

REVISTA HOMINUM

Humanidades & Ensino
issn 2316-4808



Educação: dilemas e desafios
do século XXI

Volume 6, Edição 19, 2020.2

REVISTA HOMINUM

Humanidades & Ensino

Semestral

Organização:

Prof.^a Esp. Cintia Rufino Franco Shintate

São Paulo – SP

2020

Corpo Editorial

Editora-Chefe: Prof.^a Esp.^a Cintia Rufino Franco Shintate (SEDUC/SP)

Editor-Executivo: Prof. Dr. (UFGD) Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
(UFMS/CPCX)

Assistente de Editoração: Daniel Gomes Fernandes Miranda

Ilustradora: Prof.^a Me. (UFGD) Sthefany de Souza Ribeiro

Pareceristas

Prof.^a Me. (UFRN). Aluizia do Nascimento Freire (SME/RN)

Prof. Me. (UFMG) Arthur Oliveira da Silva

Prof. Dr. (UFGD) Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Prof. Me. (UNEB). Gabriel José Brandão de Souza

Prof. Me. (UFGD). Guilherme Nogueira Magalhães Muzulon (SEC/MS)

Prof. Me. (UNEB) Ítalo Nelli Borges

Prof. Me. (UNEB) Jacson Lopes Caldas

Prof.^a Me. (UFGD) Joice Souza Garcia

Prof.^a Me. (UFAM) Lidiane Álvares Mendes

Prof.^a Dr.^a (PUC/SP) Lilian Santos Lacerda

Prof.^a Me. (UFRGS) Lisete Bertotto Corrêa

Prof.^a Me. (UFRB) Ludimila de Oliveira de Amorim

Prof.^a Me. (UFRB) Patrícia de Santana Souza (SEC/BA)

Prof.^a Me. (UFS) Queila Patrícia Pereira de Jesus

Prof. Me. (UFOP) Raphael Ribeiro Machado

Prof.^a Me. (UNEB) Rosana de Jesus Andrade (SEC/BA)

Prof.^a Dr.^a (UFGD) Silvana Aparecida da Silva Zanchett (UFMS/CPCX)

Prof.^a Me. (UFGD) Sthefany de Souza Ribeiro

Prof.^a Me. (UFGD) Suellen Cerqueira da Anunciação de Souza (SEC/MT)

Prof.^a Dr.^a (UEMS) Talita Cuenca Pina Moreira Ramos (SME/MT)

Prof.^a Dr.^a (UFGD) Vanessa Cristina Lourenço Casotti Ferreira da Palma
(UFMS/CPTL)

Prof. Me. (PUC/MG) Víctor Almeida Gama

SUMÁRIO

Apresentação 7

Cintia Rufino Franco Shintate

Dossiê

Ensino de História: saberes e aprendizados no ensino fundamental e médio em Coxim/MS (2008-2010) 11

Silvana Aparecida da Silva Zanchett

Avaliação escolar: acompanhamento da aprendizagem e redirecionamento da prática docente 18

Alana Rafaela Borsekowsky; Fabiana Lasta Beck; Jorge Alberto Lago Fonseca

Instrumentos não estruturados: uma estratégia para todos 25

Daiane Marcelino Cabral da Silva

A história das mulheres na sala de aula: entre desafios e possibilidades 32

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Reflexões sobre a organização curricular da BNCC para a educação infantil 38

Lilian dos Santos Lacerda

Estudantes LGBTQIAP+ e os desafios da permanência nas escolas: da exclusão a inclusão 44

Jacson Lopes Caldas

A importância de novas metodologias no ensino de História 48

Karina da Silva Santos; Mariana da Silva Oliveira

Seção Livre

**O Instituto Plínio Corrêa de Oliveira e o neoconservadorismo católico
..... 55**

Víctor Almeida Gama

**O lugar da soberania na biopolítica de Michel Foucault e Giorgio
Agamben 62**

José Luis Ferraro

**Os desafios para a construção de um mundo mais equilibrado e justo em
um cenário pós-pandemia 69**

Leonardo Freire Marino

Relatos de experiências docente

**Feira dos saberes: uma experiência de interdisciplinaridade e ensino
remoto 76**

Arthur Oliveira da Silva; Marianna Panisset Pedreira Ferreira Ribeiro

**Concepções acerca dos anfíbios com estudantes do 7º ano do ensino
fundamental – ciência x superstição 82**

*Alana Rafaela Borsekowsky; Carolina Farias da Costa; Daniela
Carolina Ernst; Fabiana Lastra Beck*

**De Mídia Digital a Ambiente de Conhecimento: O Facebook como espaço
de ensino e aprendizagem 89**

Crístian Andrei Tisatto

APRESENTAÇÃO

Cintia Rufino Franco Shintate¹
cintiarufinofranco@gmail.com

*“Qualquer um pode se dizer historiador.
Contudo, nada mais difícil e raro do que ser historiador”*

Pierre Vilar

Pensar sobre educação é pensar sobre seus atores, em diversas variáveis e múltiplas dimensões. Adianto que não pretendo apontar culpados, mas reflexões que apontem para o encaminhamento de discussões e debates, extremamente necessários e que possuem possibilidades infinitas.

É preciso mudar o olhar para o estudante, pois este nasceu na era das tecnologias da comunicação e informação e no seio de todas as consequências que ela carrega consigo. Fake News, desinformação, produção de conteúdo em volume jamais visto anteriormente (e não necessariamente de qualidade), negacionismos.

O professor e suas múltiplas dimensões. O ator que fica no centro do palco recebendo aplausos e tomates vindos dos seus telespectadores. Professores são seres humanos, ficam tristes e felizes. Têm dias bons e ruins. Carregam consigo suas experiências sociais e profissionais. Como qualquer outro profissional, precisam ser respeitados e valorizados como tal, pois sabe-se que educação não se faz com achismos. Aplausos e menções honrosas chegam a soar como zombaria por parte de alguns governantes.

É preciso destacar também a necessidade de haver políticas públicas que estejam realmente comprometidas com o ensino básico do Brasil. Sem máscaras. É preciso ter comprometimento com o ensino de qualidade, garantir não apenas acesso, mas permanência dos estudantes. Ofertar reais planos de carreira, condições de trabalho e salário adequado ao ofício docente. Investir pesadamente na educação, em

¹ Editora chefe da Revista Hominum. Especialista em História pela PUCSP. Pedagoga. Docente da Educação Básica do Estado de São Paulo.

bons materiais, nos prédios das escolas, promovendo uma educação de qualidade, equidade e acessibilidade.

Também quero dar atenção ao abismo que existe entre a academia e a educação básica. Há muitos indicadores que mostram que grande parte dos formados em Licenciaturas saem das universidades e faculdades sem terem conhecimentos básicos pedagógicos. Parece improvável, já que estão saindo de licenciaturas. Mas olhando de perto as grades de disciplinas dos cursos de licenciatura das universidades e faculdades, percebe-se que há uma grande preocupação com o conhecimento técnico do curso em detrimento ao prático pedagógico. Sabe-se que alguns cursos têm consciência disso e já há um movimento na direção de mudar esta realidade. O que quero destacar aqui é o fato de muitos formandos saírem das cadeiras da universidade com o intuito de não atuar na educação básica, mas no ensino superior ou mesmo nem pisar numa sala de aula. Por diversas variáveis que não cabe discorrer aqui, muitos destes acabam dentro da sala de aula sem a mínima noção do como proceder, como dar aula, como preencher diários, como preparar aula, que conteúdo ministrar, como ministrar, como lidar com as múltiplas dimensões de uma sala de aula.

A sensação é a de ter passado pela graduação e não ter aprendido absolutamente nada. Toda a teoria aprendida na área específica é possível de ser ensinada desde que façamos adaptações. Adaptar o conteúdo, o tempo, a linguagem, a abordagem. Mas ninguém nos ensina sobre isso na graduação. O docente tem que aprender “na raça”, levando anos para “pegar o jeito”. Entendo que docentes precisam ser reflexivos, perceber suas “falhas” e buscar se aprimorar. Sem dúvidas o caminho seria muito mais leve se saíssem da graduação preparados à docência. Entendo que o aprimoramento precisa estar no cerne da atuação do professor, assim como compreendo que a formação também acontece no momento da atuação.

Neste contexto, me pergunto o que a academia poderia proporcionar ao professor da educação básica que já está atuando, para auxiliar nessa formação posterior a graduação. Existem inúmeros *latu senso* e *strictu senso*, sem dúvidas. São caminhos importantes e necessários ao aperfeiçoamento de qualquer profissional. Revistas acadêmicas abertas, todas amplamente disponíveis oferecendo conhecimento de qualidade, fruto de inúmeras pesquisas científicas realizadas no interior das universidades. Também. Porém, estando na ponta de cá, com experiência da ponta de lá, posso dizer com certeza: existe um enorme abismo entre a produção acadêmica e a educação básica.

Refletindo sobre a citação de Pierre Vilar, nos encontramos num momento da História mundial em que qualquer pessoa sem formação pode construir conhecimento, o que é uma faca de dois gumes. Se por um lado, vemos emergir perfis nas mídias sociais que inundam a internet com todo tipo de conhecimento, por outro lado fica difícil filtrar o que é feito com qualidade. Passamos do positivismo ao negacionismo, revisionismo e fofocas históricas. Precisamos, como pesquisadores, reaver e reocupar este lugar, mostrando que as inúmeras pesquisas realizadas dentro das universidades não são balbúrdia, mas que têm impacto na vida política, social, cultural e econômica do leitor não especialista. Que nossas pesquisas não são frutos do acaso nem de achismos.

Neste sentido, acredito que toda produção acadêmica realizada dentro das universidades deveria ser acessível a toda sociedade, não apenas a um público específico. Se o que eu produzo academicamente não é possível ser compreendido pelos meus pais, irmãos, sobrinhos, ou qualquer pessoa que não está no meio acadêmico, para quem estou produzindo? É preciso ter cientificidade? Sem dúvidas. Não quero dizer que não devemos produzir para nossos pares, mas que esse conhecimento precisa ser acessado e compreendido pelo restante da sociedade de alguma forma, e um caminho possível é através da educação básica e de publicações que tenham esse objetivo como norteador de suas diretrizes.

Desta forma, a Revista Hominum se propõe a ser uma ponte entre a academia e a educação básica. Nossa preocupação primeira está em oferecer conteúdo acadêmico de qualidade com acesso aberto e livre e com linguagem didática.

Ao propor este dossiê e no decorrer do processo de avaliação dos artigos me perguntei incessantemente: “Poderia levar este texto para a sala de aula ou para a sala dos professores?” A resposta para esta questão é o que norteou a escolha dos artigos desse dossiê e é o parâmetro que a Revista Hominum coloca como essencial em suas publicações deste momento em diante.

