois não condiziam com os seus interesses, necessidades e principalmente possibilidades. Felizmente, a situação melhorou quando eu comecei a me esforçar para adequar os meus anseios às condições dos alunos, ao invés de tentar fazer o contrário.

Com efeito, depreendi que nossas expectativas, sejam elas positivas ou negativas, não podem está acima da nossa confiança na capacidade dos alunos, ao ponto de subjugar seus interesses, possibilidades e necessidades. Nessa perspectiva, aprendi que a humanização da prática de ensino deve ser uma constante na atividade profissional do professor. E uma das maneiras de efetua-la, é por adequar a maneira de ensinar às circunstâncias dos alunos. Nisso está incluída a adoção de metodologias e recursos que correspondam aos anseios e predileções dos estudantes, a exemplo de jogos e músicas, como foi feito nas turmas em que executei o estágio. Fazendo isso, o professor estará trabalhando para tornar sua prática docente significativa e proveitosa para o alunado. É claro que fazer isso não é fácil, pois demanda tempo, esforço, dedicação e muitos outros sacrifícios. Mas, a certeza que nos anima é que os resultados a serem obtidos poderão ser maiores e compensatórios que os esforços investidos.

Também compreendi, por experiência própria, que é extremamente necessário o professor cultivar uma visão equilibrada de si mesmo, no sentido de que ele precisa ter humildade mental suficiente para reconhecer quais são os seus limites e possibilidades

dentro da sala de aula. Isso é necessário para que esse profissional recuse o sentimento de culpa diante da não concretização das suas expectativas em relação à aprendizagem dos seus alunos e também rejeite o próprio sentimento de desânimo que poderia fazê-lo pensar, por exemplo, que seus esforços não estão produzindo resultados tão positivos como deveriam.

Para tanto, os professores devem, assim como eu fiz, se concentrar naquilo que está na sua zona de possibilidades e não no que excede a ela. Afinal, pensar demais no que não se pode fazer significa desperdiçar tempo, tempo esse que poderia ser mais bem aproveitado para o benefício mútuo de discentes e docentes. Tendo em vista isso, o professor deve mirar no que ele pode executar em sala de aula para ajudar seus alunos a aprender a aprender. Confesso que depois que comecei a proceder desse modo, passei a encarar e a vivenciar a experiência do estágio de maneira mais positiva, porque o meu foco deslocou-se das minhas *impossibilidades* e *dificuldades* para as minhas *possibilidades* e *conquistas*, por menores que estas últimas fossem.

Por tudo isso, a experiência do Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental II trouxe a comprovação de que a minha escolha ao prestar o vestibular para o curso de licenciatura em História foi bem-sucedida e também confirmou a certeza de que ser professor será a profissão que exercerei após a conclusão do meu curso, apesar dos muitos problemas e dificuldades vinculados a ela. Compreendi ainda que os universitários não são os únicos beneficiados com a experiência do estágio, pois os agentes da escola, em especial os estudantes e professores titulares das turmas em que o graduando estagiário atua, também o são. Além disso, a prática em sala de aula me fez entender que ensinar não se limita apenas à transmissão unilateral de conhecimentos socialmente acumulados e sistematizados. Pois, ensinar é um ato, na maioria das vezes, abnegado e que envolve trocas mútuas de aprendizados, afeto, e, não raros os casos, de encorajamento. Por essa lógica, conclui, por fim, que estar em sala de aula na condição de professor de História é apenas uma forma de se colocar à disposição para ajudar os alunos a se reconhecerem enquanto agentes capazes de assumir o papel de protagonista na feitura da sua própria história.

A DISPARIDADE DE GÊNERO NO CAMPO CIENTÍFICO A PARTIR DO IMPACTO DA MATERNIDADE NA CARREIRA DAS MULHERES

Thayná Guedes Assunção Martins ¹
Joseanne Zingleara Soares Marinho ²

RESUMO:

Esta pesquisa foi criada a partir de inquietações sobre uma temática que se torna tão importante a ser debatida, principalmente durante a pandemia de Covid-19, onde a distinção entre o trabalho reprodutivo e não visto se torna ainda mais presente sobre as mulheres no recôndito do lar. Diante disso, o estudo visa abordar um debate sobre as desigualdades no campo científico a partir do fator gênero e sua intensificação com a vivência da maternidade. Assim, há a seguinte problemática: quais fatores encontram-se no entorno da persistência das desigualdades no campo científico a partir do gênero masculino sobre o feminino mesmo diante das conquistas das mulheres no que concerne a escolarização e o mundo do trabalho? Desse modo, serão discutidos alguns caminhos que orientarão esse questionamento, tendo na maternidade o agravamento das diferenças de gênero.

Palavras-Chave: História. Ciência. Gênero. Maternidade.

GENDER DISPARITY IN THE SCIENTIFIC FIELD FROM THE IMPACT OF MOTHERHOOD ON WOMEN'S CAREERS

ABSTRACT:

This research was created from concerns about a theme that becomes so important to be debated, especially during the Covid-19 pandemic, where the distinction between reproductive and unseen work becomes even more present on women in the recesses of the home. Given this, the study aims to address a debate on inequalities in the scientific field from the gender factor and its intensification with the experience of motherhood. Thus, there is the following problem: what factors are found around the persistence of inequalities in the scientific field from the male to the female gender even in the face of women's achievements with regard to schooling and the world of work? In this way, some paths that will guide this questioning will be discussed, with maternity worsening gender differences.

Keywords: History. Science. Gender. Maternity.

DISPARIDAD DE GÉNERO EN EL CAMPO CIENTÍFICO POR EL IMPACTO DE LA MATERNIDAD EN LAS CARRERAS DE LAS MUJERES

RESUMEN:

¹ Graduanda do curso de Licenciatura Plena em História na UESPI, Campus Poeta Torquato Neto. E-mail: thaynaguedes1996@gmail.com.

² Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História PROFHISTÓRIA da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Professora Adjunta II UESPI, Campus Poeta Torquato Neto, em Teresina. Realiza pesquisas nos campos de gênero, história da saúde, história da infância, políticas públicas, ensino de história e história da educação. Líder do Grupo de Pesquisa em História das Ciências e da Saúde Sana. E-mail: joseannezsm@gmail.com.

Esta investigación nace a partir de inquietudes sobre un tema que cobra tanta importancia para ser debatido, especialmente durante la pandemia Covid-19, donde la distinción entre trabajo reproductivo e invisible se hace aún más presente en las mujeres en los recovecos del mundo. hogar. Ante esto, el estudio pretende abordar un debate sobre las desigualdades en el ámbito científico desde el factor género y su intensificación con la experiencia de la maternidad. Así, surge el siguiente problema: ¿qué factores se encuentran en torno a la persistencia de las desigualdades en el ámbito científico del género masculino al femenino incluso frente a los logros de las mujeres en materia de escolarización y mundo laboral? De esta forma, se discutirán algunos caminos que orientarán este cuestionamiento, con la maternidad agravando las diferencias de género.

Palabras Clave: Historia. Ciencia. Género. Maternidad.

Introdução

Apesar dos avanços a que as mulheres vêm alcançando nas instituições de pesquisa, é sabido que o ser feminino ainda é rodeado de avaliações classificadas apenas a partir do gênero. Perspectivando a compreensão sobre gênero, Joan Scott³ enriquece a discussão afirmando principalmente a utilização do uso do termo pelas feministas como uma maneira de se referir a organização social da relação entre sexos. Assim, a relação com a gramática é ao mesmo tempo explícita e cheia de possibilidades inexploradas. Explícita, porque o uso da gramática implica em regras formais que decorrem da designação de masculino e feminino; cheia de possibilidades inexploradas, porque em vários idiomas de países indoeuropeus existe a terceira categoria, sexo indefinido ou neutro. Na gramática, gênero é compreendido como um meio de classificar fenômenos, um sistema de distinções socialmente acordado mais que uma descrição objetiva de traços inerentes.

Dessa forma, o gênero nas palavras da autora supracitada está para além de uma categoria relacionada ao masculino e feminino, pois trata de uma abordagem social que leva em consideração uma concepção política e cultural, pois o gênero é uma construção histórica que envolve o estudo das questões relacionadas a igualdade entre homens e mulheres, constituindo ainda uma forma de resistência contra o pensamento socialmente edificado em torno das mulheres terem o sexo frágil. O gênero é uma categoria de análise que permite entender as mulheres como personagens com diferentes características, interesses e perspectivas de satisfação.

Partindo dessa análise o estudo traz como objetivo compreender as desigualdades tanto a título de preconceitos – nos quais a mulher sofre, mesmo diante da já notável presença

³ SCOTT; Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**, V.15.n.2.jul/dez.1990.

A DISPARIDADE DE GÊNERO NO CAMPO CIENTÍFICO A PARTIR DO IMPACTO DA MATERNIDADE NA CARREIRA DAS MULHERES

no mundo científico através de produções e publicações, sobretudo nas áreas de humanidades, pois as áreas de exatas persistem sobre um público massivamente masculinizado - e disparidade salarial entre homens e mulheres, especialmente, no que tange a presença feminina na ocupação de cargos de liderança.⁴

Desse modo, a presente pesquisa versa sobre uma abordagem inteiramente importante a ser analisada, pois está relacionada a condições de desigualdades a partir do gênero, a saber, o trabalho reprodutivo, que centra-se sobretudo junto as mulheres, ainda que estas ocupem espaços de posição dentro do espaço público de profissionalização, este trabalho não reconhecido é direcionado essencialmente sobre elas. Assim, há a seguinte problemática: quais fatores encontram-se no entorno da persistência das desigualdades no campo científico a partir do gênero, mesmo diante das conquistas das mulheres no que concerne à escolarização e ao mundo do trabalho? Desse modo, serão elencados alguns caminhos que estarão orientando o referido questionamento, tendo na maternidade o agravamento das diferenças de gênero.

Este é um estudo de cunho quali-quantitativo, havendo o uso de dados oriundos de pesquisas no site do CNPQ e do *Parent in Science*, com esse último caracterizando-se como um grupo de pesquisa que visa dar suporte às mulheres mães pesquisadoras a partir do levantamento de dados, bem como ações junto a órgãos de financiamento de pesquisa para que seus editais sejam pensados também nas mães pesquisadoras. Além de gráficos resultantes de análises de artigos que visam fundamentar as diferenças sofridas pelo público feminino dentro do ambiente científico, dado ao fato de seu sexo, e seu agravamento quando chegada a maternidade e as atribuições que com ela advém. O trabalho está dividido em dois tópicos, um sobre a relação das mulheres com o mundo do trabalho e outro em torno das desigualdades no trabalho influenciados pelo fator gênero e algumas (in) conclusões.

As mulheres e o ofício: as relações femininas com o mundo do trabalho

Neste ponto, serão analisadas as percepções de trabalho destinado ao público feminino diante das variantes decorrentes do tempo, das necessidades sociais e econômicas, bem como dos fatores culturais inseridos massivamente como determinantes nos modos em

⁴ MADALOZZO, Regina; MARTINS, Sergio Ricardo; SHIRATORI, Ludmila. **Participação no mercado de trabalho e no trabalho doméstico: homens e mulheres têm condições iguais?.** Revista Estudos Feministas [online]. Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 547-566, mai-ago, 2010.

Thayná Guedes Assunção Martins e Joseanne Zingleara Soares Marinho
que as mulheres eram e passam a ser vistas na sociedade, e quais espaços poderiam ser destinados ao uso destas.

Fora dos ambientes destinados às mulheres, como o doméstico, a presença de mulheres foi concebida como ofensiva durante muito tempo. No início do século XX já era possível notar um relativo progresso feminino quanto à sua participação enquanto mão de obra no espaço público. No entanto, não havia uma oferta livre sobre todas as áreas para o pleno exercício do trabalho em qualquer profissão, pois ainda existiam as diversas resistências para o acesso feminino, prevalecendo a aceitação da presença feminina em atividades que fossem consideradas uma extensão das tarefas desenvolvidas já anteriormente por elas, tais como: professora, enfermeira, secretária, telefonista, cuidadoras dentre outras⁵.

Esse fator apontado, de ponderações quanto aos ofícios que poderiam ser exercidos pelas mulheres, atuaria como meio de controle feminino, pois, a inserção delas no mercado de trabalho não agradou a todos e a todas. No entanto, havia a necessidade da presença destas no espaço público do mercado de trabalho, então, como estratégia para atenuar os anseios dos conservadores juntamente com a necessidade da mão de obra feminina, optou-se por restringir quais espaços/trabalhos o ser feminino poderia ocupar, deixando de fora aqueles mais relacionados ao público masculino e de liderança. Essa movimentação de conquistas e certos avanços diante do cenário feminino no mundo do trabalho, onde havia a presença de mulheres de setor médio e até alto atuando no meio assalariado juntamente com as mulheres de camada pobre, ocorria devido a uma série de causas dentre as quais são pontuadas:

(1) a passagem gradativa da produção doméstica para o mercado e o conseqüente declínio do valor econômico do trabalho doméstico das mulheres; (2) a situação econômica precária da crescente classe média urbana, esmagada pelas altas taxas de inflação e pela pressão para consumir os produtos e serviços da economia de mercado que se expandia rapidamente; (3) a procura cada vez maior de funcionárias no setor de serviços; e (4) a adoção pelas próprias mulheres do valor burguês do trabalho, o que promovia seu desejo de maior auto-suficiência econômica e realização profissional⁶.

Esses fatores foram tidos como impulsionadores da nova e recente presença feminina diante do cenário público de profissionalização, de maneira não apenas a atender os anseios de parte das mulheres que reivindicavam e buscavam esse e outros direitos, mas com intencionalidades que visavam as questões econômicas da sociedade. Assim, no início do

⁵ MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do mundo feminino. In: Sevcenko, Nicolau (org).