DOSSIÊ

**ENSINO DE HISTÓRIA: SABERES E APRENDIZADOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO EM COXIM/MS (2008-2010)**

Silvana Aparecida da Silva Zanchett²

Docente/UFMS/CPCX

silvana.zanchett@ufms.br

Resumo: Este artigo tem visa pensar as possibilidades do fazer docente e o Ensino de História, para compreendermos as possibilidades e as demandas que permeiam o aprendizado. Considerando que, aprender e ensinar História vai muito além da sala de aula, pois o conhecimento deve ser interligado com sentidos e significados.

Palavras-chave: Ensino de História, Aprendizagem, Sala de aula

Abstract: This article aims to think about the possibilities of teaching and teaching history, in order to understand the possibilities and demands that permeate learning. Where as, learning and teaching history goes far beyond the classroom, as knowledge must be interconnected with senses and meanings.

Keywords: History Teaching, Learning, Classroom

Início a discussão do meu lugar de fala, um lugar permeado de sentidos e significados para o fazer do professor e professora da rede de ensino. Trago para a reflexão essa questão devido existir muitas discussões sobre os processos de aprendizagem, no entanto, elas apenas apontam as fragilidades do fazer pedagógico, isso ao pensar a partir do lugar de quem forma professores e professoras que atuarão e/ou atuam no espaço escolar da educação básica. Nesse sentido, a discussão parte da pergunta: O que temos ensinado ou aprendido quando lecionamos História e qual a nossa importância no processo educativo?

É nessa perspectiva que este trabalho pretende discutir a prática docente e o ensino de História, com base metodológica de ensino. O eixo central da discussão está na questão de que didática e metodologia da História se constituem pontos importantes para se pensar esse fazer e o aprender história. Sendo que, o conhecimento é uma construção e nesse caminho, o ensino de história tem um papel importante na formação cidadã dos(as) estudantes.

² Doutora em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD/Brasil), Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Brasil) Campus Coxim e Membro do Grupo de pesquisa "Trilhas: migrações, fronteiras e gênero".

Para pensar o Ensino de História, trago para a discussão a autora Circe Bittencourt (2012), que destaca a importância de se refletir sobre a formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula.

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vistas. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemática. (BITTENCOURT, 2012, p. 57).

Para pensar nesse processo de aprendizado, não basta sermos autônomos em nossas atitudes e práticas diárias em sala de aula, mas como nos ensina Paulo Freire (2011) ao propor, em seu livro *Pedagogia da autonomia*, que ensinar exige respeito à autonomia de ser do educando(a), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceber uns aos outros”, e afirma que:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar”, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2011, p. 58).

Sendo que, a construção do conhecimento é um processo de aprender a aprender, de pensar e sistematizar o pensado, com base em problemáticas postas pelo contexto em que se inserem os sujeitos envolvidos os/as estudantes, professores(as) e a comunidade escolar. Ou seja, quando esse processo é autoritário, o(a) professor(a) é o único detentor de todo o conhecimento, o aprendizado não faz sentido aos estudantes e nem mesmo ao profissional da educação, pois não há trocas, mas somente a transmissão.

Freire (2011) nos ensina que esse fazer autoritário e desumano, contribui para reproduzir a educação “bancária”, a serviço da opressão, e não da libertação. Por essa razão, é de extrema relevância promover a participação, a autonomia e o protagonismo na escola, que precisa se mostrar aberta a desenvolver atividades que vão além da transmissão dos conteúdos formais, precisa criar espaços e situações que favoreçam a experiência da solidariedade, o fortalecimento da sociabilidade, o acesso a atividades culturais e mesmo ao conhecimento de forma mais participativa, como em debates e

seminários. Para Freire (2011, p. 110), precisamos desenvolver a prática de falar com e não a de falar a, e complementa:

[...] o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (2011, p. 111).

Nesse sentido, procurei sempre utilizar a prática do escutar os estudantes, num sentido de aprender com o falar deles e dessa maneira, democratizar o saber. Por que optei por trazer o renomado autor Paulo Freire para pensar o processo educativo e narrar a minha experiência em sala de aula? Ao estudar a metodologia freiriana, aprendi que o sucesso do aprendizado não está no estudante e tão pouco no professor(a), mas nos dois ao mesmo tempo, portanto, se esse processo não é dialógico ele não faz sentido aos dois.

Nessa direção, relatarei algumas experiências de uma professora recém-formada que vai se aventurar a ministrar aulas para estudantes do Ensino Médio de uma escola muito renomada na cidade de Coxim. Um dia antes da colação de grau, fui indicada para ministrar aulas na Escola Estadual Pedro Mendes Fontoura, ao chegar e me apresentar como candidata ao cargo, a coordenação me olhou e falou: Você não está preparada para assumir essas aulas, pois os estudantes são muito inteligentes e para uma pessoa que irá se formar será muito difícil você conseguir realizar essa função. Engoli o nervosismo e falei, me dá uma chance que eu farei o possível para estar ao nível deles. No entanto, não sabia que por um erro matemático da professora anterior, todos os estudantes estavam aprovados na disciplina, isso faltando dois bimestres, mas isso não foi empecilho para desenvolver a atividade docente.

Então em meados de 2007, iniciei as atividades como professora de história, momentos ricos que me mostraram que há um abismo entre o saber acadêmico e o ensino de história. Essa afirmação, se deu ao longo do fazer e me fez refletir muito no período e hoje na academia, pois ao “formar” professores e professoras, muitas vezes construímos esses agentes que se distanciam dos(as) estudantes, nos colocando em um patamar de superioridade. Destaco essa reflexão a partir da minha experiência em sala de aula, uma professora em início de carreira que teria que lidar com estudantes do ensino médio já aprovados na disciplina, mas que, no entanto, teriam que cursar o componente curricular de história, de qualquer maneira.

Embasada nas palavras de Schmidt (2004), compreendi que:

A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentido. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação, teoria e prática, ensino e pesquisa (2004, p. 57).

Articulando elementos do fazer histórico e do fazer pedagógico, entendo que é preciso e urgente focar em novas estratégias de ensino, sendo assim, todos os dias eu pensava nos planejamentos e refletia que eu deveria preparar as melhores aulas, com todas as metodologias possíveis para serem aplicadas naquela situação. E assim, tive muitos aprendizados com aqueles jovens e adolescentes, visto que mesmo aprovados(as), sempre participavam das aulas, dos debates e dos seminários de uma maneira muito participativa. Além de estar com as turmas do Ensino Médio, também tive a oportunidade de ministrar aulas para alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, no qual desenvolvi trabalhos com teatro, construção de história em quadrinhos, que ao final do ano, trouxe uma alegria ao ver o resultado final.

E a grande lição que tive como docente da Educação Básica foi a possibilidade da implantação da metodologia freiriana, ao adotar mesmo sem muito saber a fundo que era uma ferramenta teórica importante. Levar o protagonismo aos estudantes, fazer rodas de conversa, ouvir músicas, assistir um filme temático, analisar imagens de jornais, estar em outros espaços físicos e ainda possibilitar debates e coleta das impressões levantadas por eles mesmos e principalmente, provocar a reflexão e questionamentos para a construção do saber.

Quando analisamos o componente curricular do Ensino de História, muitas vezes observamos desconhecimentos, como espaços geográficos, culturais, sociais, enfim, observei também o distanciamento temporal de culturas primitivas e se isso não for bem trabalhado, fica um vazio no processo de aprendizado. Como aprender sobre a África, se ele/ela não sabe nem a localização no mapa dos países africanos, ou ainda, ao falar do continente africano, direcionarmos apenas pelo viés escravista. Ou seja, o ensino muitas vezes é levado ao desinteresse do conhecimento, e assim apreendi que muitos conteúdos históricos caem nesse abismo, ao não interligar-se com outros eixos, como o cultural, o político e o social.

A escola consiste-se em um dos espaços privilegiados para propiciar os processos cognitivos de aprendizagem e se não houver a participação ativa dos(as) estudantes, esse processo não é democrático. Assim, acredito que o grande papel do

professor é provocar e propiciar a autonomia e o protagonismo dos estudantes nesses espaços. Acredito que não adianta desculpar nossas falhas docentes e culpabilizar os estudantes o fracasso, o desinteresse e a apatia nos resultados escolares, se não proporcionamos a eles possibilidades de atuação como sujeitos dentro da escola, nas salas de aula, espaços de conhecimentos que eles passam boa parte de suas vidas.

Douglas Orestes Franzen(2016), em seu texto *Educação para os direitos humanos: debates e práticas como possibilidades para o ensino de história na educação básica*, destaca ao longo do debate a importância que a disciplina de História, não somente com foco na disciplina em si, mas em diálogo com temáticas que se ligam. Destaca ainda que,

Certamente, uma das maiores dificuldades do ofício de educador é constantemente ter a capacidade ou a disponibilidade de construir novas práticas e metodologias de ensino. Isso se torna quase que uma necessidade diante das características dos estudantes da educação básica, que buscam a cada momento novidades e algo que possa os atrair no ambiente escolar, além de oxigenar e desafiar a atividade de docência por meio da reformulação e adoção de novas práticas pelos professores. O marasmo das mesmas posturas e dos mesmos métodos retrata a falta de perspectiva e inovação na docência, em que o mais do mesmo torna o ato de ensinar cansativo e pouco prazeroso com o passar dos anos. Inovar e ressignificar são práticas necessárias para o exercício da docência. O primeiro aspecto a ser destacado é o fato de que temos de contextualizar na disciplina a noção de processo. (FRANZEN, 2016, p.40-41)

Utilizei essa metodologia participativa, utilizando a prática com rodas de conversa propiciando, um ambiente diferente, e ainda rompendo com os estereótipos culturalmente determinados de que os estudantes não têm conhecimentos. Assim, ministrei muitas aulas embaixo de um pé de manga, observando o espaço físico da escola e proporcionando um ambiente diferente da rotina escolar. No início da experiência de retirar os(as) estudantes da sala, propiciar um ambiente diferente do tradicional, me colocava sujeita ao fracasso, pela dispersão, no entanto, foi uma experiência agregadora, e que me ensinou que existem aprendizados fora da sala de aula comum e que o diálogo fluía de maneira mais descontraída e assim, houve aprendizados e sentidos para os(as) estudantes. Franzen (2016) destaca ainda que,

[...] se os currículos e os temas históricos são postos como fragmentados no plano de ensino e nos livros didáticos, é função do professor conjecturar os temas para que haja a concepção processual do fato histórico. A noção de que “terminamos” um conteúdo e “iniciamos” outro ainda é bastante presente na sala de aula. Portanto, no nosso caso, ao se tratar da Revolução Francesa, da Declaração

Universal dos Direitos Humanos e da Constituição brasileira de 1988, é necessário deixar claro que esses três momentos têm relações entre si, não são fragmentos isolados, mas fazem parte de uma mesma caminhada histórica. Essa noção de processo é muito importante e o aluno deve ter isso presente. (FRANZEN, 2016, p.41)

Dessa forma, desenvolvi muitos debates a partir dos temas geradores, propiciando aos estudantes a desconstrução do senso comum, como no caso debates políticos que para eles não tinha significado algum, ou seja, algo muito distante para eles. A experiência foi gratificante e pode servir de exemplo para outros espaços, dentro e fora do ambiente escolar, a fim de desconstruir essa visão de que os(as) estudantes de hoje são apáticos e que a sua participação no processo não tem sentido ou significados. Acredito que, plantei algumas indagações e reflexões que hoje faz sentido para eles, ou seja, há possibilidades infinitas para romper com os padrões autoritários do ensino de história e que ao dialogar com os estudantes, não diminui a sua importância no processo, pelo contrário, aproxima e torna o ensino mais interessante.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

FRANZEN, Douglas Orestes. **Educação para os direitos humanos: debates e práticas como possibilidades para o ensino de história na educação básica**. In: MACHADO, Ironita A. Policarpo; GERHARDT, Marcos; FRANZEN, Douglas O. (Org.). **Ensino de História: experiências na Educação Básica**. Passo Fundo: UPF Editora, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

MACHADO, Ironita A. Policarpo; GERHARDT, Marcos; FRANZEN, Douglas O. (Org.). **Ensino de História: experiências na Educação Básica**. Passo Fundo: UPF Editora, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula.** In: BITTENCOURT, Circe (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004.