História da vida privada no Brasil: República da Bela Época à era do rádio. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

⁶ BESSE, Susan K. **Modernizando a desigualdade:** reestruturação da ideologia de gênero no Brasil 1914-1940. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: editora da universidade de São Paulo, 1999. p. 143.

A DISPARIDADE DE GÊNERO NO CAMPO CIENTÍFICO A PARTIR DO IMPACTO DA MATERNIDADE NA CARREIRA DAS MULHERES

século XX, o trabalho puramente doméstico exercido pelas mulheres passa a ser desvalorizado em face das novas perspectivas que eram encontradas em torno do novo ideal de mulher introduzido na e pela sociedade, marcado por uma necessidade do capital comercial, que encontrava na mão de obra feminina uma menor remuneração salarial que dos homens.

Uma redefinição de contexto trabalhista era pautada pelo viés reivindicativo e econômico, com uma visão de que as mulheres já estavam naturalmente preparadas para muitos cargos, pelo menos, aqueles ligados ao cuidar, onde “com a rápida expansão do setor de serviços, os empregadores invariavelmente (e convenientemente) descobriram que as mulheres (que pediam salários muito mais baixos do que os homens) estavam “naturalmente” qualificadas para preencher os novos postos [...]”⁷. Nisso, a relação se mantinha com caráter de extrema desigualdade, já que além das mulheres não possuem o direito de exercer as funções trabalhistas que tivessem anseio devido ao fato de uma segmentação da mão de obra a partir do sexo, ainda precisariam acumular/administrar a carga horária de trabalho do lar e fora dele.

A vida na atividade pública nem sempre foi objeto de usufruto das mulheres, ao menos de um certo público feminino pertencente a uma classe mais privilegiada da sociedade, pois o ofício desenvolvido fora do lar era visto como causador de desordem familiar e as mulheres que tinham interesse em manter a família unida e o marido satisfeito com o casamento deveria deixar de lado qualquer perspectiva de emprego fora do ambiente doméstico, pois nesses locais já havia a presença de mulheres das classes menos privilegiadas, como aponta Rago:

O trabalho da mulher fora de casa destruiria a família, tornaria os laços familiares mais frouxos e debilitaria a raça, pois as crianças cresceriam mais soltas, sem a constante vigilância da mãe. As mulheres deixariam de ser mães dedicadas e esposas carinhosas, se trabalhassem fora do lar; além do que um bom número delas deixaria de se interessar pelo casamento e pela maternidade⁸.

Essa visão limitada do que deveria ser o ideal de mulher e quais os papéis sociais lhes cabiam, demonstram a não existência de possibilidade de acesso feminino no desempenho de funções que não fossem as estritamente domésticas ou relacionadas às

⁷ BESSE, Susan K. **Modernizando a desigualdade**: reestruturação da ideologia de gênero no Brasil 1914-1940. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: editora da universidade de São Paulo, 1999. p. 148.

⁸ RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 578-606. p. 585.

Thayná Guedes Assunção Martins e Joseanne Zingleara Soares Marinho mesmas. Cabe refletir sobre quais mulheres está se falando, pois as mulheres pobres, e, sobretudo, as negras, sempre tiveram que desenvolver algum tipo de ofício, quer seja para complementar a renda familiar, quer seja para serem as próprias provedoras de suas casas, muitas vezes sendo chefe de família com filhos sem maridos, ou com os próprios maridos que não possuíam emprego.⁹ Como pode também ser visualizado que:

As mulheres negras, por sua vez, após a abolição dos escravos, continuariam trabalhando nos setores os mais desqualificados recebendo salários baixíssimos e péssimo tratamento. Sabemos que sua condição social quase não se alterou, mesmo depois da abolição e da formação do mercado livre no Brasil¹⁰.

Com o findar do processo de anos de escravização dos negros no Brasil, não houve qualquer tipo de pensar relacionado ao modo como este povo viveria no meio social, sem nenhuma assistência pública, ou política que olhasse por estes, a sua mão- de- obra não foi valorizada e nem requerida, havendo a preferência pelos imigrantes. Desse modo, o que restou a estes foi um caminho à margem da sociedade, onde, quem ainda encontrava algum tipo de meio de subsistência eram as mulheres negras ex-escravizadas, nas feiras, como amas de leite, dentre outros tipos de atribuições com menor valor social.

Realizando esse recorte racial, no qual é necessária que haja a compreensão no que tange às desigualdades no campo do trabalho, diante da sobrecarga dos afazeres domésticos e relacionados ao cuidar, junto com as atribuições desenvolvidas na esfera pública, demonstrando que a situação se torna ainda mais agravante quando visualizada a partir da raça. Além desse elemento racial deve existir, para que haja melhores oportunidades de emprego, maiores níveis de educação formal. Assim, o que se constata, segundo dados do IBGE (2018)¹¹, é que dentre a população a partir dos 25 anos de idade com ensino superior completo é dividida entre 23,5% para mulheres brancas e 10,4% sobre mulheres pretas ou pardas. Uma diferença de 13,1% entre o próprio sexo feminino, o que evidencia a disparidade a partir de fatores raciais, que ainda persistem dada as circunstâncias a que são relegados os negros no Brasil.

Retomando a ideia primeira aqui empreendida diante dos aspectos sobre a inserção das mulheres no mercado de trabalho, ressalta-se que não se trata de quaisquer mulheres,

⁹ Ver mais em: MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do mundo feminino. In: Sevcenko, Nicolau (org). **História da vida privada no Brasil**: República da Bela época a era do rádio. São Paulo: companhia das letras, 2017.

¹⁰ RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018. p.578-606. p. 582.

¹¹ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. **Estudos e Pesquisas**. Rio de Janeiro. 2018, n. 38, p. 1-13.

A DISPARIDADE DE GÊNERO NO CAMPO CIENTÍFICO A PARTIR DO IMPACTO DA MATERNIDADE NA CARREIRA DAS MULHERES

mas sim de um setor mais abastado da sociedade, sendo resultado de um processo longo e que ocorreu não sem intencionalidades e resistências.

Desde a primeira onda do movimento feminista já se tinha como pauta a busca por melhores condições de igualdade entre homens e mulheres, entendendo que só seria a partir da educação que essa paridade poderia acontecer ou conquistar alguns ganhos, ainda que não a igualdade de fato¹². Assim, dentre as reivindicações desse movimento já se almejava maiores níveis de escolarização, direito ao voto e maior inserção no mercado de trabalho. Não foi logo em seu início que o público feminino obteve sucesso quanto à conquista do direito sobre adentrar o espaço extra lar, pois os ideais referentes ao modelo social da época ainda se configurava sob uma ótica ultra conservadora que compreendia a saída das mulheres do recôndito do lar como uma ruína familiar e da sociedade.

Contudo, é visto que esse ideal de mulher como mantenedora da ordem familiar foi instituído não sem intencionalidades, pois o trabalho reprodutivo foi imposto como papel direcionado a ser desempenhado essencialmente por mulheres, garantindo, assim, a divisão não igualitária do trabalho. Diante das conquistas das mulheres ao longo do tempo, sobretudo no decorrer do século XX pode-se destacar o fato das mulheres poderem adentrar aos espaços públicos no desempenho de ofícios e com isso percebendo-se sobre novas concepções de realização pessoal para além da díade casamento- maternidade, mas sim, buscando encontrar novos meios de satisfação, como por exemplo, no campo profissional e também o acadêmico.

O ser feminino, impulsionado a primeiro momento a restringir suas atividades à esfera doméstica, posteriormente conquistando o direito ao acesso ao trabalho remunerado, ainda que em condições de desigualdades, e a primeiro momento voltado para profissões que fossem ligadas ao cuidar, levaria consigo a dupla jornada de trabalho, caracterizada pelo produtivo e o reprodutivo, onde este continua a ser incorporado como essencialmente feminino, pois construiu-se culturalmente a lógica que junto à feminilidade da mulher há aspectos intrínsecos à sua natureza existencial, pois há atividades que seriam desenvolvidas melhor por elas, e, por isso, continuam a ser destinadas somente, ou em grande parte, à elas.

O ponto é que diante da inserção feminina no mercado de trabalho produtivo não houve um pensar coerente quanto a divisão igualitária das atividades do lar, como os cuidados com os filhos, os trabalhos domésticos e a extensão disso, muitas vezes para com

¹² Ver mais em: ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jacqueline. **O que é feminismo**. São Paulo: Brasiliense, coleção primeiros passos, 1985.

Thayná Guedes Assunção Martins e Joseanne Zingleara Soares Marinho
o companheiro, que deveria ser um parceiro com quem deve haver a divisão dos trabalhos. Dessa forma, o trabalho reprodutivo destina-se em sua maioria à mulher. A discussão aqui travada reflete uma análise diante das desigualdades no cerne da divisão sexual do trabalho. Uma conceituação a esse respeito dá-se como principalmente sendo:

A forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como característica a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado [...] ¹³.

Observa-se uma visível divisão desigual entre os sexos quanto ao modo de trabalho, com os afazeres ligados à domesticidade, ou seja, o cuidar, que se encontra ligado ao ser feminino, no entanto, a crescente participação das mulheres na esfera pública de profissão tem exigido novos modelos de reorganização do trabalho doméstico, ainda que se constitua como um campo que tem a sua maior carga sobre a mulher. Abrir-se um parêntese diante desse assunto, para apontar que um modelo que vem buscando se firmar, advindo de lutas a partir do movimento feminista, não se configura como um fato alcançável em sua totalidade na atualidade. Dados do IBGE ¹⁴ com abordagens do ano de 2016, apontam que o tempo gasto por homens e mulheres nas atividades que envolvam o cuidar e/ou trabalhos domésticos ainda se constituem com diferenciais gritantes.

O percentual em horas diárias do tempo gasto com atividades reprodutivas se constitui em 10,5 para homens e 18,1 para mulheres. Esse é um total a partir do todo, sem distinção de raça, pois, quando é realizada esse recorte têm-se 10,4 por homens brancos diante de 10,6 para pretos ou pardos. Ao se reportar às mulheres no também recorte racial, obtêm-se 17,7 entre mulheres brancas e 18,6 para pretas ou pardas ¹⁵. Essa disparidade diante do trabalho doméstico e ou dedicado ao cuidar refletem diretamente na diferença salarial entre homens e mulheres, pois, seguindo o mesmo estudo, é demonstrado que homens possuem em média R\$ 2.306,00 de rendimento habitual mensal, enquanto ao ser feminino

¹³ HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de pesquisa**. V. 37, n 132, p. 595-609, set./dez., 2007. p.599.

¹⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. **Estudos e Pesquisas**. Rio de Janeiro. 2018, n. 38, p. 1-13.

¹⁵ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. **Estudos e Pesquisas**. Rio de Janeiro. 2018, n. 38, p. 1-13.

A DISPARIDADE DE GÊNERO NO CAMPO CIENTÍFICO A PARTIR DO IMPACTO DA MATERNIDADE NA CARREIRA DAS MULHERES

recai R\$ 1.764,00 do mesmo acúmulo¹⁶. Portanto, mesmo diante das diversas lutas a que as mulheres vêm percorrendo para melhores condições de inserção e permanência no trabalho produtivo, é visto que a realidade ainda se mostra sempre menos favorável à mulher, e, sobretudo, a mulher negra.

Portanto, ao mencionar os aspectos em torno da inserção das mulheres no mercado produtivo é impossível deixar de relacionar as melhores condições a que este público vem alcançando, ainda que em proporções de desigualdade quanto ao homem, a saber, ao fator educacional, ou seja, os maiores níveis de escolarização das mulheres, e a presença delas no mundo acadêmico científico. O ser feminino apesar de encontrar-se atuando concomitantemente junto aos homens nas pesquisas científicas, e serem as responsáveis por grandes descobertas na ciência, estas são pouco conhecidas, sendo muito mais facilmente haver a lembrança/menção de nomes masculinos em detrimento do feminino.¹⁷

A discussão prossegue rumo aos dados no entorno das permanências ainda vivenciadas pelas mulheres diante do mercado de trabalho, manifestadas na existência das desigualdades salariais, maior acesso a bolsas de financiamento de pesquisas, ocupação de cargos de liderança, sobrecarga feminina devido a divisão sexual do trabalho, onde ainda compreende-se que existam atividades que devam ser exercidas essencialmente pelas mulheres, e outras que se destinam majoritariamente ao público masculino, com a primeira direcionada as relações de dependência/cuidar, quer seja no espaço privado, quer seja no mercado de trabalho. A segunda, ligada as áreas de atuação nas exatas, engenharias, matemática etc.

Nisso, as mulheres ainda possuem diversos desafios impostos pela sociedade a sua condição feminina, um deles sendo a maternidade como sinônimo de felicidade e realização, criando obstáculos ao estabelecimento de objetivos relacionados ao desejo profissional e acadêmico, já que caso ocorra uma gravidez, tais aspectos podem permanecer prejudicados devido ao tempo a ser destinado aos cuidados maternos. Outra limitação encontrada pelo

¹⁶ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estatísticas de Gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil. **Estudos e Pesquisas**. Rio de Janeiro. 2018, n. 38, p. 1-13.

¹⁷ Nesse sentido, têm-se alguns nomes que são grandes referenciais para a ciência no Brasil, tais como: Bertha Lutz, Graziela Barroso, Eulália Lobo. Onde a primeira, ativista feminina e bióloga, mas que se destacou devido as lutas enfrentadas no decorrer de sua trajetória em relação aos direitos femininos. Barroso foi uma renomada botânica brasileira, tendo sido professora de quase todos os botânicos brasileiros, tornando-se a maior catalogadora de plantas do Brasil. e a última, era historiadora, se consolidando como grande professora e pesquisadora e autora da primeira tese em História defendida no Brasil. Para mais informações ver MELO, Hildete Pereira de; RODRIGUES, Ligia M. C. S. **Pioneiras da ciência no Brasil**. Rio de Janeiro, SBPC, 2006.

Thayná Guedes Assunção Martins e Joseanne Zingleara Soares Marinho
público feminino está na ausência de confiança na ocupação de cargos considerados de liderança em instituições de pesquisa e nas empresas no geral, sendo relegadas as mulheres apenas funções relativamente tidas com extensão do lar.

As desigualdades no mundo do trabalho dado o fator gênero: uma análise quali-quantitativa

Apesar do público feminino, ao longo do tempo e em meio às necessidades a que a sociedade veio sofrendo sob os aspectos sociais, políticos, econômicos, e o que tange ao viés cultural, ele também teve que ocupar seu lugar de mudanças. A contenção das mulheres junto ao espaço do lar foi ficando cada vez mais insustentável, e estas foram tomando a ocupação de seus lugares no meio produtivo da sociedade. No entanto, ainda que em meio aos avanços no que diz respeito a sua participação no trabalho pago, esse público não se estabeleceu como maioria ou de maneira igualitária em todos os campos de atuação, havendo diante dos cursos de exatas e tecnológicos a presença massivamente masculina.

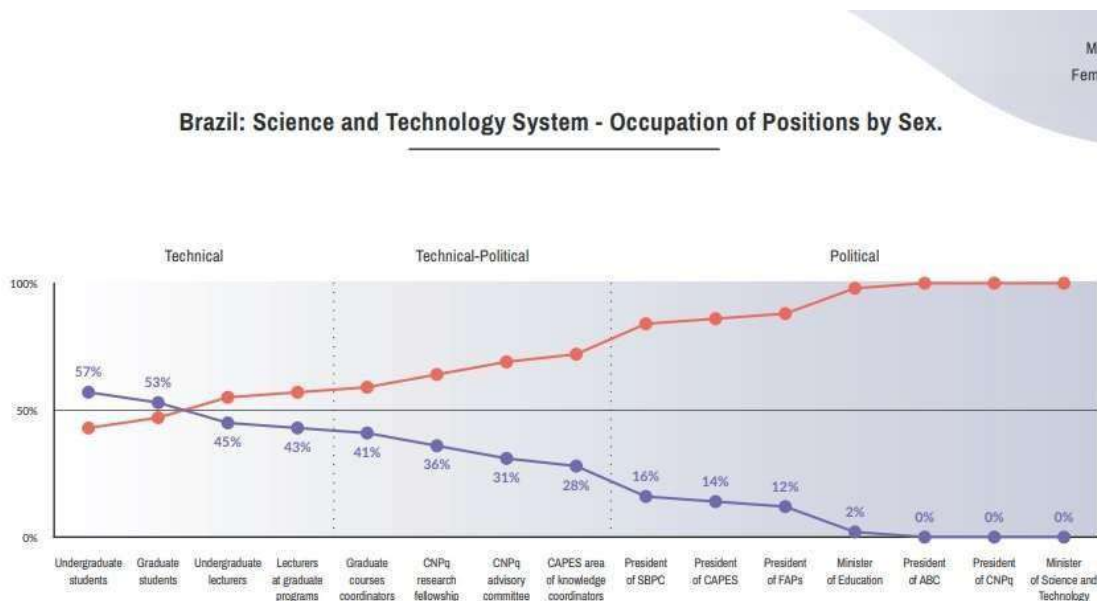
Dados do CNPQ de 2014 ¹⁸, apontam que na distribuição de bolsas por grandes áreas e sexo dos bolsistas, nas humanidades as mulheres se consolidam como maioria e ao chegar nas exatas, há uma considerável queda da participação do sexo feminino. Na primeira 60% da participação é do público feminino, restando 40% das bolsas sendo destinadas aos homens, e o segundo alcançando o número de 65% de bolsas nas mãos dos homens e 35% sob o uso das mulheres. Logo, fica visível que há ainda manutenção de cargos que sob um imaginário reproduzido culturalmente e mantido a partir de atitudes cotidianas restringem algumas áreas como estando mais ligadas ao universo masculinizado.

Assim, como um ideário de ocupação diante dos cargos de liderança como sendo mais rendáveis e produtivos a partir do comando masculino. A respeito desse panorama há um estudo que demonstra a segregação vertical, também conhecido como efeito tesoura, onde mesmo as mulheres encontrando-se qualificadas, e por vezes até mais do que os homens, ainda atuam em menor escala em vários cargos, sobretudo aqueles que demandam a tomada de decisões:

¹⁸ Bolsas de produtividade por grande área e sexo do bolsista. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**. Disponível em: < <http://www.cnpq.br/estatisticas1>>. Acesso em 24 de junho de 2020.

A DISPARIDADE DE GÊNERO NO CAMPO CIENTÍFICO A PARTIR DO IMPACTO DA MATERNIDADE NA CARREIRA DAS MULHERES

Gráfico 1: níveis de ocupação em áreas e posições de maior prestígio e estabilidade na carreira dado o fator gênero.



Fonte: ARÊAS, Roberta. et. al.¹⁹

Nota-se que a presença feminina na graduação e pós graduação se consolida até como maioria, no entanto, no decorrer da carreira o percentual feminino vai sofrendo uma queda, chegando em alguns pontos até mesmo sem a presença da participação feminina, o que é atribuído, dentre outros fatores, à maternidade haja vista a queda no número de publicações e produções acadêmicas. À vista desse cenário de desigualdades, muitas vezes velada, está um fator que deve ser considerado, a questão salarial. Homens e mulheres ainda continuam a ganhar salários diferenciados e, por vezes, ocupando os mesmos cargos. Dados do site Gênero e Número²⁰ apontam que homens ganharam salários superiores ao das mulheres em 82% das carreiras no ano de 2016. Considera-se que este dado foi fornecido a partir de uma análise diante dos trabalhadores formais, ou seja, essa conjuntura pode sofrer variantes quando relacionadas aos que atuam no mercado informal ou autônomo.

Quanto à carreira acadêmica esta se encontra manifestada principalmente através de publicações científicas, tais como: artigos, teses, dissertações, dentre outros, além da participação na direção ou coordenação de projetos vinculados às diversas universidades e

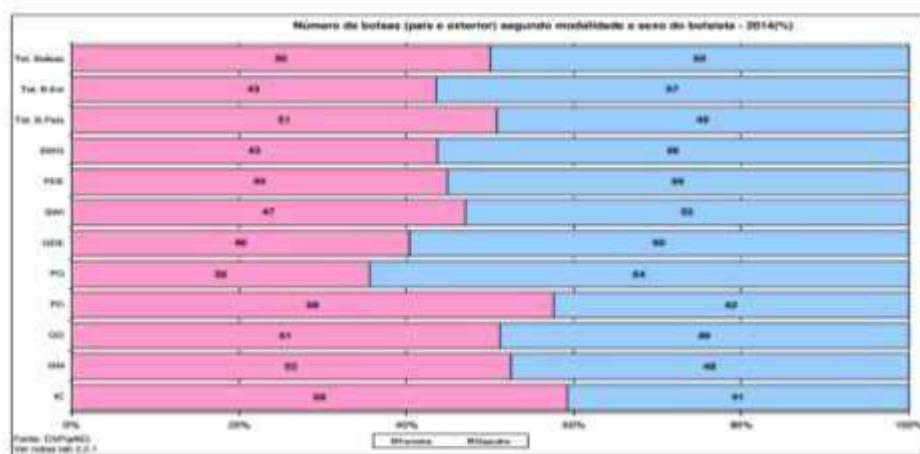
¹⁹ ARÊAS, Roberta. et. al. Gender and the Scissors graph of Brazilian Science: From equality to invisibility. Disponível em: < file:///C:/Users/Thayna/Downloads/women-academy-brazil-2020.pdf>. Acesso em: 20 de outubro de 2020.

²⁰ Qual a brecha salarial de gênero?. Disponível em: < http://www.generonumero.media/interativos/salario-genero/index.html>. Acesso em: 24 de setembro de 2020.

Thayná Guedes Assunção Martins e Joseanne Zingleara Soares Marinho
outras instituições, o que tem ocorrido de forma desigual entre homens e mulheres, especificamente devido ao fator da maternidade, embora este não possa ser considerado o único, é o argumento mais forte. Desse modo, ainda existe atualmente a relativa concepção ou mesmo temor por parte dos representantes da academia de que as mulheres caso escolham vivenciar ou que já vivenciam o processo de maternidade tenham sua capacidade de pesquisa e produção reduzida drasticamente devido ao seu interesse ser quase que exclusivamente direcionado aos filhos, ao menos nos primeiros meses da criança.

Nisso, visualiza-se uma queda da presença feminina em níveis produtivos a partir do pós-doutorado diante das bolsas de pesquisadores por excelência (CNPQ, 2014)²¹, isso pode ser justificado por esse ser um período demarcado por uma faixa etária em que o fator biológico feminino impõe à mulher o papel de ser mãe integral nos primeiros meses da criança o que vai gerar uma queda em nível de produção, sendo coloca diante do dilema de ser ou não ser mãe e conseqüentemente seguir a carreira acadêmica.. Essa constatação se consolida através dos números disponíveis no gráfico a seguir, o que demonstra que o ser feminino ao buscar ocupar os lugares de destaque, de inserção, ou de permanência dentro do mercado de trabalho, necessita, ainda, estar mais qualificada do que os homens para ocupações de cargos semelhantes ou iguais ao que o público masculino ocupa.

Gráfico 2: Bolsas de produtividade por nível e sexo do bolsista



Fonte: CNPq²²

²¹ Pesquisadores por excelência. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível em: < <http://www.cnpq.br/estatisticas1>>. Acesso em 24 de junho de 2020.

²² Bolsas de produtividade em pesquisa por nível em 2014. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível em: < <http://www.cnpq.br/estatisticas1>>. Acesso em 24 de junho de 2020.

A DISPARIDADE DE GÊNERO NO CAMPO CIENTÍFICO A PARTIR DO IMPACTO DA MATERNIDADE NA CARREIRA DAS MULHERES

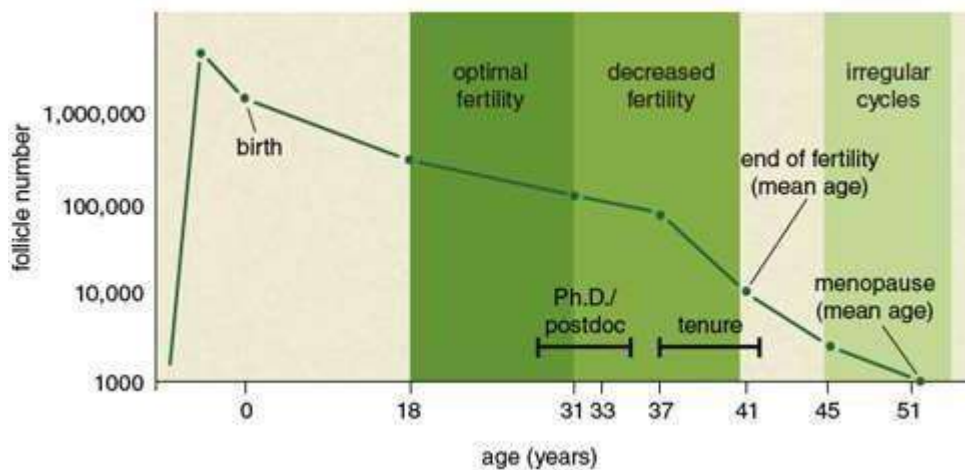
Diante do gráfico acima nota-se que as mulheres são soberanas nas iniciações científicas, mestrados, doutorados e pós-doutorados, evidenciando uma busca de melhores qualificações e aperfeiçoamento do seu ofício através do mundo científico, tendo sucesso na maioria das vezes nessa empreitada. No entanto, apesar de se estabelecerem como maioria desde a iniciação científica 59%, mantendo-se no mestrado com a porcentagem de 52% havendo um relativo declínio no doutorado com 51% e ascendendo como maioria no pós doutorado com 58% , nota-se que a partir das bolsas PQ (que são as bolsas de excelência para pesquisadores) os homens já integram a maioria com 64% em um ritmo de ascensão diante das bolsas dentro e fora do país acima dos 50%. (CNPQ, 2014)²³. Um aspecto ocasionado pela preocupação das mulheres com a maternidade, especialmente no cuidado com os seus filhos no dia a dia, haja vista que a produtividade científica aliada a sobrecarga do trabalho reprodutivo diante das mulheres as torna em um ritmo de desigualdade produtiva em relação ao sexo masculino.

Outro estudo que demonstra de maneira significativa a maioria masculina em relação ao campo acadêmico, e que pode ser aliado ao fator materno, é o estudo de Willians e Ceci (2012)²⁴, que apontam em sua pesquisa que diante da concorrência dada ao mercado de trabalho e a incansável busca por um aperfeiçoamento profissional e acadêmico, homens e mulheres devem estar dispostos a produzirem incessantemente e a sacrificarem certos aspectos de sua vida pessoal. Assim, acumulando um currículo vasto para que então tenha alguma possibilidade junto ao âmbito profissional propriamente dito. Contudo, esse período que vai de encontro com a maior possibilidade de estabilidade na carreira vai de encontro com um período chave para as mulheres, como pode ser evidenciado no gráfico a seguir.

Gráfico 3: Faixa etária de maiores chances de estabilidade na carreira científica é a mesma em que a fertilidade feminina começa a decrescer.