**AVALIAÇÃO ESCOLAR: ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM E
REDIRECIONAMENTO DA PRÁTICA DOCENTE**

Alana Rafaela Borsekowsky³

Instituto Federal Farroupilha *Campus* Panambi

E-mail: alanaborsekowsky.biologia@gmail.com

Fabiana Lasta Beck⁴

Instituto Federal Farroupilha *Campus* Panambi

E-mail: fabiana.pires@iffarroupilha.edu.br

Jorge Alberto Lago Fonseca⁵

Instituto Federal Farroupilha *Campus* Panambi

E-mail: jorge.fonseca@iffarroupilha.edu.br

Resumo: O presente artigo analisa o uso errôneo dos instrumentos avaliativos em sala de aula a partir de um relato de experiência realizado durante um estágio de docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Palavras-chave: ensino, processos avaliativos, metodologias de ensino, instrumentos avaliativos

Abstract: This article analyzes the erroneous use of evaluative instruments in the classroom from an experience report performed during a teaching internship in Youth and Adult Education (EJA).

Keywords: teaching, evaluation processes, teaching methodologies, evaluation tools

Introdução

A avaliação é um processo natural no cotidiano de todo ser humano, possuindo um papel importante na vida social e escolar de todos, aparecendo desde os primeiros anos de vida e se estendendo até o final. O “julgar” e o “comparar” estão sempre em ação, atitudes intrínsecas, seja por meio das reflexões informais que orientam as

³ Graduanda de Licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal Farroupilha *Campus* Panambi.

⁴ Professora Doutora em Educação pela UFPEL, Professora EBTT do Instituto Federal Farroupilha *Campus* Panambi

⁵ Professor Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Professor EBTT do Instituto Federal Farroupilha *Campus* Panambi

frequentes opções do dia a dia ou formalmente, mediante a reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões, como pontua Dalben (2005, p. 66).

No âmbito escolar a avaliação vai além do processo de análise ou resultado final, ela está inserida em um projeto de construção pedagógica que engloba o social, no qual o ambiente escolar está inserido e o pessoal dos indivíduos, com seu tempo de desenvolvimento próprio.

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (CALDEIRA, 2000, p.122).

Porém, ainda se percebe que a avaliação carrega uma carga histórica iniciada no decorrer do século XVI, com o surgimento da escola moderna (LUCKESI, 2002, p. 5). Neste modelo, os professores possuíam o hábito de avaliar o desempenho dos seus alunos com exames/testes que tinham por objetivo classificar seletivamente o aprendizado do aluno, recompensando-o com uma nota. Esse sistema de aprovação ou reprovação que visa somente o momento em que o exame foi realizado não contempla o desenvolvimento dos alunos ao decorrer do ano letivo e, muitas vezes, acaba por desestimular a busca pelo conhecimento autônomo do aluno. Esses resquícios, infelizmente, ainda assombram os processos de ensino e aprendizagem.

É preciso desconstruir a ideia de que a avaliação como classificação é mais importante do que o aprendizado e o não aprendizado em sala de aula. Para tanto, o processo deve ser observado como um todo e não feito de forma robótica/mecânica como acontece na maioria das vezes pelos docentes. O caminho percorrido em sala por estudantes e professores, envolvendo a preparação das aulas e atividades é o que faz uma avaliação ser bem sucedida. Este tema será explorado no decorrer deste artigo, como forma de revisão bibliográfica, trazendo à baila o próximo tópico, que se refere a metodologia utilizada.

Metodologia

Com base no cotidiano escolar verificado durante o Estágio Curricular Supervisionado I (observacional), respaldado pelo Instituto Federal Farroupilha - *Campus* Panambi, realizado em uma escola pública de Ensino Fundamental do

noroeste do Rio Grande do Sul, constatou-se a necessidade de abordar o tema e gerar discussões. Isso evidenciou-se quando havia muitas reclamações e relatos de ansiedade por parte dos alunos relacionados ao formato avaliativo proposto à turma, principalmente em uma semana de provas. No primeiro contato com os alunos da escola, foi observado que a avaliação acontecia com apenas dois instrumentos: confecção de cartazes e provas, não possibilitando que estes se expressassem de outras maneiras.

Após uma intervenção no Estágio Curricular Supervisionado II, de regência, pela supracitada instituição e na mesma escola, outros métodos avaliativos foram utilizados, como seminários, trabalhos com pesquisas na Internet e *feedback* de cada aluno após cada aula, relatando o que entendeu com desenhos, frases e palavras. Esses instrumentos avaliativos se revelaram muito mais eficientes no acompanhamento dos conteúdos não compreendidos pela turma, além de estimular outras habilidades e possibilitar que cada aluno, com a sua singularidade, aprendesse o que era proposto.

Percebe-se que há duas realidades no sistema educacional brasileiro quando o assunto é avaliação escolar: uma que é não inovadora e monótona e a outra que preza pelo estímulo de diversas habilidades com diferentes metodologias. Para compreendê-las, uma busca por autores que abordassem o tema “Avaliação Escolar” foi realizada e compilada neste trabalho, tendo o objetivo de gerar discussões e despertar o pensar no leitor.

Avaliação Escolar

O ato de avaliar acompanha o homem em seu cotidiano, sendo apresentado desde o início de sua vida escolar e que se for proposto de uma maneira negativa pode vir a prejudicar o seu desenvolvimento psíquico e social. Como menciona Meira (2003), “na grande maioria dos casos, essas avaliações se restringem a diagnosticar o aluno”, colaborando com práticas que legitimam a culpabilização da criança pelo não aprender tornando-a facilmente alvo de rotulações tais como portadora de distúrbios de aprendizagem (TULESKI, 2007).

O sistema de avaliação nas escolas brasileiras geralmente se baseia na “classificação do educando, minimamente, em “aprovado ou reprovado”; no máximo, em uma escala mais ampla de graus, tais como as notas” (LUCKESI, 2005, p. 2). Essa maneira de avaliar sinaliza apenas o conteúdo aprendido pelos alunos deixando, em muitos casos, de sinalizar as deficiências do ensino. Esse método de avaliar leva em

conta apenas o resultado final, pensando no aluno como um ser “pronto” que se obtiver um desempenho insatisfatório será responsabilizado pelo resultado; caso o contrário aconteça, o mérito será do sistema educacional (LUCKESI, 2005).

Diferentemente do que comumente se pensa, o resultado negativo no desempenho avaliativo não é responsabilidade apenas do aluno, mas de um conjunto de fatores que englobam e sinalizam os déficits nas metodologias pedagógicas utilizadas pelos docentes em sala. A maioria dos profissionais pensa no mesmo roteiro de aula para todos os conteúdos, não inovando em metodologias de ensino e, conseqüentemente, não inovando na forma de avaliar. Isso acaba gerando um ambiente monótono e desestimulante, além de contribuir para a contínua aparição de distúrbios emocionais quando o assunto são provas e exames.

As experiências escolares são repletas de senso de competências e incompetências e, infelizmente, a escola se torna um lugar onde muitas crianças são depositárias da incompetência (CALDAS, 2005, p.9). Constantemente os alunos se julgam e são julgados incapazes de aprender por tirarem notas baixas em provas avaliativas tradicionais nas quais prioriza-se a “decoreba” de conteúdo e ignora-se outras potencialidades, como as artísticas, sociais e cooperativas.

A média mínima de notas é enganosa do ponto de vista de ter ciência daquilo que o educando adquiriu. Ela opera no que diz respeito ao aproveitamento escolar, com pequena quantidade de elementos - dois, três ou quatro resultados; e a média, em número reduzido de casos, cria, como sabemos, uma forte distorção na expressão da realidade (LUCKESI, 2009, p.8).

A avaliação, que é vista como instrumento de quantificação, deveria ser um recurso utilizado para reorganizar a forma de ensino, gerar movimentação para mudanças, provocação e estímulo “na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa” onde “professor e aluno buscam coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as” (HOFFMANN, 1991, p. 67).

Na tentativa de mudar essa realidade que assola as instituições de ensino no Brasil, as novas gerações de licenciados estão sendo estimuladas a buscar alternativas para um ensino acolhedor e eficaz, em que há o diagnóstico das fraquezas educacionais e a busca por mudanças. O foco necessita ser a aprendizagem e não somente a nota final, considerando a avaliação como um percurso, um processo balizador para qualificar o ensino e a aprendizagem, respeitando tempos e espaços.

Com as diferentes metodologias didáticas sendo exploradas em sala de aula várias formas avaliativas alternativas foram e estão sendo desenvolvidas, nas quais instrumentos tecnológicos e de mídia, trabalhos em grupos, seminários cooperativos, *feedbacks* ao final de cada aula, apresentações livres que estimulam o pensar e a expressão artística, pesquisas na Internet e em livros e debates que exploram o ponto de vista de cada indivíduo vem para substituir os exames e sua temível ansiedade.

Como refere Luckesi (2000, p.1) “A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos”, cabendo aos docentes mudarem essa visão ultrapassada de avaliação quantitativa para um método avançado e justo que utilize processos avaliativos com a finalidade de contemplar as diversas habilidades coletivas e individuais da turma, almejando a aprendizagem de todos e verificando as falhas no sistema educacional da escola.

Ir para a escola aprender não deve ser algo desgastante e que desperte medo e ansiedade, nem que torne os estudantes reféns de um número final no boletim, mas deve ser algo que desperte paixão e interesse de todos os envolvidos.

O ato de estudar, de ensinar, de aprender, de conhecer é difícil, sobretudo exigente, mas prazeroso [...]. É preciso, pois que os educandos descubram e sintam alegria nele embutida, que dele faz parte e que está sempre disposta a tomar todos quantos a ele se entreguem (FREIRE, 1993, p.83).

Assim, entende-se o processo avaliativo como algo que possa ser natural, porém não excludente, para que o ato de estudar, ensinar e aprender seja menos árduo, e mais prazeroso. Nesse sentido, ressalta-se que, em todos os itens abordados anteriormente, percebe-se que a avaliação está intrínseca ou extrínseca ao planejar aulas, ao elaborar o plano de aula e o plano de ensino, ao buscar as metodologias de ensino e, por fim, a própria avaliação escolar, passar por um processo avaliativo, quando o professor define a melhor forma de proceder.

Considerações Finais

Quando se fala em avaliar ou identificar os conhecimentos e a falta deles em uma turma, o docente não pode ignorar o fato de estar diante de seres humanos com emoções, experiências e diferentes visões de mundo. Um ambiente no qual apenas notas positivas são glorificadas e as negativas são crucificadas, não é um local onde a saúde mental dos alunos é priorizada. Além disso, não se configura como um ambiente

acolhedor que entende e aprende a ter um olhar diferente para as especificidades dos indivíduos. Uma sala de aula em que o professor trabalha com amor, respeito e entende as diferentes vivências e realidades de seus alunos acaba se transformando em um local com menos evasão escolar, menos crises emocionais e mais interesse e sede pelo conhecimento.

Referências

CALDAS, Roseli Fernandes Lins. **Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual Psicologia: Teoria e Prática**, vol. 7, núm. 1, 2005, pp. 21-33, 2005. Disponível em: ><https://www.redalyc.org/pdf/1938/193817415003.pdf>< Acesso em: 24 jun. 2020.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Ressignificando a avaliação escolar**. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

DALBEN, Ângela I. L. de Freitas. **Avaliação escolar. Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, v. 11, n. 64, jul./ago. 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação: mito e desafio- uma perspectiva construtivista**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 1991.

LUCKESI, Cipriano Carlo. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr, 2000. Disponível em: >https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2723974/mod_resource/content/2/O%20que%20%C3%A9%20mesmo%20o%20ato%20de%20avaliar%20a%20aprendizagem.pdf< Acesso em: 25 jun. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem na Escola e a Questão das Representações Sociais**. Eccos Revista Científica, vol. 4, fac. 02, Universidade Nove de Julho, São Paulo, pág. 79 a 88. Eccos revista científica, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem...mais uma vez.** ABC EDUCATIO nº 46, junho de 2005, p. 28- 29, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Verificação ou Avaliação: o que a escola prática?** IN: Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições. São Paulo. Cortez, 2009.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. **Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural.** Psicol. estud. vol.12 no.3 Maringá Set./Dec. 2007.

INSTRUMENTOS NÃO ESTRUTURADOS: UMA ESTRATÉGIA PARA TODOS

Daiane Marcelino Cabral da Silva⁶

daiane@marcelino.com.br

Resumo: A brincadeira está presente na vida das crianças desde o nascimento. Conforme se desenvolve, a criança aproveita qualquer utensílio ao seu alcance para fazer um brinquedo. E é a partir daí que ela inicia seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: ludicidade, desenvolvimento integral e criatividade.

Abstract: Play has been present in children's lives since birth. As it develops, the child takes advantage of any utensils within his reach to make a toy. And it is from there that it begins the learning process.

Keywords: playfulness, integral development and creativity.

Introdução

A brincadeira é a primeira atividade que a criança tem contato logo após o seu nascimento. Inicialmente, os pais e parentes mais próximos fazem brincadeiras com o intuito de receber um sorriso. Com poucos meses, o bebê já começa a ter contato com seus primeiros brinquedos.

Considerando que o aprendizado das crianças pequenas acontece, principalmente, por meio das brincadeiras vivenciadas diariamente no espaço educacional da Educação Infantil, entende-se que as atividades lúdicas são as melhores maneiras de auxiliar no desenvolvimento integral da criança.

Este artigo tem como tema os instrumentos não estruturados como estímulo ao desenvolvimento integral da criança. Toma-se como instrumento não estruturado todo e qualquer utensílio utilizado como brinquedo no processo de ensino-aprendizagem,

⁶ Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); licenciada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL); e Especialista em Atendimento Escolar Especializado pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL).

tendo em mente que o mesmo instrumento pode ser utilizado de formas diferentes por diferentes crianças.

A lucidade na educação infantil

Silva (2014) apresenta a Educação Infantil como uma fase onde a criança precisa de um suporte pedagógico diferenciado, sobretudo no modo de educá-las, onde é preciso construir um espaço educativo de qualidade.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998, p. 23),

na instituição de Educação Infantil pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil.

Para Vygotsky (1998) e Leontiev (1998), o brinquedo tem uma relação natural com o desenvolvimento infantil, principalmente na idade pré-escolar. O jogo e a brincadeira são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Segundo Pacheco e Garcez (2012), ambos promovem o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, destacando que a imaginação é importante para o conhecimento da realidade.

O RCNEI (1998, p. 23) ainda nos traz que o brincar constitui em

uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em práticas suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata.

O brincar deve fazer parte das atividades diárias das crianças, não apenas em horários de recreação, mas também no decorrer de aulas, tendo em vista que quando a criança brinca ela interage e desenvolve (SOUTO et al., 2015).

De acordo com Portugal (1998), as crianças e bebês possuem um desejo espontâneo de explorar o mundo através dos sentidos. E em alguns casos, o brincar constitui certos riscos, principalmente em se tratando de bebês. De forma automática e involuntária, os adultos acabam limitando certas atividades com o intuito de poupar a criança desses riscos.

Neste sentido, Tovey (2011, apud BENTO, 2017, p. 388) afirma que, em prol da proteção e da segurança das crianças, o risco é muitas vezes compreendido como algo que deve ser removido, ignorando-se a sua influência no brincar e no desenvolvimento da criança. Porém, para Adams (2002, apud BENTO, 2017, p. 388), o risco deve ser compreendido como uma dimensão subjetiva, que depende da análise que cada sujeito faz das situações, atendendo às suas experiências passadas, ao tipo de recompensa percebida e à propensão individual para enfrentar desafios.

Os instrumentos não estruturados

Post e Hohmann (2011) definem as características dos instrumentos não estruturados como “materiais cujo uso não está predeterminado ou estritamente limitado a uma ação ou um objetivo; pelo contrário, podem ser usados pelas crianças de diferentes maneiras” (p. 115). Sendo assim, os instrumentos não estruturados permitem que o bebê ou a criança os explorem de forma livre e diferenciada.

Um brinquedo não precisa ser necessariamente comprado. Segundo Kishimoto (1994, p. 7),

[...] o brinquedo é compreendido como um objeto suporte da brincadeira, ou seja, é um objeto. Os brinquedos podem ser considerados: estruturados e não estruturados. São denominados de brinquedos estruturados aqueles que já são adquiridos prontos. Os brinquedos denominados não-estruturados são aqueles que não são industrializados, são simples objetos como paus ou pedras, que nas mãos das crianças adquirem novo significado, passando assim a ser um brinquedo, dependendo da imaginação da criança.

Gomes (2011) dá exemplos de materiais que podem ser utilizados nas práticas pedagógicas com bebês e crianças: “caixas, embalagens, bases dos rolos de papel, cones de linha, carretéis, tampinhas, recipientes plásticos e pedaços de objetos cotidianos estragados [...]” (p. 11).

Já Buckingham (2011), oferece sugestões de como preparar uma aula utilizando os instrumentos não estruturados, indicando que o professor deve se divertir na procura dos materiais e pode pedir ajuda a outras pessoas para isso. Deve improvisar com os materiais e observar como as crianças os utilizam com o objetivo de adaptar as suas ideias em uma próxima ocasião. Na hora da atividade, deve apresentar os recursos de forma organizada, tornando-os atrativos para a exploração de forma simplificada. Não se pode esquecer de dar às crianças tempo e liberdade para que elas explorem,

descubram, manipulem e exercitem-se durante esse processo e que é muito importante utilizar os nomes corretos de todos os objetos utilizados.

De acordo com Machado (2007), um instrumento não estruturado permite a quem brinca com ele desvendá-lo e 'ressignificá-lo', pois trata-se de um objeto que possui inúmeros significados que não são óbvios, nem estão evidentes. Dessa forma, surgem novas e inusitadas relações que, aparentemente, podem nos parecer absurdas, mas que para o bebê fazem total sentido.

Relato de experiência

Enquanto estagiária em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) na cidade de Dourados / MS durante o ano de 2018, foi possível participar de atividades realizadas com alunos do Berçário II (2 a 3 anos) utilizando instrumentos não estruturados.

A creche recebe periodicamente material de qualidade do Governo para as atividades pedagógicas, os quais também são utilizados nas aulas. Estes incluem livros, jogos e brinquedos pedagógicos, objetos com texturas para exploração etc. Porém, a participação mais efetiva das crianças quando eram utilizados instrumentos não estruturados era notória.

Em uma das atividades, foi oferecido cestos com as laterais perfuradas e canudos, onde o objetivo inicial era que os bebês fizessem o encaixe dos canudos nas perfurações dos cestos. Inicialmente os instrumentos foram apresentados aos alunos e foi permitido o manuseio e exploração dos mesmos. Em poucos minutos, mesmo sem indicar o que era para ser feito, alguns bebês pegaram os canudos e começaram a fazer o encaixe, conforme o esperado. Os demais bebês, seguindo o exemplo, logo fizeram o mesmo. Em poucos minutos, um bebê começou a encaixar um canudo em outro canudo. Logo em seguida, outros bebês se aproximaram e começaram a ajudar o primeiro bebê a formar uma "cobra gigante" com a união de vários canudos.

Em outra ocasião, os bebês ficaram apenas de fralda e foram oferecidos pinceis e tinta. Inicialmente, começaram a pintar o grande papel que estava forrando o chão. Logo depois, começaram a explorar seu próprio corpo e a experimentar a textura da tinta. E poucos minutos, todos os bebês estavam coloridos e passaram a utilizar seus pés e mãos nesse processo, ao invés de apenas o pincel.

E em outra ocasião, foram oferecidas latas e pequenos pedaços de cabo de vassoura. Os bebês exploraram os instrumentos por um tempo e em poucos minutos,

tinha-se uma banda formada. Foram inseridos, então, novos instrumentos para estimular a criatividade: garrafas pet cheias com feijões, outras com arroz e outras com água. Cada bebê pode escolher seu instrumento de preferência, então colocou-se uma música para tocar e todos acompanharam o ritmo, cada um a seu modo. Outros bebês aproveitaram para tentar equilibrar a lata no pedaço de madeira, encontrando assim um novo objetivo para a atividade.

Ao longo de todo o ano foi possível acompanhar a professora regente em suas propostas e com apenas esses três exemplos fica claro que toda a fundamentação teórica encontrada sobre o tema é verificada na prática. As crianças interagem com todos os instrumentos apresentados, bem como umas com as outras. Não apenas os objetivos iniciais foram alcançados, mas a cada nova descoberta foi possível verificar a criatividade das crianças levando-as a um novo nível de aprendizagem.