²³ Bolsas de produtividade país e exterior. **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**. Disponível em: < <http://www.cnpq.br/estatisticas1>>. Acesso em 24 de junho de 2020.

²⁴ WILLIANS, W.M.; CECI, S.J. **When Scientists Choose Motherhood**. American Scientist, Volume 100, 2012. Disponível em <<http://www.americanscientist.org/issues/pub/when-scientists-choose-motherhood/1>> acesso em: 22 de junho de 2020.



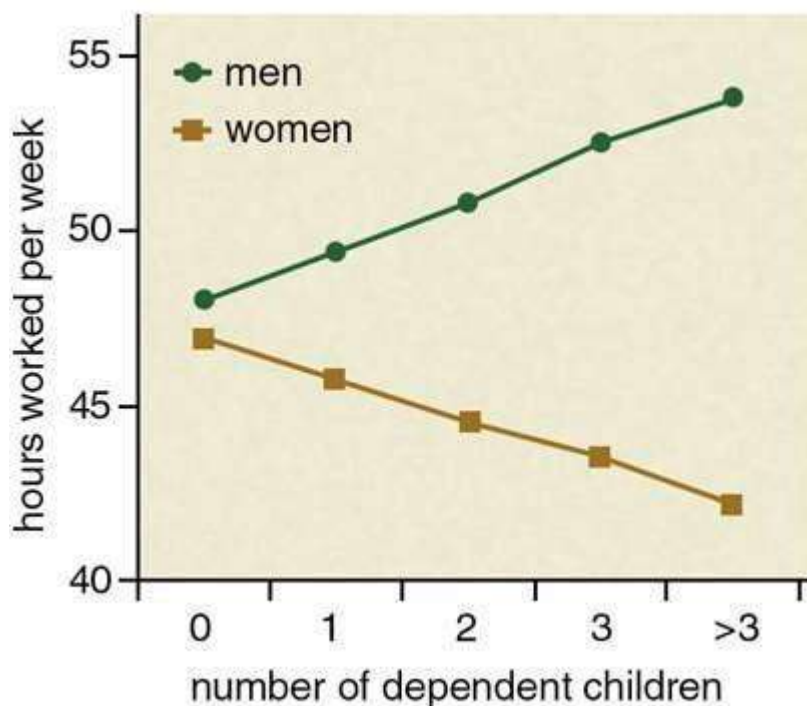
Fonte: Willians e Ceci (2012)²⁵

Nota-se que a faixa etária em que pesquisadoras e pesquisadores encontram-se para ir em busca de estabelecer-se em sua carreira, portanto, níveis além do pós-doutorado, quando podem constituir-se e firmar-se como professoras e professores acadêmicos, onde para essa consolidação se faz necessário as sempre incansáveis publicações, o que para as pesquisadoras se configura em um período decisivo, marcado pela faixa etária dos 37 a 41 anos, quanto as mulheres, estas se deparam com a queda da fertilidade. Desse modo, aquelas que optam pelo desenvolvimento da maternidade e a continuidade na carreira acadêmica/científica se deparam com enfrentamentos que para o sexo masculino, ainda que em desenvolvimento da paternidade, não segue a mesma linha de entraves.

Gráfico 4: participação no mercado produtivo sob a quantidade de filhos diante da paternidade e maternidade.

²⁵ WILLIAMS, W.M.; CECI, S.J. **When Scientists Choose Motherhood**. American Scientist, Volume 100, 2012. Disponível em <<http://www.americanscientist.org/issues/pub/when-scientists-choose-motherhood/1>> acesso em: 22 de junho de 2020.

A DISPARIDADE DE GÊNERO NO CAMPO CIENTÍFICO A PARTIR DO IMPACTO DA MATERNIDADE NA CARREIRA DAS MULHERES



Fonte: Willians e Ceci (2012)²⁶

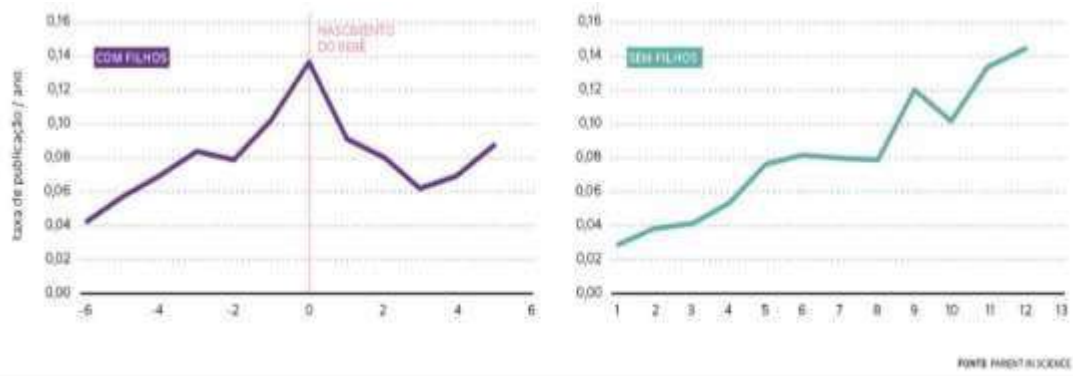
Este gráfico, ainda seguindo análises do estudo americano de Williams e Ceci (2012)²⁷, demonstra que, ao passo que homens vão tornando-se pais a sua participação no desenvolvimento do trabalho produtivo aumenta, o que vai acarretar o inverso para o público feminino, que quanto mais filhos possuem, menor é a sua participação no mercado de trabalho pago devido as limitações maiores impostas as mesmas. Seguindo essa perspectiva, agora no contexto brasileiro, aponta-se estudos e dados fornecidos pelo grupo de pesquisa Parent in Science²⁸, no qual demonstra o grau de produção científica antes e depois das mulheres vivenciarem a maternidade. Assim, torna-se possível ser visualizado no gráfico abaixo de que maneira a chegada do filho influencia na carreira acadêmica da mulher – mãe:

Gráfico 5: Trabalho comprometido: produtividade das pesquisadoras que se tornaram mães cai significativamente em relação às que não tem filhos

²⁶ WILLIAMS, W.M.; CECI, S.J. **When Scientists Choose Motherhood**. American Scientist, Volume 100, 2012. Disponível em <<http://www.americanscientist.org/issues/pub/when-scientists-choose-motherhood/1>> acesso em: 22 de junho de 2020.

²⁷ WILLIAMS, W.M.; CECI, S.J. **When Scientists Choose Motherhood**. American Scientist, Volume 100, 2012. Disponível em <<http://www.americanscientist.org/issues/pub/when-scientists-choose-motherhood/1>> acesso em: 22 de junho de 2020.

²⁸ Ver mais em: Disponível em <<https://www.parentinscience.com/sobre-o-parent-in-science>>.



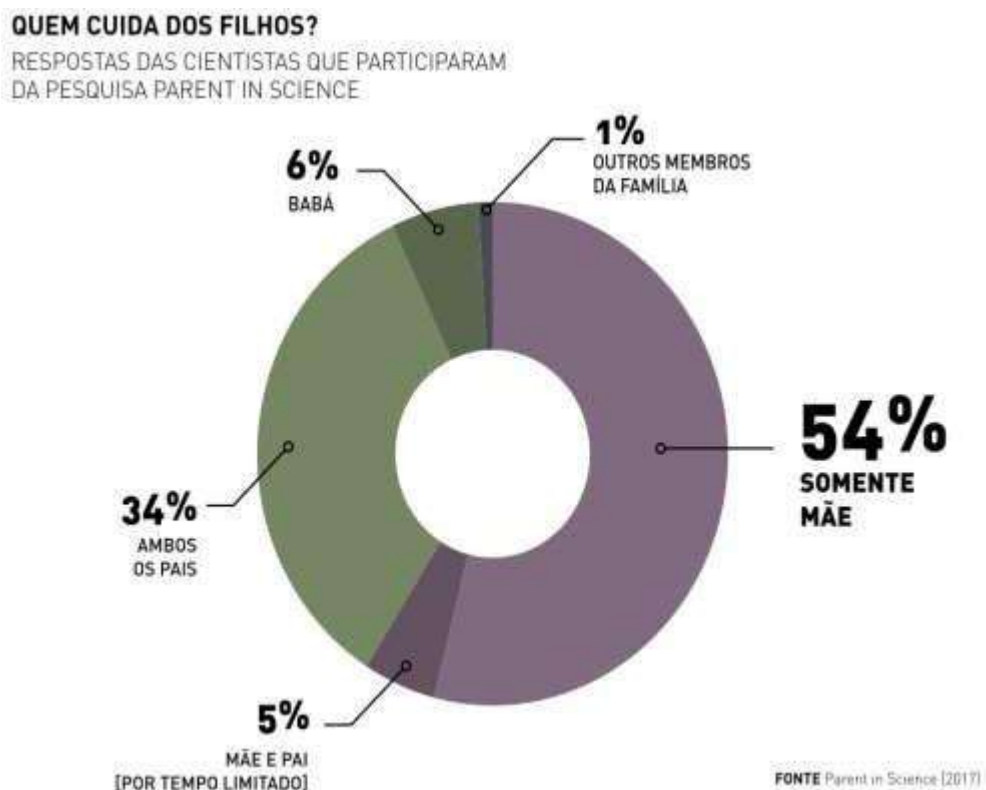
Fonte: Parent in Science (2017)²⁹

O gráfico acima aponta a queda e crescimento do número de produções científicas entre mulheres que tiveram filhos e aquelas que ainda não tiveram a experiência materna, tendo total tempo e interesse destinada as atividades de pesquisa. Nisso, o gráfico da esquerda apresenta o aumento da produção acadêmica das mulheres até ter seu decréscimo a partir do nascimento da prole e decaindo cada vez mais, ocasionadas pelas novas funções maternas. No gráfico da direita, o crescimento da produção acadêmica das mulheres sem filhos é contínuo, ou seja, sem interrupções, contribuindo para a relativa garantia de um currículo enriquecido e, portanto, maiores chances de lidar e concorrer com as ainda persistentes desigualdades do mundo profissional dado ao fator gênero. Ainda seguindo as pesquisas empreendidas pelo grupo de pesquisa Parent in Science (2017), há um outro dado que relata sobre a divisão de tarefas relacionadas ao cuidar do(s) filhos(s). O que segue:

²⁹ STANISCUASKI, Fernanda. **Sem considerar maternidade, ciência brasileira ainda penaliza mulheres.** disponível em: < <http://www.generonumero.media/sem-considerar-maternidade-ciencia-brasileira-ainda-penaliza-mulheres/>> acesso em: 22 de junho de 2020.

A DISPARIDADE DE GÊNERO NO CAMPO CIENTÍFICO A PARTIR DO IMPACTO DA MATERNIDADE NA CARREIRA DAS MULHERES

Gráfico 6: atribuições relacionadas a prole junto a mães pesquisadoras



Fonte: Parent in Science (2017)³⁰

Mais da metade daquelas que participaram da pesquisa relatam que são as únicas responsáveis pelo cuidado com os filhos, apenas 34% dividem as atividades relacionadas a prole. O que evidencia a desigualdade na divisão de tarefas e um dos fatores que torna a chegada de um filho, um fator de forte impacto na carreira das mulheres que se tornam mães, contudo, o mesmo não ocorre com a paternidade, concluindo que o impacto de ser pai não tem o mesmo peso para os homens que a vivência materna, dado em grande parte aos fatores inseridos culturalmente e que não mais podendo restringir o ser feminino ao recôndito do lar, o destina uma super carga de trabalho diante de uma ideia fantasiosa de que faz parte da natureza feminina se dividir em multitarefas e conseguir uma produção acadêmica e profissional significativa, ao não conseguir é transmitida implicitamente a ideia que seu lugar é em casa apenas.

³⁰ STANISCUASKI, Fernanda. **Sem considerar maternidade, ciência brasileira ainda penaliza mulheres.** disponível em: < <http://www.generonumero.media/sem-considerar-maternidade-ciencia-brasileira-ainda-penaliza-mulheres/>> acesso em: 22 de junho de 2020.

Considerações finais

A pesquisa pode oferecer contribuições quanto ao conhecimento das desigualdades no campo científico entre homens e mulheres, bem como o impacto da maternidade na carreira científica do público feminino. A solidez dos dados quantitativos são mecanismos de fundamental importância para a constatação das desigualdades entre os sexos, para que a partir de então seja possível se pensar em políticas públicas que melhor permitam a permanência da atividade feminina na carreira produtiva do campo científico.

Alguns movimentos instaurados no Brasil já buscam a diminuição dessas diferenças e desigualdades sofridas majoritariamente pela mulher, e agravadas com o peso da maternidade que recai sobre o ser feminino, dado a não igualdade na divisão sexual do trabalho, ou seja, ainda tendo a noção de função essencialmente masculina e funções voltadas exclusivamente ao público feminino. Cita-se o grupo de pesquisa *Parent in Science*, em que dentre as suas lutas e reivindicações há a conquista de diferentes editais de financiamento considerarem o período de licença maternidade no currículo, no qual é um período sem produtividade acadêmica e que gerava uma lacuna sobre as produções da mulher.