Considerações finais

É notória a importância da ludicidade para o desenvolvimento integral das crianças, principalmente nos anos iniciais da Educação Infantil. A interação entre as crianças e das crianças com os adultos que as cercam é muito mais prazerosa e eficiente quando a diversão está inserida na atividade proposta.

Os brinquedos pedagógicos são de grande importância na sala de aula, mas os instrumentos não estruturados se mostraram uma excelente ferramenta no desenvolvimento integral das crianças. Há um maior estímulo da criatividade com essa metodologia e os resultados se mostraram muito favoráveis.

Instrumentos não estruturados estão ao alcance de todos, por isso se tornam de fácil acesso e são considerados interessantes para se trabalhar. Uma aula bem preparada e organizada previamente com essa metodologia permite não apenas alcançar os objetivos propostos, mas superar as expectativas e desenvolver a criança de forma plena.

O professor pode criar um objetivo com determinado instrumento, mas ao chegar na sala de aula, as crianças podem dar um novo significado àquele instrumento, trazendo um novo ponto de vista para as demais crianças e, até, para o próprio professor. Não se deve limitar a criatividade da criança, mas sim estimulá-la a cada situação ou experiência.

Percebe-se, portanto, que o instrumento não estruturado permite experiências diversas de forma individual com cada bebê e, ainda, de forma coletiva com toda a

turma, pois um mesmo instrumento pode ser utilizado de uma forma com uma criança, mas de outra completamente diferente com outra. E é isso que torna essa metodologia tão importante no processo de ensino-aprendizagem.

Sabe-se que as crianças gostam de explorar e descobrir coisas novas, ainda que precisem de proteção e segurança. Mas se elas forem encorajadas no desenvolvimento de suas habilidades com estímulo à criatividade, é notório que progressivamente vão dominando a sua coordenação motora e ganhando autonomia e confiança, não apenas em si mesmas, mas também nos outros.

Referências

BENTO, M. G. P. **Arriscar ao brincar**: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância. *Revista Brasileira de Educação*. V. 22 n. 69 abr.-jun. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI**. 6ª Edição. Vol. 1. São Paulo, Brasil, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 04 set. 2020.

BUCKINGHAM, D. **The material child**: growing up in consumer culture. Cambridge: Polity Press, 2011. 261p.

GOMES, P. Os Materiais Artísticos na Educação Infantil. Em: C. CRAID, & G. KAERCHER, **Educação Infantil pra que te quero** (pp. 109-121), 2011.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortês, 1994.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: EDUSP, 1998.

MACHADO, M. M. **O brinquedo-sucata e a criança**: a importância do brincar - atividades e materiais. São Paulo, SP. 6ª Edição. 2007.

PACHECO, F. P. e GARCEZ, E. M. S. **O jogo e o brincar:** Uma ação estratégica na promoção da saúde mental. *Revista de Saúde Pública de Santa Catarina*, 5(1), 87-142. 2012.

PORTUGAL, G. (1998). **Crianças, Famílias e Creches** - Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche. *Porto: Porto Editora*.

POST, J., & HOHMANN, M. **Educação de Bebês em Infantários**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2011.

SILVA, E. A. **Ludicidade e aprendizagem:** a importância do brincar na educação Infantil. 2014. 46 f. Monografia (Especialização) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Paraíba, Itaporanga, 2014.

SOUTO, M. K. N.; FERREIRA, L. M. C.; SANTOS, V. E.; MACIEL, M. R. G. **Importância do brincar em sala de aula na educação infantil**. In: II CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande. Anais. Campina Grande: Conedu, 2015, p. 1 – 6.

VIGOTSKY, L.S. O papel do brincar no desenvolvimento. In: **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A HISTÓRIA DAS MULHERES NA SALA DE AULA: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior⁷

Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPCX)
academicoary@gmail.com

Resumo: O presente artigo busca elucidar, ainda que brevemente, os desafios e as possibilidades de se abordar a história de mulheres em sala de aula, tencionando desconstruir perspectivas androcêntricas e silenciamentos.

Palavras-chave: História; Ensino; Mulheres.

Abstract: This article seeks to elucidate, albeit briefly, the challenges and possibilities of approaching the history of women in the classroom, intending to deconstruct androcentric perspectives and silences.

Keywords: History; Teaching; Women

Introdução

É com o famoso título do livro da historiadora Michelle Perrot (1995) que inicio a escrita do presente texto. Faço isso, pois foi a primeira experiência que tive com uma literatura que me permitisse refletir, além do que minha percepção e consciência histórica, sobre minha função enquanto professor/historiador. A partir disso, pude entender as diferentes possibilidades que temos ao olhar para a História, bem como os próprios desafios ao se realizar estudos sobre a história das mulheres, tanto na academia, mas principalmente em sala de aula. Posto isso, o objetivo deste breve texto não é apenas levantar problemas, ou muito menos propor soluções, mas sim, trazer reflexões sobre as possibilidades para um ensino de história que apresente as mulheres como protagonistas de seu tempo.

Com certeza você já deve ter ouvido falar em Joana D'arc e Olga Benário, mulheres que em diferentes períodos e países se destacaram mediante suas ações e pelo enfrentamento aos diferentes cerceamentos a elas impostos. Nos últimos anos, o

⁷ Doutor em História pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Membro do Laboratório de Estudos de gênero, história e interculturalidade (LEGHI/UFGD/UNESCO); Membro do Laboratório de ensino de História e Letras (UFMS/CPCX).

próprio setor cultural passou a produzir filmes, documentários e outras formas de expressão artística, os quais colocaram diferentes mulheres como protagonistas de suas produções.

No contexto da cinematografia nacional, por exemplo, podemos mencionar as produções: “Olga Benário” (2004)⁸; “Zuzu Angel” (2006)⁹, Nise (2016)¹⁰ os quais destacam mulheres em diferentes contextos históricos e suas ações em prol de causas coletivas, mas que traziam como pano de fundo as dificuldades que a sociedade empunha acerca do ser mulher. Por outro lado, devemos estar sempre atentos a compreender que as produções cinematográficas são representações do passado, e não necessariamente tem qualquer compromisso com o mínimo de verdade dos fatos (CHATIER, 1991; VALIM, 2012). Isso nos permite perceber que muitas obras, como as mencionadas anteriormente, podem em algum momento trazer uma visão muito romanceada acerca das mulheres, algo que acaba muitas vezes retirando seu protagonismo ou tangenciar suas trajetórias sem a devida problematização contextual. Assim, é fundamental que nós estejamos atentos/as aos vazios não apresentados e cuidarmos para não cairmos na linha de raciocínio do entretenimento, que muitas vezes dá ênfase ao final, onde o casal vive feliz para sempre. Pois, para muitas mulheres a ruptura ou o enfrentamento com determinadas normativas foi feita de forma combativa e dolorosa.

Em nível internacional, podemos mencionar os exemplos de “As Sufragistas” (2015) e recentemente a série “Nada ortodoxa” (2020) disponibilizada por uma produtora de *streaming*. Ambas, às suas maneiras, trazem não apenas discussões para se pensar história e suas relações com as diferentes possibilidades de representação, mas o próprio lugar da mulher na sociedade. O que entendemos ser uma importante ferramenta didática, desde que com as devidas problematizações e observações acerca dos discursos e contextos apresentados (VESENTINI, 2008).

⁸ O filme “Olga: muitas paixões de numa só vida” lançado em 2004, foi dirigido por Jayme Monjardim sendo a maior bilheteria do daquele ano. Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/noticias/cinema/olga-supera-cazuza-em-bilheteria,20040824p3914> Acessado em 17/10/2020 às 21:15.

⁹ O filme Zuzu Angel foi lançado em 2006, com a direção de Sérgio Rezende. A obra, baseada em fatos reais, conta a luta da estilista carioca Zuzu Angel para saber o paradeiro de seu filho Stuart Angel em meio ao contexto da Ditadura Militar brasileira. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-124850/> Acessado em 10/11/2020 às 12:10.

¹⁰ O filme “Nise: o coração da loucura” (2016) foi dirigido por Roberto Beliner, baseado em fatos reais, conta a história da médica Nise da Silveira e a prática de novas técnicas para o tratamento de esquizofrenia. Disponível em: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-240724/> Acessado em 17/10/2020 às 21:20.

A história das mulheres na sala de aula

Quanto a sala de aula, por mais que ao longo dos últimos anos uma série de metodologias e ferramentas tenham sido propostas, ainda vemos o nosso “velho” e querido livro didático como o grande produtor de conhecimento, muitas vezes disputando com a/o própria/o docente (BITTENCOURT, 2004). Com isso, entendemos a importância do ensino de história e a função do/a professor/a, uma vez que para que consigamos ter sucesso com a disciplina histórica devemos partir dos questionamentos que tecemos acerca do passado (PINSKY e PINSKY, 2020).

Pensando ainda no que pontuamos no parágrafo anterior, fazemos o primeiro questionamento: você leitor/a já ouviu falar em Maria Gomes de Oliveira? Pois é, talvez com seu verdadeiro nome não né? Mas, este é o nome de batismo de umas das únicas mulheres que pertenceu ao grupo do famoso cangaceiro Lampião, responsável por inúmeras ações no período conhecido como Primeira República ou República “Velha”. Porém, nota-se que Maria Oliveira é mais reconhecida como “Maria Bonita”, a “esposa” do “Rei do Cangaço”, algo que com todo cuidado que se mereça a abordagem, reduz sua participação ao seu companheiro. Porém, estudos apontam que sua trajetória foi muito além do que essa visão, amplamente difundida, principalmente pela indústria cultural, escondeu seu protagonismo e sua importância para o período (NEGREIROS, 2018). Para isso, basta fazermos o exercício de se pensar como era ser mulher no início do século XX, em meio a todos os cerceamentos impostos por uma sociedade patriarcal, onde as mulheres não eram reconhecidas como cidadãs (PINTO, 2008). Ou seja, cada vez mais é importante falarmos sobre a participação das mulheres na história e desnaturalizar um discurso que ainda impera, trazendo-as muitas vezes em notas ou sessões como o “você sabia?”.

A partir das primeiras considerações, podemos fazer um exercício e nos colocar a refletir: como as mulheres são representadas nas ferramentas utilizadas para o ensino de história? Como combater visões totalizantes que acabam por retirar a autonomia feminina de seus atos e conseqüentemente seus nomes dos registros históricos? Será que enquanto educadores/as conseguimos elaborar aulas que proponham elucidar as mulheres como protagonistas de seu tempo?

Bem, o primeiro aspecto a se pensar ao responder os questionamentos anteriores acerca da história das mulheres é observar o contexto de suas vidas ao utilizarmos suas trajetórias em sala de aula. Uma vez que esta observação nos permite

compreender como diversas mulheres, com suas diferenças, raciais, de classe etc., lutaram às suas maneiras contra as diversas formas de opressão a que foram expostas. Por outro lado, o trabalho com a história das mulheres requer um cuidado, pois o foco deve ser a representatividade feminina nos diferentes eventos que ocorreram na história e não criação de heroínas, pois isso acaba por retirar seus sentimentos, medos e ações.