As referências bibliográficas, assim como a análise dos dados tornaram compreensíveis que a disparidade entre homens e mulheres na produção científica se acentua ainda mais no período decisivo para as mulheres que decidem tornar-se mães e que o fator biológico já não pode mais esperar, a faixa dos 37 à 41 anos, no qual aponta a queda da participação feminina e a permanência do público masculino no desenvolvimento de pesquisas. Nisso, aponta-se uma, dentre outras causas da queda na participação feminina nesse campo, demonstrando que a paternidade não gera impactos ao ser masculino tanto quanto para as mulheres.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Silvania Uchôa de Castro¹

RESUMO

Nas últimas décadas, a educação pública brasileira vem sofrendo várias transformações, sendo a discussão sobre valorização do magistério um dos pontos em que a educação básica mais evoluiu. Partindo dessas considerações, o texto a seguir tem como objetivo problematizar, de forma resumida, as discussões acerca das políticas públicas educacionais na sociedade contemporânea, tecendo algumas considerações quanto a valorização do magistério. O percurso metodológico escolhido foi a pesquisa bibliográfica, a partir do referencial teórico, tais como Abicalil (2008); Alves e Pinto (2011); Bauman (2008); Lahire (2006); Lypovetsky e Serroy (2011); Marx e Engels (2001); Masschelein e Simons (2017); Sawaia (1999), dentre outras leituras complementares. A partir das leituras realizadas, compreendemos melhor a relação entre a educação e a sociedade contemporânea, com ênfase nos aspectos pertinentes ao contexto atual das políticas de valorização do magistério. Dito isto, ressaltamos a importância dessa discussão, principalmente quanto aos aspectos relacionados à concepção de uma educação emancipatória, ou seja, com uma educação comprometida com a transformação social.

Palavras-Chave: Educação. Sociedade Contemporânea. Políticas Públicas. Valorização do Magistério.

PUBLIC EDUCATIONAL POLICIES IN THE CONTEMPORARY SOCIETY: BRIEF CONSIDERATIONS ABOUT THE VALUE OF THE MAGISTRY

ABSTRACT

In the last few decades, Brazilian public education has undergone several transformations, with the discussion about valuing the teaching profession one of the points in which basic education has evolved the most. Based on these considerations, the following text aims to problematize, briefly, the discussions about educational public policies in contemporary society, making some considerations regarding the valorization of teaching. The methodological path chosen was bibliographic research, based on the theoretical framework, such as Abicalil (2008); Alves and Pinto (2011); Bauman (2008); Lahire (2006); Lypovetsky and Serroy (2011); Marx and Engels (2001); Masschelein and Simons (2017); Sawaia (1999), among other complementary readings. From the readings carried out, we better understand the relationship between education and contemporary society, with an emphasis on aspects relevant to the current context of policies that value teaching. That said, we emphasize the importance of this discussion, especially regarding aspects related to the conception of an emancipatory education, that is, with an education committed to social transformation.

Keywords: Education. Contemporary Society. Public policy. Valorization of the Magisterium.

¹ Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. E-mail: silvaniauchoa10@gmail.com

POLÍTICAS EDUCATIVAS PÚBLICAS EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA: BREVES CONSIDERACIONES SOBRE EL VALOR DE LA MAGISTERÍA

RESUMEN

En las últimas décadas, la educación pública brasileña ha sufrido varias transformaciones, siendo la discusión sobre la valoración de la profesión docente uno de los puntos en los que más ha evolucionado la educación básica. A partir de estas consideraciones, el siguiente texto pretende problematizar, de manera resumida, las discusiones sobre políticas públicas educativas en la sociedad contemporánea, haciendo algunas consideraciones sobre la valorización de la docencia. El camino metodológico elegido fue la investigación bibliográfica, basada en el marco teórico, como Abicalil (2008); Alves y Pinto (2011); Bauman (2008); Lahire (2006); Lypovetsky y Serroy (2011); Marx y Engels (2001); Masschelein y Simons (2017); Sawaia (1999), entre otras lecturas complementarias. A partir de las lecturas realizadas, se comprende mejor la relación entre educación y sociedad contemporánea, con énfasis en aspectos relevantes al contexto actual de políticas que valoran la docencia. Dicho esto, destacamos la importancia de esta discusión, especialmente en aspectos relacionados con la concepción de una educación emancipadora, es decir, con una educación comprometida con la transformación social.

Palabras clave: Educación. Sociedad contemporánea. Políticas públicas. Valorización del Magisterio.

Introdução

O desafio de melhorar a qualidade da educação pública brasileira, passa necessariamente pela implementação de políticas públicas de valorização do magistério. Neste sentido, o presente artigo reúne as discussões teóricas acerca da educação e a sociedade contemporânea, com ênfase nos aspectos pertinentes ao contexto atual das políticas públicas de valorização do magistério. Diante do exposto, apresentamos a seguinte problemática: De que forma as políticas públicas educacionais desenvolvidas na contemporaneidade têm contribuído para a valorização do magistério? Em outras palavras, quais os impactos das políticas educacionais na valorização do magistério?

Ressaltamos a importância dessa abordagem para nossa compreensão de mundo, da sociedade em que vivemos, da educação, cidadania e participação social, bem como das discussões relacionadas a complexidade e contrariedade que constitui o processo de exclusão social.

Para abordar as breves considerações sobre essas temáticas, nos apoiamos nos estudos de Abicalil (2008); Alves e Pinto (2011); Caldas (2008); Bauman (2008); Beck (2018); Dubet (2008); Freire (2005); Lahire (2006); Lypovetsky e Serroy (2011); Marx e Engels (2001); Masschelein e Simons (2017); Sawaia (1999), dentre outras leituras complementares.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Ressaltamos a importância de toda a bibliografia para refletirmos sobre a relação educação e sociedade, bem como aspectos relacionados a educação e desenvolvimento social e as atuais políticas de valorização do magistério.

Para melhor explanação desta temática, dividimos o texto em duas partes: na primeira, abordaremos acerca da educação e sociedade na contemporaneidade, onde discorreremos sobre o papel da educação no contexto atual. Na segunda parte, apresentaremos as políticas de valorização do magistério, destacando os aspectos legais, bem como a importância da necessidade de efetivação dessa política para a melhoria da qualidade da educação básica. Destacamos, ainda, algumas reflexões acerca da pesquisa em política educacional, uma vez que desenvolvemos pesquisa nessa área no âmbito da valorização do magistério público. Por fim, apresentaremos as considerações finais.

177

Educação e Sociedade na Contemporaneidade

Paulo Freire atribui à Educação o papel de contribuir para o processo de transformação social, pois, para ele, a educação é dialógico-dialética, na medida em que o ato educativo pode superar a prática de dominação e construir uma prática da liberdade em que educador e educando são os protagonistas do processo, dialogam e constroem o conhecimento mediante a análise crítica das relações entre os sujeitos e o mundo. Esse movimento decorre da compreensão da Educação como ato de conhecimento e como ato político.

O grande desafio da política educacional na atualidade é a real efetividade e impacto positivo na vida da população, no sentido de promover melhores condições de vida. Neste sentido, a necessidade de melhoria da qualidade da educação é latente.

A atual Constituição Federal determina que o direito à educação refere-se não só à garantia do acesso e permanência na educação básica, mas também a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios segundo a qual se estruturará o ensino (BRASIL, 1988).

A partir dos anos de 1990, a política educacional brasileira ampliou substancialmente o acesso à educação básica, mas a baixa qualidade do ensino público ainda é um grande obstáculo para que se alcance uma maior equidade social.

Mas, como garantir uma educação de qualidade que promova a equidade social nos dias atuais? São grandes os desafios frente a realidade da sociedade capitalista em que vivemos,

uma sociedade de consumo, onde o conforto material se impôs como uma preocupação primordial. De acordo Sawaia (1999),

“As altas taxas de concentração de renda e de desigualdade - persistentes em nosso país - convivem com os efeitos perversos do fenômeno do desemprego estrutural. Se, de um lado, cresce cada vez mais a distância entre os "excluídos" e os "incluídos", de outro, essa distância nunca foi tão pequena, uma vez que os incluídos estão ameaçados de perder direitos adquiridos. Acresça-se a isso tudo, a tendência política neoliberal de diminuição da ação social do Estado” (SAWAIA, 1999 p. 25).

A política neoliberal atribui a educação escolar à preparação para o trabalho, atendendo às necessidades da livre iniciativa. Utilizando a educação como elemento central para a manutenção do *status quo*. Neste sentido, a educação se apresenta como um campo estratégico para o desenvolvimento social, econômico e cultural.

Destarte, uma quantidade significativa de reformas educacionais têm sido implantadas no Brasil, e em outros países, sobre a necessidade de melhoria da educação e, nessas reformas, a valorização do professor ganha centralidade. Grande parte dessas reformas estão concentradas na Educação Básica, como as políticas de financiamento da educação e de valorização do magistério.

O fato de a Educação Básica ser a etapa que mais recebe investimento é um exemplo de que interessa formar a maioria da população como força de trabalho necessária para o desenvolvimento econômico do país, para atender a lógica do mercado e ao interesse do empresariado. Assim, a burguesia industrial acaba se beneficiando sobremaneira, das políticas educacionais voltadas para as demandas do mercado. Ademais, fica evidente que os interesses do campo econômico passam a orientar o que é prioridade de investimento.

Marx e Engels (2001) explicitam que, neste contexto, o Estado não é mais do que uma forma de organização que os burgueses constituem pela necessidade de garantirem mutuamente a sua propriedade e os seus interesses. Assumindo assim, o domínio sobre a classe trabalhadora, explorando-a de acordo com as necessidades do mercado de trabalho.

Dito isto, qual o função da escola na sociedade contemporânea? De acordo com Masschelein e Simons (2017), “a escola é, igualmente, o lugar onde os jovens (de acordo com um método específico) são abastecidos com tudo o que eles devem aprender para encontrar o seu lugar na sociedade” (p. 13). Os autores acrescentam ainda que talvez não haja nenhuma invenção humana mais habilitada em criar a igualdade do que a escola.

Vale ressaltar que estamos falando de igualdade de oportunidades, no entanto é sabido

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

que o fato de frequentar a escola não “traduz” em condições de igualdade. Muitas vezes o futuro profissional, nível de emprego, está relacionado com o investimento nos estudos, ou seja, a relação entre escola e melhores condições de emprego. Dito de outra forma, a aprendizagem é um investimento no capital humano.

Para Masschelein e Simons (2017), no contexto do desenvolvimento de talento e da educação baseada na competência, a escola acaba se tornando o aparelho de seleção por excelência. Vivemos em um mundo globalizado e neste contexto, a cultura consumista é marcada por uma pressão constante para que sejamos alguém na vida.

Em decorrência das crescentes necessidades de mão-de-obra qualificada para atender a economia do mundo capitalista, cada vez mais a escola tem um papel importante na promoção do desenvolvimento econômico. Os mercados de consumo se concentram na desvalorização imediata de suas antigas ofertas, a fim de limpar a área da demanda pública para que novas ofertas a preencham (BAUMAN, 2018).

No Livro “Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria”, Bauman (2008), analisa como a sociedade moderna de produtores foi gradualmente se transformando em uma sociedade de consumidores.

Neste mundo globalizado, nem todos têm acesso às necessidades básicas como alimentação, saúde, moradia, educação. Há uma parcela significativa da população que vive à margem da pobreza. Assim, de acordo Sawaia (1999),

sociedade exclui para incluir e esta transmutação, é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre, decente e digno no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico. (SAWAIA, 1999 p.8).

Existe uma parcela significativa da população considerada apta ao trabalho, porém são vítimas da conjuntura econômica e da crise de emprego, pois ao longo da vida vão sendo expulsos do mercado de trabalho e aqueles que não conseguem nele entrar, impedidos do acesso ao emprego.

Essa realidade está mais presente no contexto atual, com a pandemia global ocasionada pela Covid-19, em que a exclusão social está mais visível, com o crescente índice de desemprego. No contexto escolar, muitos alunos foram excluídos das aulas remotas, por não ter acesso à internet e ainda pelo fato de que os pais não conseguem acompanhar os filhos no processo ensino aprendizagem. Esses estudantes da educação básica, principalmente os que

vivem em condições vulneráveis, terão prejuízos no processo de aprendizagem, considerando a realidade descrita. Toda essa situação leva a formas de ruptura do vínculo social e representa, na maioria das vezes, um acúmulo de déficits.

Políticas de Valorização do Magistério

Nas últimas décadas, a educação pública brasileira vem sofrendo várias transformações, sendo a discussão sobre valorização do magistério um dos pontos em que a educação básica mais evoluiu e que tem sido objeto de interesse crescente por parte de estudiosos e formuladores de políticas públicas.

A valorização dos profissionais do magistério é o primeiro passo para garantir uma educação de qualidade. A atuação do professor tem impacto na sociedade, para além da sala de aula, seja no desempenho dos estudantes, na qualidade da escola e no progresso da educação. Para isso, o professor deve ser bem remunerado, receber os recursos necessários para realizar sua função e ter voz ativa na elaboração de políticas públicas para a educação.

Políticas públicas educacionais são programas ou ações que são criadas pelos governos para colocar em prática medidas que garantam o acesso à educação para todos os cidadãos, sendo essenciais para a oferta de uma educação pública, gratuita e de qualidade, acessível a todos os cidadãos. Assim, consideramos que políticas públicas educacionais é tudo aquilo que o governo faz ou deixa de fazer em educação.

Nesse contexto, políticas públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacional, estadual, municipal) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público (CALDAS, 2008). A garantia da efetivação dessas políticas é importante para o desenvolvimento cultural e social de uma nação. Dentre as políticas públicas presentes em nossa sociedade, destacaremos as políticas públicas educacionais, mais especificamente a política de valorização do magistério.

Considerando esta prerrogativa, ressaltamos a importância das políticas públicas no âmbito educacional, no sentido de melhorar a educação brasileira, proporcionando a construção de cidadãos conscientes, com ética e valores. Visto que o conjunto de todas as políticas educacionais são relevantes para proporcionar uma educação pública de qualidade e com equidade.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

As políticas de valorização do magistério têm grande importância para a qualidade da educação, uma vez que é um dos principais pilares para a melhoria das condições de trabalho e de remuneração docente, pois consideramos que a qualidade do ensino está relacionada à melhoria das condições de trabalho do professor e sua valorização profissional e social. Problemática esta que faz parte das nossas inquietações como ser social, do lugar em que falamos, como professora da educação básica e pesquisadora em políticas públicas educacionais.