Assim, uma proposta a ser realizada em sala de aula consiste em ao final de cada tema levantado propor o questionamento acerca de onde estavam as mulheres? Ou até mesmo a realização de pesquisas pelos discentes acerca de mulheres importantes dentro do tema e do recorte temporal proposto pelo/a docente. Por exemplo: mulheres cientistas e suas descobertas, atuação feminina na Revolução Francesa, na resistência a Ditadura Militar no Brasil etc. A função é a compreensão de que as mulheres estiveram presentes nos diversos eventos e descobertas ao longo da história.

A partir do que destacamos, entendemos poder contribuir para o exercício do pensamento histórico, no qual nunca devemos aceitar as informações sem analisar o contexto de sua produção. Ou seja, levando em consideração questões culturais, o tempo, as classes sociais etc. (CERRI, 2020). Elementos que permitem observar como os diferentes períodos produziram discursos, relações de poder, e como estes influenciaram não apenas a sociedade em si, mas o próprio silenciamento feminino na história (FOUCAULT, 2014; COLLING, 2014).

Outra possibilidade é propor a realização de pesquisas acerca dos nomes das ruas, bairros, escolas e entidades onde alunos/as morem, buscando observar quantos desses locais levam nomes de mulheres e quem são elas. Muito provavelmente, notarão o nome de presidentes e lideranças políticas, em sua grande maioria homens, e aqui entra uma de nossas tarefas, a de problematizar a construção da história, sua naturalização e a inserção dos discursos em nosso cotidiano. Uma vez que combater uma lógica machista proveniente de uma cultura patriarcal ocidental e em nosso caso brasileiro com raízes profundas não é uma tarefa das mais simples, nem rápidas. Dessa forma, a melhor forma de problematizar o silenciamento histórico e transcender a partir das ferramentas que estão a nossa disposição é propor diálogos abertos acerca das relações de gênero, bem como das mulheres como entes ativas nos processos históricos.

Ainda quanto às possibilidades didáticas, uma alternativa é fazer uma reflexão junto os/as discentes, a respeito de quantas mulheres estão à frente de entidades ou órgãos de representatividade, sejam elas políticas, sociais, presidências de países etc. Com isso, além de ajudar a refletirmos sobre o presente, torna possível uma discussão

quanto aos avanços das diferentes frentes de luta feminina ao longo da história, pela cidadania, pelo direito ao voto, bem como a relação entre a sociedade e as mulheres. Uma vez que quanto mais o/a aluno/a se sentir próximo da História e se ver inserido nos temas, passará a ter um diálogo e uma reflexão acerca do passado histórico e seus impactos na atualidade (PINSKY e PINSKY, 2020).

Conclusão

Por fim, destacamos o quanto avançamos ao longo dos séculos e o quanto a luta feminina foi importante para que pudéssemos avançar em muitos debates, combatendo lógicas patriarcais e machistas, ainda que estas imperem em nossa sociedade. Mas, o presente texto buscou elucidar ainda que brevemente a importância de se pensar a presença feminina nas aulas de história, e as problematizações possíveis para um ensino que respeite as diferenças e que não permita silenciamentos. Com isso, esperamos ter contribuído com reflexões e possibilidades, na esperança de que muito em breve este texto se torne ultrapassado, mediante o avanço e aplicabilidade de um conhecimento histórico onde as mulheres possam enfim ser reconhecidas como fundamentais para o avanço das sociedades que ao longo do tempo se constituíram.

Referências

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. BITTENCOURT, Circe (Orgs.). **O saber histórico na sala de aula**. 11ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008, pp. 69-90.

CAVALCANTI JUNIOR, Ary A. História das mulheres e o ensino através de uma abordagem regional e local. In: Bueno, André; Estacheski, Dulceli T.; Zarbato, Jaqueline. (Org.). **Ensino de História e Estudos de Gênero**. 1ed. Rio de Janeiro/ Nova Andradina: Sobre ontens, 2020, v. 1, p. 106-111.

_____ ; SOUZA, Suellen. C. A. Da teoria à prática: o ensino de história e a representação da mulher negra na sala de aula. In: BUENO, André; KELLI, Marcus Vinicius; VELOSO, Wendell dos Reis. (Org.). **Diálogos na Rede: História, Educação, Ensino e Pesquisa**. 1ed. Rio de Janeiro: Sobre ontens, 2020, v. 1, p. 65-70.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2020.

COLLING, Ana Maria. **Tempos diferentes, discursos iguais**: a construção do corpo feminino na história. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2014.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados**, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 42 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, 2014.

NEGREIROS, Adriana. **Maria Bonita**: sexo, violência e mulheres no cangaço. São Paulo. Objetiva, 2018.

PINSKY, Jayme. PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. 6ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2020, pp. 17-36.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. Ed: Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2003.

VALIM, Alexandre Buezassko. História e cinema. CARDOSO, Ciro F; VAINFAS, Ronaldo. **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, p. 283-300, 2012.

VESENTINI, Carlos Alberto. História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através de filmes. In: BITTENCOURT, Circe (Orgs.). **O saber histórico na sala de aula**. 11ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008, pp. 163-175.

REFLEXÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Lilian dos Santos Lacerda¹¹

Secretaria Municipal de Educação de Piracicaba

liliansantoslacerda@gmail.com

Resumo: Este artigo pretende suscitar a discussão acerca das implicações da implantação da Base Nacional Comum Curricular (2017) na educação infantil a partir da organização curricular em campos de experiência num contexto de impasses e desafios ao exercício da docência.

Palavras-chave: Educação infantil. Campos de experiência. Política curricular. Teoria Crítica da Sociedade.

Abstract: This article intends to raise the discussion about the implications of the implantation of the National Common Curricular Base (2017) in child education based on the curricular organization in fields of experience in a context of impasses and challenges to teaching.

Keywords: Early Childhood Education. Fields of Experience. Curricular Policy. Critical Theory of Society.

Introdução

A inserção da educação infantil como primeira etapa da educação básica desponta como um marco importante para as políticas da infância. Todavia, aponta para o reconhecimento de que a criança é um sujeito de direitos o que implica em romper com uma educação baseada no assistencialismo e assumir a perspectiva da formação integral.

O direito à educação vai se constituindo por meio da legislação: Constituição Federal (1989); Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

¹¹ Doutora em educação pela Pontifícia Católica de São Paulo (PUCSP), professora de educação infantil no município de Piracicaba.

(1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009); Base Nacional Comum Curricular (2017).

Prevista na legislação brasileira, a BNCC faz parte do bojo das políticas que expressam interesses neoliberais e tem sido alvo de discussões por parte dos educadores e da comunidade científica. Entretanto, a implantação da Base Comum Curricular Nacional (BRASIL, 2017) resulta num período de muita preocupação, principalmente pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff que configurou o golpe.

O documento foi discutido e elaborado por um grupo de especialistas, por meio de portarias. Apesar da importância e da abrangência, o documento não foi discutido com a sociedade brasileira, com os educadores e pesquisadores que se debruçam sobre a temática.

São vários os questionamentos que nos instigam a debater a organização do currículo para educação infantil tal como prescreve a BNCC. O documento norteador do currículo resulta de um movimento amplo de política que disputa as dinâmicas da escola e da formação, cujas diretrizes oficiais impõem um currículo estruturado em campos de experiência.

A partir do exposto, este estudo pretende analisar à luz da Teoria Crítica a organização curricular em campos de experiência que orienta o trabalho do professor de educação infantil. De caráter documental e bibliográfico, primeiramente, realizou-se a leitura da BNCC e posteriormente, a análise do documento.

Ademais, compreende-se que o processo de ensino-aprendizagem resulta de interações e deve ser proporcionar aos alunos apropriação da cultura. Investigar a organização curricular tal como nos é imposta faz-se necessário, por se entender a necessidade de articulação entre o desenvolvimento infantil e as práticas de ensino utilizadas para a mediação do conhecimento às crianças.

Considerando a brevidade do estudo, pode-se afirmar que o documento se apresenta como inovador e progressista, mas foi constituído sem a participação da sociedade e dos professores e pesquisadores da área e, portanto, não atende as demandas das nossas crianças.

Conceito de experiência em Walter Benjamin

O conceito de experiência é entendido como possibilidade da apropriação subjetiva da cultura pelo indivíduo. A partir da perspectiva dialética, a experiência é fundamental para a formação, haja vista que sem a realização efetiva da experiência, a

formação não se realiza de forma significativa, com o impedimento de o indivíduo estabelecer relações espontâneas com a cultura, com a sociedade e com a natureza, enfim, com o outro.

Sua crítica engendrou matizes teóricas que originou uma vasta reflexão sobre o conceito de experiência (*Erfahrung*) cujas análises desvelam a dialética da relação entre o sujeito e a sociedade, entre a tradição e a modernidade.

Ao considerar as mudanças ocorridas no mundo moderno e na educação parece cada vez mais difícil as possibilidades de desenvolvimento da autonomia e de emancipação. Ora, e essa é uma situação que torna as pessoas incapazes de novas experiências. Todavia, a sociedade está estruturada e se sustenta, justamente, nessa incapacidade e como consequência produz seres não diferenciados uns dos outros e integrados à totalidade social.

Benjamin (1975), alerta para o fato de que as transformações que ocorreram na sociedade moderna alteram a percepção do indivíduo, bem como sua capacidade de realizar experiências. Assim, a racionalidade tecnológica subjugou o saber, o conhecimento e acarretou a perda da capacidade de pensar. O resultado de tais transformações é um indivíduo pobre de experiências, pois o que lhe restou foi o tempo da vivência.

Segundo Benjamin (1975, p.105), o conceito de experiência é um saber historicamente acumulado e transmitido pela tradição, tanto no âmbito individual quanto coletivo: "(...) a experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados e com frequência inconscientes, que afluem à memória".

A experiência é o lugar em que diferentes tempos se entrelaçam. Nas palavras de Benjamin (1975, p.107), "onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção, na memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo".

Neste sentido, a experiência se apresenta como um processo que envolve a memória cujos acontecimentos apreendidos se relacionam com o passado individual e torna-se coletiva em seu potencial de transmissão, de narrativa e pelo exercício da memória. A experiência é algo que possa ser transmitida de geração em geração. Todavia, Benjamin (1975), alerta que no mundo moderno torna a experiência cada vez mais individual, uma "experiência vivida" de forma isolada.

Ora, se a experiência resulta da tradição, do individual e do coletivo, torna-se necessário diferenciar o que poderia ser a experiência dos adultos e a das crianças.

Nesse sentido, Benjamin afirma que para a criança “(...) toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento da situação primordial da qual ela tomou o impulso inicial. (...) “a criança volta para si o fato vivido, começa mais uma vez do início.” (Benjamin, 1984, p. 74-75).