Ao estudar uma política educacional vigente sobre a valorização do magistério, faz-se necessário analisar as relações que permeiam a materialização da mesma, incluindo as intencionalidades e os interesses subjacentes. Assim, buscamos na teoria, base para nos orientar a encontrar soluções sobre nossas inquietações, de forma que possamos fazer, da pesquisa, uma atividade social transformadora por meio de uma ação consciente.

A política educacional, na perspectiva de Paulo Freire, deve ser elaborada com vistas a propiciar reflexões sobre a realidade e tem um caráter problematizador, político e dialético, visto que propõe o rompimento da consciência ingênua e o despertar para a consciência crítica por meio do chamamento dos atores sociais para elencar e delinear, não somente as necessidades, mas a possibilidade concreta de universalização da educação como direito de todos em sentido pleno, da democracia na sociedade como condição para a existência de uma escola democrática, bem como da justiça social.

Paulo Freire (2005) critica o tipo de educação que não permite a formação de consciência crítica. Corroborando com o pensamento de Freire, acreditamos que a educação contribui para o processo de transformação social. Para que a educação aconteça efetivamente, as políticas públicas educacionais surgiram com a finalidade de possibilitar o acesso e permanência à uma educação pública de qualidade. Sendo o Estado o responsável pelas suas implementações, no sentido de contribuir com a transformação educacional e a efetivação da cidadania, conforme os direitos previstos na legislação.

A valorização do magistério foi contemplada na Constituição Federal de 1988 mediante princípios, entre eles o que remete à “valorização dos profissionais do ensino” (art. 206, inciso V), determinando a criação de plano de carreira e a instituição do piso salarial. Esses princípios foram reafirmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96).

A partir da definição desses princípios contidos na CF de 1988 e na LDB/1996, as

legislações que seguem normatizam a valorização do magistério, conforme abordado na Política de Fundos (FUNDEF/FUNDEB), que, em tese, se preocupam com a valorização dos profissionais do magistério, ao prever a destinação de, no mínimo, 60% do total do Fundo para remuneração dos professores e a implantação de Planos de Carreira naqueles Estados ou Municípios que ainda não tivessem Planos em vigência.

Neste sentido, a política de Fundos adotada no Brasil, a partir de 1996, tem colocado em pauta o financiamento da educação e a valorização dos professores da educação básica, cumprindo um papel relevante em relação ao desenvolvimento de estudos sobre estas temáticas.

Nas últimas décadas, a valorização dos profissionais da educação tem sido discutida, no contexto das políticas educacionais, como condição para a garantia do padrão de qualidade do ensino. Assim, em 2008, foi instituída a Lei 11.738 que ficou conhecida como a Lei do Piso, que criou o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), o qual visa promover a melhoria da qualidade do ensino público por meio da valorização do profissional da educação, garantindo patamares básicos de vencimento (BRASIL, 2008, p.2).

O piso salarial nacional, para os profissionais do magistério da educação básica pública, é um tema com longa trajetória de lutas na história educacional brasileira. A criação desse piso é considerada um avanço para a categoria, decorrente de sucessivos ciclos de lutas e discussões.

A implementação do Piso contribuiu para elevar o patamar inicial da carreira do magistério, no entanto, a remuneração média continua distante daquela oferecida a outros profissionais com a mesma escolaridade.

Frente a esta informação e toda a legislação apresentada, fazemos os seguintes questionamentos: A atual legislação brasileira garante a valorização condigna do magistério? Qual a relação entre o salário dos professores e de outros profissionais com a mesma formação acadêmica?

Antes de tentarmos elucidar esses questionamentos, apresentaremos a meta 17 do Plano Nacional de Educação, que aborda a temática em discussão, quando propõe:

valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p.31).

Consideramos que essa ação do PNE permite a valorização dos professores da educação básica, embora essa inclusão não garanta, de fato, seu cumprimento. Visto que a proposta de

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

“equiparar” o rendimento médio dos professores aos dos demais profissionais com escolaridade equivalente é uma meta bastante ousada e requer bastante esforço e investimento para que venha a ser de fato concretizada. O prazo estipulado para o cumprimento dessa meta era até o sexto ano de vigência do Plano, ou seja, o ano de 2020, e até o presente momento não foi efetivada.

Destarte, a criação da legislação nem sempre garante a sua efetivação. Para que a valorização desses profissionais ocorra, é imprescindível a luta da categoria, por meio de movimentos sindicais em busca de remuneração digna e melhores condições de trabalho.

Alves e Pinto (2011) realizaram um trabalho que teve como objetivo comparar a remuneração dos professores a de outros profissionais com o nível de formação equivalente. O estudo constatou que a remuneração dos professores é inferior a de outros profissionais com o mesmo nível de formação. Assim, para as ocupações de nível superior, há diferenças significativas entre o rendimento médio dos professores e de outros profissionais como os médicos, professores do ensino superior, engenheiros civis, advogados, dentre outros, ocupando o professor da educação básica o 27º lugar, de um total de 32 profissões analisadas. Os dados também evidenciam a pouca atratividade salarial da profissão docente.

Essa desvalorização salarial leva muitos professores a trabalharem em duas ou três jornadas, na mesma rede ou em redes diferentes de ensino. Para Gatti e Barreto (2009), as condições de remuneração e carreira dos professores não correspondem à formação exigida e nem às responsabilidades sociais implicadas em seu trabalho.

Dessa forma, a remuneração docente torna-se preocupante, por não serem pagos salários condizentes com o exigido no tocante à formação e às cobranças que lhes são exigidas. É preocupante, dadas as condições expostas, a pouca atratividade da carreira docente, acarretando na dificuldade de reter nas escolas bons professores.

Apesar de evidentes avanços na área educacional, ainda persiste uma crescente exclusão, principalmente devido à desvalorização dos profissionais do magistério. Segundo Abicalil (2008), a baixa remuneração da profissão pode ser uma das explicações para a baixa procura desta carreira profissional por parte da nova geração de estudantes universitários, em especial na área de exatas. A realidade salarial pode justificar, ainda, a grande quantidade de universitários que abandonam os cursos de licenciatura.

Outro aspecto que deve ser considerado é a ausência de reconhecimento social ao professor da educação básica. A não valorização social da docência afeta, inclusive, o

recrutamento de novos professores. Pesquisa feita com alunos sobre a atratividade da carreira docente evidencia a dimensão das contradições presentes no exercício do magistério na Educação Básica, e que são percebidas pelos jovens (GATTI, TARTUCI, NUNES E ALMEIDA, 2009).

Observa-se no estudo realizado por Alves e Pinto (2011), que as profissões que ocupam o topo da lista são profissões que têm, historicamente, reconhecimento da sociedade. Portanto, além da busca por melhor remuneração, também é necessário lutar pelo reconhecimento social.

De acordo com Lipovestsky e Serroy (2011), o reconhecimento social passa pela recuperação da imagem do professor, que não pode ser concebida sem um política salarial que inverta radicalmente o processo de pauperização que por toda parte atinge cada vez mais o mundo docente. Ainda segundo os autores, só uma reabilitação da função social do docente pode devolver, a ele, o lugar que lhe cabe. Isso passa por uma revisão global da grade de salários, a qual não pode ser concebida sem uma redefinição do estatuto e dos cargos docentes.

Para a valorização do magistério, é fundamental implementar políticas que reconheçam e reafirmem a função docente, valorizando sua contribuição na transformação dos sistemas educacionais. A valorização docente está historicamente relacionada ao processo de luta na busca de melhores salários e melhores condições de trabalho. A qualidade do ensino também está relacionada à melhoria das condições de trabalho do professor e sua valorização profissional. Além disso, outro anseio desses profissionais está ligado à existência de um plano de carreira que possibilite sua valorização, de fato.

Compreendemos que um professor com um plano de carreira que possibilite sua evolução na carreira, sua qualificação, bem com sua remuneração, sente-se valorizado e pode desenvolver seu trabalho de modo a proporcionar um ensino e aprendizagem com mais qualidade.

Valorização abordada como o reconhecimento da atividade docente, no sentido de propiciar um salário que garanta boas condições de vida para o professor, boa formação capaz de dar subsídios para execução de um trabalho de qualidade.

A análise da valorização docente consiste em considerar que este sempre foi um tema que permeou muitas discussões nos últimos anos, no entanto, as adversidades sempre foram maiores do que a disposição política e a correlação de forças para o enfrentamento da questão, de efetivação dessa valorização (VIEIRA, 2013).

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Percebe-se que, no Brasil, nos últimos anos, há um enfrentamento entre uma correlação de forças representada pelos governantes, empresários e pelos profissionais da educação que lutam por sua valorização.

O desafio de promover a valorização do magistério passa, necessariamente, pela formulação e implementação das políticas públicas de Estado, e em conseguir transformar o magistério em profissão atraente, com profissionais capacitados, bem remunerados e com boas condições de trabalho, capazes de reter os bons profissionais.

No contexto atual, as baixas remunerações acabam levando grande parte dos docentes a ampliarem suas jornadas de trabalho semanal ou abandonem a carreira docente, se dedicando em outras profissões que valorizam mais.

Sobre as formas como os professores são vistos socialmente, Barreto (2010), ao discutir as representações sociais sobre o trabalho docente, destaca que a perda de prestígio desse exercício profissional “[...]decorre da crise da escola em face da expansão da escolaridade e da diminuição do valor relativo dos certificados que ela fornece, bem como da perda do monopólio que detinha a instituição escolar sobre a transmissão do saber autorizado” (BARRETO, 2010, p. 428).

O grande caminho para enfrentar as desigualdades educacionais, sociais e econômicas é assistir melhor à escola. Investir mais no ensino, melhorar o salário dos professores, as condições de trabalho para que, valorizados, assumam maior compromisso com a educação.

Considerações Finais

Existe um consenso de que é necessário investir recursos na educação para garantir qualidade e valorização dos profissionais que nela atuam, inclusive para melhorar as condições socioeconômicas do país. A legislação vigente sobre o financiamento da educação e valorização do magistério é fruto deste consenso, no entanto, é necessário avançar no sentido de que a legislação seja de fato efetivada.

A análise da legislação demonstra um evidente desenvolvimento do tema valorização do magistério no campo educacional. Embora, nas últimas décadas, tenham sido implementadas algumas ações referentes a esta temática, por meio de legislações, conforme apresentamos, essas políticas não atingiram grande parte das metas almejadas.

Com o intuito de colaborar com essa discussão sobre a política de valorização do magistério, abordamos esta temática, no sentido de contribuir com as discussões e a expansão do conhecimento sobre a valorização do magistério público, pois consideramos que a qualidade do ensino está relacionada à melhoria das condições de trabalho do professor e sua valorização profissional.

Para concluir, ressaltamos a importância dessas discussões acerca das políticas públicas educacionais de valorização do magistério na sociedade contemporânea, principalmente quanto aos aspectos relacionados a concepção de uma educação emancipatória, uma educação comprometida com a transformação social, compreendendo a educação como ato de conhecimento e ato político.

Referências Bibliográficas

ABICALIL, Carlos Augusto. **Piso Salarial Constitucional, legítimo, fundamental**. IN: Revista Retrato da Escola/Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (ESFORCE) - v. 2, n. 2/3, p. 67-80, jan./dez. Brasília, CNTE, 2008.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Resende. **Remuneração e características do trabalho docente no Brasil**: um aporte dos dados do Censo Escolar e da PNAD. *Cadernos de Pesquisa* - v. 41, n. 143, mai./jun. São Paulo, 2011.

BARRETO, E. S. de S. **Trabalho docente e modelos de formação**: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, 40(140), 427-443, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BECK, Ulrich. **A metamorfose do mundo**: novos conceitos para uma nova realidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.738**, de julho de 2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/Atos/2007-2010/2008/Lei/L11738.htm> acesso em 12 jul.2011b.

BRASIL. **Constituição de República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: abr. 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 20 de dezembro Humana Res, v. 1, n. 2, ISSN: 2675-3901, p. 175 a 187, jan. a jul. 2020.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

de 1996. Brasília: MEC, 1996a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 mar. 2010.

CALDAS, Ricardo Wahrendorff (Coord.). **Políticas Públicas: conceitos e práticas**. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

CANCLINI, Nestor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

DUBET, François. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Gatti, B. A., Tartuci, G. L. B. P., Nunes, M. M. R. & Almeida, P. C. A. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Relatório de Pesquisa (Estudos e Pesquisas educacionais), São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos Indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LYPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada**. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

MARX, K. ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten, **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16 ed. São Paulo, Cortez, 2013

SAWAIA, Bader. (Org.). (1999). **As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade**. Petrópolis, RJ: Vozes.

VIEIRA, J. M. D. Piso salarial e federalismo: Muitos passos e compassos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 10, p. 199-209, jan./jun. 2012. Disponível em:
<<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

ENTREVISTA ESPECIAL

Concedida pela Professora Doutora Irlane Gonçalves Abreu em 23.01.2021

01 Humana Res

Sua contribuição na Geografia Brasileira, em especial a piauiense, se dá a mais de 50 anos de relevantes serviços prestados para o fortalecimento do conhecimento geográfico e a prática docente, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Considerando seu extenso currículo no âmbito das Ciências Humanas, qual motivação de ser professora e como foi a recepção da família?

188

Professora IA

No início dos anos 1960, quando concluí o ensino médio, “ter um diploma de curso superior” não apontava como direção de vida para a maioria dos jovens porque havia poucas possibilidades, em Teresina, de ingressar nesse grau de ensino. Na cidade existiam somente os cursos de Direito e de Odontologia e, ofertados pela Faculdade de Filosofia do Piauí - a FAFI, os cursos de Licenciaturas em Línguas Neolatinas (Português, Francês e Espanhol) em Geografia e História, além de Filosofia

No Liceu Piauiense e na modalidade de “ensino médio curso clássico”, que frequentei e pela própria natureza deste, o futuro direcionava-se para cursos voltados para uma perspectiva humanista especialmente na FAFI, onde predominava a discussão de questões sociais pela forte presença da Igreja Católica administradora da Instituição e engajada em tais questões.

Os professores da FAFI eram o que de melhor havia nos meios intelectuais do Piauí e, diante das poucas opções de ensino superior em Teresina, decidi, então, prestar vestibular para o curso de Licenciatura em Geografia, ciência então pautada por metodologia descritiva dos fenômenos naturais e humanos.

Por esta época eu já trabalhava no Tribunal de Contas do Estado, na área administrativa, e estudava à noite. Concluída a licenciatura, veio o dilema: continuar sendo uma funcionária burocrática ou assumir o magistério? Tentei conciliar as duas atividades, mas os horários eram incompatíveis, de modo que optei pelo magistério. Trabalhei em escolas públicas, com jovens de 10/12 anos, no que corresponderia hoje às últimas séries do ensino fundamental e no ensino médio e em cursos preparatórios para vestibulares.

Quanto ao fato de me tornar professora, minha família nunca interferiu na decisão, até porque “ser professora” nos anos 1930/1940 era a atividade buscada por moças de classe média da época – tias de minha mãe e ela própria, se formaram na Escola Normal Antonino Freire e foram professoras atuantes no círculo educacional de Teresina. Desse modo, “tornar-se professora” era “destino quase certo” dos/das jovens, ainda que fossem anos posteriores àqueles já mencionados.

02 *Humana Res*

Como se deu sua inserção como professora universitária, em especial na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), e como enxerga/avalia a formação docente à época

Professora IA

Minha atuação como professora do curso de Geografia da UESPI ocorreu após ter sido professora da UFPI e de ter me aposentado desta IES, de modo que considero alguns aspectos da minha trajetória no curso de Geografia da Universidade Federal referências que me credenciaram para o meu ingresso na UESPI”.

Quando aluna da FAFI trabalhei com a professora Cristina Oliveira como “auxiliar pedagógico” (não lembro a denominação correta da função) em diversas atividades junto ao curso de Geografia. Assim, no momento em que a Universidade Federal do Piauí foi criada ela me indicou para compor o quadro da futura UFPI como professora do curso de Geografia.

Este era o cenário do ingresso de profissionais quando a UFPI iniciou a formação de seus quadros de professores, ressaltando-se que os indicados, na sua maioria, foram alunos de destaque da FAFI. Comecei a trabalhar na UFPI em 1973, quando o Ministério da Educação instituiu política de aperfeiçoamento/qualificação de professores de universidades recém criadas, especialmente das regiões nordeste e centro oeste. Tal política objetivava a introdução de novas metodologias e de novos conteúdos em diversas áreas do conhecimento. Fui indicada para participar do curso, realizado em Brasília, durante 6 meses, juntamente com outros professores da UFPI das áreas pedagógica e de línguas.

Egressa da FAFI, em cujo curso de Geografia predominavam metodologia e conteúdos clássicos, de matriz francesa, nessa especialização tomei conhecimento de uma outra forma de conceber e ensinar Geografia- a Geografia Quantitativa, de origem norte americana e baseada nos princípios neopositivistas. Ao contrário da Geografia clássica, fundada e apoiada na observação do mundo, na sua descrição e no discurso, a Geografia Quantitativa propunha o número como outro suporte interpretativo da realidade, descrita agora por meio de gráficos, matrizes e elementos semelhantes. Evidente que tal mudança acarretou reações em várias universidades, o que também ocorreu na UNB: formavam-se grupos de professores a favor e

contra a nova interpretação geográfica. Embora tenha me assustado com esta nova forma de desvendar o mundo, hoje percebo que tal modalidade de interpretação da realidade poderia ser aliada- e não vilã- da metodologia usada na Geografia tradicional. Professores de Brasília vieram à UFPI e aqui expuseram suas ideias.

Destaco também outros aspectos de minha atuação na UFPI e que também me credenciaram a lecionar na UESPI: atuação docente na área de Geografia Humana – ministrando as disciplinas Geografia da População e Geografia Urbana e, especialmente a disciplina Iniciação/Introdução à Ciência Geográfica, com ênfase epistemológica nos diversos momentos de formação dessa ciência e articulados a diferentes visões de mundo veiculadas através da filosofia, da sociologia e da economia; participação em ciclos de estudos das disciplinas introdutórias do currículo vigente, como Filosofia, Economia e Sociologia, objetivando alcançar maior robustez na compreensão do espaço e contribuindo para que os alunos também o fizessem; escrever e divulgar textos sobre epistemologia geográfica no intuito de embasar os alunos para compreensão do mundo e do papel da Geografia nesta tarefa.

Na mesma conjuntura de relações UFPI x UESPI, destaco minha participação no curso de Mestrado em Geografia na Universidade Federal do Rio de Janeiro, concluído em 1983, quando tomei conhecimento de outra vertente epistemológica da Geografia, a Geografia Crítica, questionadora dos modelos anteriores. Defendi dissertação sobre o crescimento da zona leste de Teresina ao revelar o processo de segregação sócio espacial a que a capital piauiense estava sendo submetida.

Costumo dizer que nessa trajetória enfrentei as grandes transformações da ciência geográfica, até a atual construção do paradigma ambiental, uma possibilidade especial do resgate da Geografia como ciência de contato entre a natureza e o homem.

Após aposentar-me na UFPI lecionei em algumas instituições de ensino superior particulares. Também nesta época, juntamente com colegas aposentadas da UFPI, escrevi artigos e livros didáticos sobre o ensino da Geografia, sobre as realidades piauiense, teresinense e do semiárido do Piauí.

Desejando ainda contribuir com o magistério superior no Piauí, participei de processo seletivo na UESPI e em 2010, nesta mesma instituição, prestei concurso público para o cargo de professor de Geografia, quando me aposentei em 2012.

Quanto à minha avaliação com relação ao quadro docente da UESPI na época que ali ingressei, havia uma deficiência do número de professores, além do que poucos eram os efetivos, como também os que tinham qualificação além da graduação. Ressalvo que quanto a este aspecto que a instituição promoveu convênio com CUBA qualificando, a nível de mestrado em Ciências da Educação – Docência Universitária para parte do seu quadro docente. Apesar

das dificuldades, os professores da UESPI formavam um grupo dedicado ao magistério que, pela própria proposta inicial da Instituição, disseminou o ensino superior por grande parte do território piauiense; ofertava cursos de especialização tanto em Teresina como no interior; realizava diversos eventos – o Simpósio Anual de Geografia era - e ainda é - um acontecimento de reconhecido valor científico; promovia revisões curriculares destacando-se a inserção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na grade curricular de Geografia. Vale destacar o empenho da Instituição para ampliar o quadro docente da instituição com a realização de concursos públicos.

Ainda com relação ao desempenho da Instituição em promover a qualificação do seu corpo docente, agora a nível de doutorado, foi estabelecida parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), por meio do programa DINTER (Doutorado Interinstitucional) do Ministério da Educação. Deste modo, no primeiro semestre de 2011, 10 professores de Geografia e outros que atuam em áreas conexas à Geografia foram liberados de suas atividades na UESPI, para desenvolverem atividades relativas ao Doutorado em Geografia na UFPE. Assim em 2014, já aposentada desde 2012, defendi tese abordando o crescimento periurbano de Teresina e mudança de vida de seus moradores.

03 Humana Res

Qual a concepção de Ciências Humanas se faz necessária na formação de professores?

Professora IA

A ciência é uma atividade humana. É por meio dela que o homem torna possível a interpretação/a intervenção do/no mundo, na sua concepção intelectual, física ou humana. Neste sentido, a ideia de ciência relacionada à formação de professores deve privilegiar a atividade de magistério na perspectiva humana e da cidadania.

Esta é uma complexa estrutura de aspectos, presentes e engendrados nas sociedade, como a do entendimento do mundo e do homem que dele faz parte, permeada por arranjos ideológicos, políticos, sociais e econômicos dentre outros. Tais arranjos nem sempre estão claros e é por isso que a formação de professores deve ter como um dos seus princípios norteadores a ideia de cidadania que deve perpassar, de modo crítico e ético, o conteúdo específico de cada ciência, especialmente das Ciências Humanas.

04 Humana Res

Qual a relevância de avaliar as ações do passado e presente para a compreensão e interpretação da condição humana nos dias atuais? É possível formar professores com essa capacidade?

Professora IA

Avaliação de ações do passado e do presente para a compreensão e interpretação da condição humana (conceito que nesta conversa foge da sua interpretação filosófica expressando aqui *condição de vida*) nos dias atuais requer uma visão crítica – ética e consistente – da sociedade.

Neste sentido, a escola é o veículo adequado para desenvolver tal visão de modo que diferentes agentes sociais possam avaliar/decidir sobre a condição de vida de populações, mantendo-as ou transformando-se, destacando-se, nesta tarefa, o papel dos professores.

05 Humana Res

Espaço e tempo são categorias básicas nas Ciências Humanas. Como valorizar essa relação diante da crise à crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder, e principalmente quando tratamos de produção de conhecimentos e saberes?

Professora IA

As relações que decorrem do conjunto de categorias *tempo* e *espaço* para o entendimento da construção das sociedades estão pautadas nas diferentes formas de interpretação do mundo, produzidas pelas ciências, ao longo do tempo e do espaço. Sendo a sociedade humana plural, constituída por indivíduos que pensam e se comportam diferentemente, tais diferenças ao longo da história produziram/produzem conflitos de toda natureza; para mediá-los/atenuá-los é necessário que as ciências humanas se posicionem possibilitando o diálogo, onde a crítica ética e consistente tenha lugar para o exercício “mais saudável” das relações sociais, de poder e de produção de conhecimentos e saberes.

Evidentemente discutir tal tema a nível teórico é muito diferente do enfrentamento que ocorre cotidianamente, por todas as sociedades no mundo todo, notadamente no que diz respeito às relações sociais e de poder. Novamente volto a afirmar que a escola é o lugar privilegiado para se aprender atitudes de diálogo, de respeito e de crítica. De modo que valorizar a educação e a produção do conhecimento humano, é tarefa árdua, mas necessária.

06 Humana Res

Ainda existe lugar para a formação ética nas Ciências Humanas, no sentido de formar professores com responsabilidade para valorizar os direitos humanos, o respeito ao ambiente, e a coletividade principalmente na Universidade?

Professora IA

A formação de professores, na Universidade, de modo ético, envolvendo responsabilidade na valorização dos direitos humanos, no respeito ao meio ambiente e à coletividade por meio das Ciências Humanas deve ser um dos pilares da sociedade. Neste sentido – e diante da realidade do nosso País - é urgente reavaliar o papel desta Instituição e produzir *modelos que contemplem* Ciência, especialmente as Ciências Humanas, como parte inerente deste projeto.

Aqui me permito uma observação pessoal que já venho compartilhando com alguns colegas sobre um entendimento equivocado de Ciência. Entendo Ciência *como conjunto de saberes, conhecimentos e procedimentos produzidos pelo homem para interpretar e/ou intervir nos fenômenos, sejam eles físicos/naturais ou humanos. A Ciência é uma só.* Entretanto, incapaz de desvendar a realidade em sua totalidade o homem a “dividiu” em “porções” que são as diversas as Ciências. Cada ciência tem seu objeto e seu método de investigar a realidade. E, neste momento de pandemia, a situação brutal produzida pela presença da COVID-19, exigiu de cientistas - imunologistas, infectologistas, virologistas e outros profissionais da saúde - empenho na produção de vacinas contra o vírus, adotando e divulgando o rígido protocolo das ciências naturais/físicas/biológicas. Este, pautado na observação do problema/busca por uma solução/testagem desta solução/ elaboração de produto final - *a produção da vacina para a imunização da população contra a doença em tempo recorde, constitui um momento especial e grandioso da ciência.* A própria condição epidêmica, carregada de medo e incerteza, pode, no entanto, produzir uma “supervalorização” das ciências físico/biológicas em detrimento de outros aspectos relacionados à doença, como os aspectos humano-sociais, tão importantes como os relacionados aos aspectos físico/biológicos da COVID-19. Estes vão requer investigação diversificada da que foi produzida nos laboratórios, para que a sociedade entenda, de fato, porque e como a pandemia ocorreu. E concludo chamando atenção que estes são *aspectos humanos da doença* que vão ser investigados por outras ciências e outros cientistas, que adotarão métodos diferentes para responder questões também diferentes daquelas assumidas pelas ciências físicas/ biológicas no desvendamento da complexidade da doença. A Ciência é única, no entanto como os fenômenos apresentam diversas facetas devem ser

investigados/estudados em seus diferentes vieses, por diferentes cientistas e por meio de outros conhecimentos, todos igualmente importantes.

07 Humana Res

Como avalia as mudanças curriculares ao longo das últimas décadas, sobretudo a reforma realizada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? O que esperar dos reflexos da BNCC para a formação de professores no âmbito das Ciências Humanas?