De sua parte, o adulto tem seu potencial na narrativa. Assim, a experiência se realiza por meio da retomada da memória e comunicada. Todavia, para Benjamin (1975, p.107) a narrativa “(...) não tem a pretensão de transmitir um acontecimento pura e simplesmente (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência”.

Vale ressaltar que no mundo moderno não há espaço para a tradição historicamente erigida. Assim, a vivência (*erlebnis*) passa a ser a possibilidade experiência moderna, onde o vivido individual possa servir de orientação coletiva.

Proposições da BNCC na organização curricular na educação infantil: breves reflexões

Após homologação da versão final da Base Comum Curricular Nacional (BRASIL, 2017), que contempla a educação infantil e ensino fundamental, inicia-se a ampla divulgação do documento nas Instituições escolares, gerando muitas expectativas aos professores, principalmente naqueles que não estavam por dentro ou não acompanharam o processo de construção da base. Assim, tecemos algumas considerações no sentido de deixar evidente o que a BNCC propõe para o ensino fundamental mais especificamente na educação infantil e nos anos iniciais.

Durante sua elaboração o documento passou por várias modificações, até a segunda versão, o processo foi amplamente discutido. No entanto, a terceira versão e a versão final homologada foram discutidas com especialistas que defendem grandes corporações.

Diante desse cenário, tem-se a BNCC como um documento legal de caráter normativo que define um conjunto de aprendizagens essenciais esta etapa da educação básica. Ademais, a Base dispõe de conhecimentos e de competências sinalizando para constituição de um currículo para a educação infantil. Todavia, esse é um tema polêmico e controverso se tomarmos as DCNEI enquanto documento mandatório. “O currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. (BRASIL, 2009, p. 6).

Vale ressaltar que as DCNEI possuem caráter mandatório e que a BNCC é um documento subordinado às Diretrizes, embora não esteja explícito no texto da Base.

De acordo com as proposições da BNCC, a educação infantil deverá acontecer partir de seis direitos de aprendizagem – conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se que estão organizados em torno de dois eixos - o eixo das interações e o eixo das brincadeiras. Para garantir os direitos à aprendizagem deve-se articular quatro áreas do conhecimento: linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e matemática, que devem ser vivenciadas por meio de campos de experiências.

Portanto, são os campos de experiências e seus objetivos que constituem o currículo para a educação infantil. No texto da BCNCC (BRASIL, 2017, p. 38), “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.”

Outro ponto que merece destaque, refere-se as orientações prescritas na BNCC, cujas proposições têm como base os Campos de Experiências para as Escolas da Infância italianas onde a proposta pedagógica cede lugar as indagações, curiosidades e dos interesses das crianças. O professor assume o papel de observador e sua prática se volta para a mediação das possibilidades materiais, relacionais e materiais.

Algumas considerações

Este estudo tem por objetivo provocar reflexões a partir das implicações da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), na educação infantil a partir da organização curricular em campos de experiência.

Investigar a organização curricular tal como nos é imposta faz-se necessário, por se entender a necessidade de articulação entre o desenvolvimento infantil e as práticas de ensino utilizadas para a mediação do conhecimento às crianças.

Durante o exercício de análise do documento, encontrou-se várias contradições em seu texto:

1. As prescrições contidas na BNCC são extensas e as proposições aparecem sem referências bibliográficas e sem menção a metodologia de apoio.
2. A documento preconiza uma organização de currículo a partir dos eixos: interações e brincadeiras claramente desconsidera os estudos acerca

do desenvolvimento infantil e nega o processo de ensino e de aprendizagem em detrimento dos campos de experiência.

3. Não há menção acerca propostas pedagógicas o que pressupõe que o professor se transforme num trabalhador flexível e capaz de interpretar os interesses dos alunos. Assim, o fazer docente se resume a organizar momentos que proporcione experiência as crianças.

4. Ao delinear as habilidades e as competências essenciais para garantir os direitos de aprendizagem das crianças, a BNCC cerceia e impede a prática docente o que aponta para o controle do trabalho do professor, já que este não ensina e não leciona.

5. O documento não demonstra preocupação com a formação continuada.

Vale ressaltar que, a BNCC é um documento normativo que se apresenta como resultado de uma conquista democrática com a finalidade de garantir educação de qualidade a todos, mas na verdade é um documento autoritário, constituído sem a discussão de professores, pesquisadores da área e da sociedade.

Diante do exposto, o exercício da docência encontra-se ameaçado, já que nos moldes do documento, os professores atuam de forma mimética, um mero organizador de situações como se não tivessem nada a ensinar as crianças.

Compreende-se que a sociedade e o processo de ensino e de aprendizagem sofrem transformações constantemente. Todavia, o que não foi possível constatar nada para além é de uma proposta que atenda aos interesses do capitalismo com caráter liberal.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**. São Paulo: Brasiliense, 1975.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 20**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE. 2017.

ESTUDANTES LGBTQIAP+ E OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA NAS ESCOLAS: DA EXCLUSÃO A POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO

Jacson Lopes Caldas¹²

Professor de História na Rede Privada de Ensino

jacsoncaldas1@outlook.com

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de discutir o acesso e a permanência do público LGBTQIAP+ nos espaços escolares ao evidenciar a homofobia como o principal motivo para a evasão desses sujeitos da escola, destacando as possibilidades de intervenção para a efetivação de uma escola inclusiva e sem homofobia.

Palavras-chave: Educação; Escola, Homofobia; Inclusão

Abstract: This article aims to discuss the access and permanence of the LGBTQIAP+ public in school spaces by highlighting homophobia as the main reason for the dropout of these subjects from school, highlighting the possibilities of intervention for the realization of an inclusive school without homophobia.

Keywords: Education; School, Homophobia; Inclusion

A escola enquanto espaço de formação e interação sociocultural, é também local de disseminação de preconceitos e discriminação contra estudantes LGBTQIAP+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneros, queers/não binários, intersexuais, assexuais, pansexuais e mais). Refletir sobre a escola e o cotidiano escolar significa debater até que ponto as escolas estão prontas para receber, lidar e acolher estudantes diversos que não se encaixam no padrão da heteronormatividade e do binarismo de gênero, garantindo a estes sujeitos permanência no espaço escolar. É possível uma escola sem homofobia? As escolas estão preparadas para receber estudantes, professoras e professores LGBTQIAP+? Quais os limites e dificuldades encontrados por estudantes LGBTQIAP+ para permanência nas escolas diante as possibilidades de serem vítimas de preconceitos, discriminações e violências homofóbicas?

Em 2016 o site “Nova Escola Gestão” publicou que cerca de 68% dos jovens gays, lésbicas, travestis, transexuais e transgêneros já sofreram violência na escola

¹² Professor da Rede Privada de Ensino. Graduado em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2013). Mestre em História pelo Programa de Pós Graduação em História Regional e Local – Universidade do Estado da Bahia (2016).

provenientes de ataques homofóbicos, tanto por parte de outros estudantes, quanto por atos de homofobia de funcionários, professoras e professores em direção a estas e estes estudantes. Nota-se, dessa forma, que o problema da homofobia na escola denota não apenas um reflexo social de violência e exclusão à comunidade LGBTQIAP+, mas também um despreparo da equipe gestora, professoras, professores e funcionários em lidar com a diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar.

Este mesmo site aponta que os espaços mais propícios para a disseminação de ataques homofóbicos na escola, ocorrem geralmente nas aulas de Educação Física e no banheiro, fatores que foram compreendidos a partir do medo de estudantes LGBTQIAP+ frequentarem essas aulas e ambientes. Para Claudiene Santos, Elaine Souza e Joilson da Silva (2016), pesquisadoras e pesquisador de temáticas voltadas à diversidade sexual e homofobia na escola, muitos educadores e gestores, encontram dificuldades pessoais (religiosas e/ou princípios morais individuais) e de formação acadêmica para lidar com a questão da diversidade sexual no ambiente escolar, o que reitera e contribui significativamente para a homofobia na escola.

Ao invés de ser um lugar de combate ao preconceito, à discriminação sexual e de gênero, as escolas são também espaços de propagação da homofobia, da perseguição às pessoas que não atendem a demanda padrão da heterossexualidade, fator que aponta a segregação, marginalização, exclusão e preconceito contra estudantes LGBTQIAP+. Neste caso, contribuindo para déficit na aprendizagem dessas e desses estudantes, como também sendo um aspecto relevante para a evasão de pessoas LGBTQIAP+ do ambiente escolar.

A escola deveria ser um ambiente propício à orientação e cuidado direcionado aos grupos marginalizados, buscando entender as especificidades e necessidades de cada grupo social, especialmente de crianças e adolescentes, em fase de formação e construção de suas identidades culturais, sexuais e de gênero. Porém, a escola acaba se tornando um ambiente que promove a categorização dos sujeitos por hierarquias excludentes, recortadas pela raça, pela cor, pela etnia, pela sexualidade e pelo gênero.

A ausência do debate de gênero e diversidade sexual nas escolas entre estudantes, gestão, professoras, professores e demais membros do ambiente escolar, contribui para a permanência dos ataques homofóbicos. Observa-se que se a equipe escolar não se preocupa com a promoção da equidade de direitos em seu espaço promovendo o respeito mútuo às diferenças, para que exista uma convivência harmônica e respeitosa entre todas, todes e todos, esse ambiente se torna tóxico para alguns sujeitos, pois, uma hierarquização balizada por maniqueísmos, pelo “certo ou

errado”, promove a não identificação de determinados sujeitos com aquele ambiente, pois se um sujeito individual ou um grupo de sujeitos são perseguidos no espaço escolar, a exemplo de pessoas LGBTQIAP+, isso pode gerar uma aversão a escola acompanhada do medo de sofrer novas violências nesse espaço.

A Constituição Cidadã de 1988, em seu artigo 6º, legitima que a educação deve ser garantida a todas, todes¹³ e todos os sujeitos, de modo que a escola em parceria com o Estado, deve garantir acesso e permanência de toda, tode, todo e qualquer cidadã/cidadão no ambiente escolar, porém, para além do documento escrito, isso não é o que acontece no Brasil em relação a comunidade LGBTQIAP+, pois segundo registros do jornal Correio Brasiliense, a discriminação rouba o direito de transexuais permanecerem nas escolas. Ainda segundo o Correio Braziliense, uma pesquisa conduzida pelo defensor público João Paulo Carvalho Dias, presidente da Comissão de Diversidade Sexual da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) em 2016, o país concentra 82% da evasão escolar de travestis e transexuais, devido aos ataques violentos sofridos no ambiente escolar. Deste modo, o direito ao acesso a educação e permanência na escola, estabelecido pela Constituição de 1988, é negado a um percentual elevado de pessoas transexuais e travestis que vivem no Brasil, o que impulsiona a interrupção forçada dos estudos para essas/esses cidadãs e cidadãos, como também tornam essas pessoas propícias à vulnerabilidade social e marginalização.