Professora IA

No nível de ensino universitário da UESPI do qual fiz parte, institucionalmente, até há pouco tempo, notei que há esforços para mudanças, como: alterações da grade curricular; propostas de mais envolvimento dos alunos nas disciplinas pedagógicas e de iniciação à pesquisa... mas são mudanças tímidas em razão das profundas transformações sociais pelas quais passa o país que requerem também mudanças profundas no ensino. Embora não tenha me aprofundado na leitura do documento, avalio que a BNCC pode ser um avanço contemplando as relações existentes entre os conhecimentos/ciências e introduzindo novas formas de ensinar e aprender, especialmente através da adoção de novas e diversas tecnologias, marca deste tempo que estamos vivendo.

É preciso lembrar que a BNCC afetará as Universidades, pois os profissionais da educação são ali formados. Por isto as IES deverão reavaliar seus currículos incorporando a essência da BNCC. Esperamos que tais mudanças produzam transformações sociais significativas no Brasil.

08 Humana Res

Como a pandemia afetou a implementação da BNCC nas escolas?

Professora IA

Noticiários e outras fontes de informação indicam que a situação de saúde pública no Brasil, produzida pela pandemia, afetou a rotina das escolas e de órgãos públicos relacionados à educação, dificultando assim a implementação da BNCC.

HIPÓTESES E SUAS MULTIFUNÇÕES: POSSIBILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O CONHECIMENTO CIENTÍFICO.

HYPOTHESES AND ITS MULTIFUNCTION: theoretical and methodological possibilities to the scientific knowledge.

HIPÓTESIS Y SUS MULTIFUNCIONES: Posibilidades teóricas y metodológicas del conocimiento científico

Pedro Pio Fontineles Filho (UESPI)¹

195

BARROS, José D'Assunção. *As hipóteses nas Ciências Humanas: aspecto metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. 76p.

José D'Assunção Barros é um dos historiadores brasileiros que mais produzem e publicam livros acerca das relações entre teoria, metodologia, empiria para os debates sobre o fazer histórico e historiográfico. Sua atuação está vinculada a seu trabalho de Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), bem como à sua ligação com o Programa de Pós-Graduação em História Comparada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Sua formação inclui Doutorado em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Graduação em História e Graduação em Música pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Essas duas graduações contribuem para alguns de seus estudos sobre a perspectiva teórica do pensamento histórico, social e cultural. Autor de inúmeros artigos publicados em periódicos especializados, nacionais e internacionais. Autor, também, de vários livros que se debruçam sobre aspectos teórico-metodológicos da História, em seu sentido amplo como disciplina, ciência e em suas potencialidades interdisciplinares.

No seio de sua vasta produção e publicação, tem-se o livro *As hipóteses nas Ciências Humanas: aspectos metodológicos*, publicado em 2007. É um livro relativamente curto, em termos de número de páginas, mas de grande extensão,

¹ Doutor em História Social pela UFC. Mestre e Especialista em História do Brasil pela UFPI. Graduado em História pela UESPI. Graduado em Letras-Ingês pela UFPI. Professor do PROFHISTÓRIA/UESPI. Professor do PPGHB/UFPI. Professor do Curso de História/UESPI/CCM. E-mail: pedropio@ccm.uespi.br

considerando-se a densidade das reflexões e conceituações propostas sobre o objeto central: hipótese. O livro está organizado em nove seções ou capítulos, com debates diretos e concisos, mantendo interlocução entre todos eles, de forma interdependente, recorrente a uma revisão teórico-metodológica-historiográfica apropriada. Ao final, o autor diz que o livro é derivado de artigo intitulado *As hipóteses nas Ciências Humanas*² e de partes do capítulo sexto do livro *O Projeto de Pesquisa em História*³. Barros, em grande medida, retoma um objeto bastante debatido no campo da filosofia, que, em geral, compreende a hipótese como “um enunciado (ou conjunto de enunciados) que só pode ser comprovado, examinado e verificado indiretamente, através das suas consequências. Portanto, a característica da H. é que ela não inclui nem garantia de verdade nem a possibilidade de verificação direta”⁴.

O primeiro capítulo inaugura as discussões do livro, a partir de uma pergunta que provoca sobre o status das hipóteses. Ao questionar sobre a necessidade das hipóteses, Barros traz questões fundantes para se pensar o conceito e a aplicabilidade das hipóteses. São cinco indagações que o autor pretende “responder a estas perguntas iniciais a partir de alguns exemplos, e encetando um cuidadoso exame dos diversos fatores envolvidos na elaboração de hipóteses, principalmente no âmbito das Ciências Humanas” (p. 07-08). A essas perguntas, Barros acrescenta outras, afirmando que está menos interessado nos modelos acadêmicos, que exigem a formulação de hipóteses em projetos de pesquisa, que, segundo ele, são “modas acadêmicas”. Nesse sentido, ele diz que, no que se refere às hipóteses, “estas mudam, menos ou mais rapidamente. Admitem variações; oscilam de acordo com as finalidades do trabalho e as instituições que as demandam” (p. 09). Tais oscilações incidem, direta ou indiretamente, nas abordagens metodológicas da pesquisa. No caso da História, como discutiu D’Assunção Barrosa, pesquisa se caracteriza como qualitativa, quantitativa ou serial, aproximando-se, mas se distinguindo⁵.

Em *O caráter provisório das hipóteses e seu papel na pesquisa científica*, Barros defende que toda hipótese é marcada por sua provisoriedade, pois “tem por finalidade liberar potencialidades da pesquisa, e não engessá-la” (p. 10). Assim, a hipótese deve “guiar ou motivar uma investigação, propor respostas possíveis para um problema” (p.

² BARROS, José D’Assunção. *As hipóteses nas Ciências Humanas*. *Sísifo*. Lisboa. Vol. 07, 2008, p. 151-162.

³ BARROS, José D’Assunção. *O Projeto de Pesquisa em História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

⁴ ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 500.

⁵ BARROS, José D’Assunção. *O Campo da História: especialidades e abordagens*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

10). Mencionando o exemplo de pesquisas sobre o racismo no Brasil, cujos resultados foram opostos ao que se imaginava inicialmente, Barros assevera que “Não é papel da hipótese antecipar os resultados do trabalho. Sua função, na verdade, ou uma de suas diversas funções, é apenas a de colocar o pesquisador em movimento” (p. 11).

No capítulo terceiro, as discussões partem da constituição de um problema de pesquisa como gênese das investigações científicas. Citando o exemplo da História, o autor destaca a historiografia ocidental, que, sobretudo no século XX, “superou a história narrativa ou descritiva do século XIX em favor de uma ‘História-problema’” (p. 18). Nesse sentido, o ato de problematizar tornou-se indissociável do processo investigativo em toda e qualquer pesquisa de base científica. Por esse diapasão, Barros salienta que “A formulação de hipóteses, no processo de investigação científica, é precisamente a segunda parte desse modo de operar inaugurado pela formulação de um problema inicial” (p. 19). Vale, então, dar relevo à noção de que “a hipótese corresponde a uma resposta possível ao problema formulado” (p. 19). A partir disso, Barros chama atenção para o significado primeiro do termo, pois “É por isso que, etimologicamente, a palavra ‘hipótese’ significa literalmente ‘proposição subjacente’” (p. 20).

Em *Funções da hipótese na pesquisa*, Barros lembra que são várias as funções que a hipótese desempenha na pesquisa científica. Para tal, o autor apresenta um Quadro com sete funções: norteadora, delimitadora, interpretativa, argumentativa, unificadora, multiplicadora e complementadora. Outros dois Quadros são apresentados neste capítulo, com o intuito de demonstrar que há articulação das hipóteses com outros aspectos da pesquisa: fontes, metodologias, referências teóricas, temáticas. Diante disso, Barros defende que “é preciso lembrar que um problema científico, sobretudo na área das Ciências Humanas, nem sempre apresenta uma única solução” (p. 31). O problema pode, então, está cercado por diferentes hipóteses, que serão submetidas à investigação empírica e metodológica.

O capítulo quinto se debruça sobre a Conquista da América, sobretudo dos povos como os Astecas, e suas diferentes hipóteses na história e na historiografia. Barros analisa as hipóteses da superioridade bélicas dos espanhóis; superioridade estratégico-militar dos espanhóis; divisões políticas no interior dos povos conquistados; mitologia dos povos conquistados que viam os espanhóis como deuses; choque cultural entre conquistados e

conquistadores; fragilidade biológica dos povos conquistados em relação às doenças levadas pelos espanhóis. Outro exemplo utilizado por Barros, para pensar sobre as variantes das hipóteses, está no livro *O suicídio* (1897), de Émile Durkheim⁶, que apresenta hipóteses sobre o suicídio não apenas como um evento individual, mas como um fenômeno social. A partir desses dois exemplos, Barros insiste em dizer que “As hipóteses na História e nas Ciências Sociais dificilmente podem adquirir a aparência de verdades absolutas (se é que existem verdades desse tipo), porque há um espaço muito evidente de interpretação a ser preenchido pelo historiador ou pelo sociólogo na sua reflexão sobre problemas sociais do presente ou do passado” (p. 39). Daí a necessidade de atentar para a “função argumentativa” atrelada às hipóteses.

Em *A função das hipóteses no conjunto maior da ciência*, Barros retoma e aprofunda suas análises sobre a Função complementadora, Função multiplicadora e Função unificadora. Para o autor, essas funções “correspondem ao papel da hipótese não apenas dentro de uma única pesquisa tomada isoladamente, mas dentro do conjunto maior da ciência” (p. 43).

No capítulo sétimo, Barros fala das diferentes hipóteses sobre o crescimento das cidades, a partir dos estudos acerca das cidades americanas. Parte da hipótese formulada por Ernest Burgess⁷ e como ela assumiu a função unificadora, visto que teria gerado e aglutinado novos estudos sobre a questão urbana e seus desenvolvimentos. Para Barros, “algumas hipóteses transcendem largamente o âmbito mais restrito de sua pesquisa singular, e criam unidades maiores entre várias pesquisas produzidas. Não importa que em um segundo momento essas hipóteses sejam substituídas por novas hipóteses. O importante é que através delas o conhecimento científico pode transitar livremente, sendo elaborado de maneira permanente” (p. 51).

O capítulo oito adentra nos debates sobre as relações íntimas entre as hipóteses e a formação de teorias. Barros inicia esse capítulo de forma bem direta, afirmando que “quando determinadas hipóteses conseguem reunir em conjuntos maiores e coerentes uma diversidade de fatos, uniformidades empíricas e resultados obtidos em pesquisa – e particularmente quando se mostrarem sustentáveis ou válidas as relações propostas para esses fatos – que ocorre a formação de uma teoria” (p. 53). Por esse viés, Barros endossa

⁶ DURKHEIM, Émile. *O suicídio*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

⁷ BURGESS, E. W. ; PARK, E & MCKENZIE, R.D. *The City*. Chicago: University of Chicago Press, 1925.

que as hipóteses e os enunciados teóricos só podem ser compreendidos e analisados, se atrelados à teoria à qual se articula.

Por último, Barros fala de um tipo especial de hipóteses, as hipóteses *ad hoc*. Ele a conceitua como “uma espécie de conjectura que tem por finalidade proteger de contradições uma outra hipótese, quando esta se vê confrontada com teorias já aceitas, ou até mesmo com os dados já disponíveis que não a confirmam” (p. 57). No fazer historiográfico, a verificação ou a experimentação são substituídas pela observação e pela interpretação, pois, “na oficina da História, as hipóteses são sempre instrumentos importantes – multifuncionais na sua capacidade de *nortear, delimitar, interpretar, argumentar, complementar, multiplicar e unificar* os materiais e a pesquisa histórica” (p. 65).

O livro *As hipóteses nas Ciências Humanas* é um adequado exercício de reflexão das potencialidades e problemáticas inerentes às hipóteses. O conceito de hipótese apresenta possibilidades e polissemia, sobretudo no que se referem às Ciências Humanas. A hipótese pode apresentar variações e/ou tipos, que se expressam na medida em que a pesquisa, documental e teórica, vai se constituindo. A própria hipótese modifica o olhar sobre a empiria e sobre a teoria. Em suas aproximações e distanciamentos entre hipóteses e questões norteadoras, o indispensável é que sejam pensadas soluções ou respostas para a problematização feita. As questões norteadoras, assim, são perguntas que guiam a elaboração dos objetivos que a pesquisa deve alcançar. Assim, tais questões embasam, também, a definição das metodologias de pesquisa. No entanto, vale ressaltar que a hipótese é o primeiro passo para a formulação de um objeto, inclusive para a construção das questões norteadoras. De certa forma, é possível falar em hipótese sem questões norteadoras, mas não se pode imaginar as questões sem a hipótese geradora.

Sendo afirmativa-positiva, afirmativa-negativa ou afirmativa condicional, a hipótese é fundamental e indispensável para a formulação do conhecimento científico. Apresentando-se em níveis diferentes, como ocorrência, empírica, plausível ou convalidada, a hipótese não pode ser desconsiderada, pois não há pesquisa sem o levantamento de hipótese ou hipóteses. Isso, porque é a partir da hipótese que o problema de pesquisa ganha propulsão, na busca de confirmações ou refutações.

No processo de elaboração da hipótese, o pesquisador pode contar com a criatividade e/ou com a experiência. Não é à toa que, em trabalhos de iniciação científica, o ideal é que se possa mesclar a experiência do professor-orientador com a curiosidade/criatividade do aluno-pesquisador.

Diante do exposto, é pertinente ressaltar que *As hipóteses nas Ciências Humanas* é leitura indispensável e fundamental para profissionais, pesquisadores, estudantes e demais intelectuais que tenham o cerne filosófico da hipótese. Além disso, o livro é necessário para quem se debruça sobre a Metodologia Científica, o que a própria orelha do livro faz questão de destacar. O importante é o equilíbrio entre trabalhos específicos e aspectos amplos da pesquisa.