Conforme informações obtidas no “Observatório da Violência” no site do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo, nota-se que 27% de estudantes lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros já sofreram violência no ambiente escolar. Os dados acima, catalogados em 2016 demonstram que as violências sofridas por pessoas LGBTQIAP+ nas escolas, não são apenas simbólicas ou verbais, mas também são compostas por violências físicas e psicológicas, afetando inclusive o desempenho dessas e desses estudantes com relação à aprendizagem.

Diante os dados e argumentos apresentados acima, nota-se que a homofobia pode ser combatida no espaço escolar, quando a demanda de uma “escola sem homofobia” é pautada com a merecida atenção pela gestão, pelas professoras,

¹³ O uso do termo “todes” corresponde a uma linguagem mais inclusiva que objetiva respeitar as identidades de pessoas não binárias aumentando a igualdade de gênero. Ou seja, indica uma expressão neutra, não relacionada ao gênero masculino ou feminino, para evitar preconceito, discriminação e exclusão.

professores, funcionárias, funcionários e demais estudantes. Para isso é necessário que estudantes LGBTQIAP+ sejam todas, todes e todos ouvidos pela comunidade escolar para que medidas de proteção, respeito, inclusão e adequação dos espaços físicos sejam organizadas conforme as necessidades das pessoas LGBTQIAP+ que frequentam as escolas, a exemplo da utilização do nome social nos documentos escolares e da reformulação do uso dos banheiros.

É preciso que o corpo docente esteja aberto a formação continuada que deve ser promovida pela gestão escolar para o aprendizado acerca da diversidade sexual e de gênero, como também para atender as necessidades de estudantes LGBTQIAP+ quanto a possíveis conflitos relacionados à homofobia: violência simbólica, verbal ou física. A escola enquanto espaço de formação deve e pode ser um espaço sem homofobia, onde as pessoas LGBTQIAP+ encontrem acolhimento e tenham seus direitos garantidos para que possam concluir as etapas na Educação Básica e Ensino Médio. É imprescindível uma educação escolar de combate a homofobia, ao machismo, sexismo e misoginia para a transformação social, para que no futuro, pessoas LGBTQIAP+ não sejam parte dos grupos marginalizados que tiveram seus direitos negados pelo Estado e pela Escola. Lutar por uma escola sem homofobia é obrigação de toda a sociedade, na tentativa de construção de um mundo melhor em que pessoas LGBTQIAP+ possam ser incluídas nos espaços de poder sem nenhuma desvantagem, contribuindo para a construção da democracia e da cidadania no Brasil.

Referências

<http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/27-dos-estudantes-lgbt-afirmam-ja-terem-sido-agredidos-na-escola-aponta-pesquisa/>

<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1670/agressoes-ja-atingiram-68-dos-jovens-lgbt-em-escolas>

SOUZA, Elaine de Jesus; DA SILVA, Joilson Pereira; SANTOS, Claudiene. **Diversidade sexual e homofobia na escola: (des) conhecimento e vivências de docentes**. In: Revista Educação em Questão, Natal, v. 54, n. 41, p. 111-138, maio/ago. 2016

A IMPORTÂNCIA DE NOVAS METODOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Karina da Silva Santos¹⁴

karinamalu838@gmail.com

Mariana da Silva Oliveira¹⁵

anairam.silva00@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre a utilização de novas práticas metodológicas no processo de ensino-aprendizagem das aulas de História, dinamizando as aulas durante o processo de aquisição de conhecimento.

Palavras-chave: Ensino de História. Dinâmicas. Metodologia.

Abstract: This paper aims to reflect on the use of new methodological practices in the teaching-learning process of History classes, streamlining classes during the knowledge acquisition process.

Keywords: History teaching. Dynamic. Methodology.

Introdução

O estágio é um campo de conhecimento, possibilitando a interação entre os cursos de formação e os espaços profissionais, permitindo o desenvolvimento de novas metodologias nas práticas educativas, e servindo inclusive, como atividades para pesquisa. Nesse sentido, a docência é entendida como uma prática social, tendo como objetivo fundamental a intervenção na realidade e criando possibilidades para o processo formativo e humanizado dos sujeitos. (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p.6-7)

A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica

¹⁴ Graduanda da Universidade do Estado da Bahia–Campus XIV do curso de Licenciatura em História.

¹⁵ Graduanda da Universidade do Estado da Bahia–Campus XIV do curso de Licenciatura em História.

do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que considera adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p.7).

O contato com a sala de aula, proporciona refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços e a importância de compreender a dimensão cultural, social e econômica. Contudo, o momento do estágio também oportuniza analisar as melhores formas para a aplicação das atividades, permitindo selecionar e readaptar os materiais a serem utilizados, já que a observação a outros professores, possibilita perceber lacunas que em diversos momentos não é possível ser identificados na prática.

A observação e integração ao espaço escolar possibilita perceber a importância da relação entre escola e estudantes, em que as decisões não devem ser tomadas sem justificativas, assim sendo possível o desenvolvimento de diálogos acerca dos problemas apresentados. De acordo com Pimenta e Lima (2005/2006, p.9) o processo educativo é complexo, e com isso se torna necessário que os profissionais dos espaços escolares desenvolvam técnicas e habilidades para contornar as situações existentes, compreendendo a importância da relação entre escola e comunidade para a criação de uma sociabilidade.

[...] saber ouvir o que os alunos, como sujeito coletivo, têm a dizer. É a partir desse momento que o professor pode estabelecer um diálogo com o universo simbólico dos alunos, desvelando as suas falas, as suas narrativas, a sua utopia, os seus sonhos, as suas necessidades, as suas possibilidades e seus limites. Na condição de gestor/mediador de identidades e subjetividades, o professor deve estar aberto a vários níveis de escuta dos sujeitos da educação: [...] (FÁVERO SOBRINHO, 2010, p.13).

Para o desenvolvimento pedagógico, a escuta na sala de aula se torna fundamental na busca por técnicas inovadoras, proporcionando o uso de novas abordagens, com o intuito de dinamizar as aulas durante as aquisições de conhecimentos, já que, a partir da análise de Fávero (2010, p.13) as opiniões se expressam em diversas formas, tais como o silêncio, gestos ou até pelas vias verbais, e assim devem estar atentas para identificar os anseios de cada um durante as aulas, permitindo elaborar atividades que respondam positivamente as perspectivas dos estudantes.

“A infância de quem trabalha desde muito cedo, vive nas ruas, tem acesso às vivências reais desde muito cedo” (FÁVERO SOBRINHO, 2010, p.2), a construção do conhecimento e o acesso desses indivíduos à informação se inicia e solidifica desde

muito cedo, fazendo com que a construção identitária ocorra de maneira mais independente e ao mesmo tempo igualmente relevante. Cada sociedade tem sua dinâmica sociocultural construídas por sujeitos, em que as identidades se concretizam por meio da diversidade sociais e culturais do cotidiano de cada indivíduo. (FÁVERO SOBRINHO, 2010, p.3)

Para que estudar História?

O contato com a sala de aula nas aulas de História é comum a seguinte indagação: para que saber do passado? Nesse sentido, se torna fundamental enfatizar na sala de aula as narrativas dos fatos passados, pois de acordo com Bittencourt (2011, p.142), a apresentação dos aspectos passados nos leva a refletir e interpretar os significados, assim compreendendo as mudanças e permanências do contexto social.

O Ensino de História deve ser pensado numa perspectiva em que haja diálogo entre as questões sociais, culturais e étnico raciais, em que as metodologias devem utilizar técnicas que estimulem os alunos a interagirem e assimilarem os conteúdos com temas ou situações cotidianas. Assim, as aulas devem ser elaboradas com o objetivo de proporcionar aos estudantes a reflexão sobre as influências dos elementos históricos, sejam eles econômicos, sociais e culturais, instigando a compreender os resquícios presentes na formação da sociedade local, regional e mundial.

As instituições precisam se tornar espaços que tenham intenções educativas com diversos objetivos, não centrando a aprendizagem apenas em conteúdo específicos, pois a formação do sujeito deve ser algo contínua e permanente, possibilitando as transformações sociais. Ferreira (2013, p.130) nos leva a refletir sobre a necessidade de estabelecer diálogos entre passado-presente-futuro, já que a História oferece elementos para que os indivíduos se orientem no tempo, entendendo como os fatos passados influenciam na construção identitária.

Assim,

[...] a representação social ultrapassa essa atividade de conhecimento prático e preenche igualmente uma função de comunicação. Ele permite as pessoas inserir-se em um grupo e realizar trocas, intervindo na definição individual e social, na forma pela qual o grupo se expressa (BITTENCOURT, 2011, p. 236).

Nos inícios das aulas, é fundamental o levantamento de indagações para perceber o conhecimento prévio dos estudantes, desenvolvendo diálogos que permitam identificar as mudanças e permanências, porém evitando o anacronismo. O uso de

novas práticas metodológicas é indispensável no processo ensino aprendizagem. Para isso, o(a) professor(a) deve aderir a constantes adequações das metodologias utilizadas, sendo que o diálogo com a turma proporciona que a aquisição de conhecimento ocorra de maneira horizontal. Como Fávero Sobrinho (2010, p.2) propõe pensar as mudanças frequentes de comportamento dos indivíduos, os acessos a novas tecnologias, em que a influência virtual proporciona que a criança experimente desde muito cedo o acesso fácil a tudo. O que pode tornar a aprendizagem prazerosa ou desestimulante a depender da metodologia aplicada.

Dinamizar o Ensino de História é torná-lo mais prazeroso, estimulando a aprendizagem, dando espaço a novos experimentos e técnicas de ensino. O(a) professor(a) na contemporaneidade deve estar aberto a novas técnicas de ensino, pois o acesso às tecnologias e as facilidades que estas proporcionam, possibilita que os alunos exijam que novos métodos sejam implantados para atender a novas perspectivas que inspiram novos paradigmas à educação.

O Ensino de História é definido como um conjunto de múltiplas possibilidades, aspectos e usos sociais de concepções históricas possíveis. Cabendo ao professor(a) modificar suas práticas pedagógicas, desconstruindo os modos formais e institucionalizados, criado para ações intencionais na educação, a fim de valorizar uma determinada identidade.

O diálogo com os veículos ideológicos, tais como os meios de comunicação midiática, nas aulas de História, proporciona problematizar os interesses de grupos políticos, culturais e sociais dominantes, possibilitando aos estudantes aguçar a consciência crítica, para que atrelado ao senso comum, proporcione aquisição de conhecimento e capacidade de conhecer, analisar e transformar a sociedade que estar inserido, preparando-os para atuar e viver criticamente na sociedade.

O desenvolvimento de jogos na sala de aula, sejam eles eletrônicos ou não, desencadeia a participação ativa dos estudantes, assim possibilitando destrinchar conceitos através das etapas do jogo, buscando desenvolver os argumentos para o enfrentamento das perspectivas etnocêntrica. A utilização desses mecanismos nos espaços escolares se torna fundamentais para desconstruir visões discriminatórias cotidianas, vivenciadas nas próprias escolas, já que “para alguns estudantes a escola é um território de vivências de situações discriminatórias em maior grau que o espaço da rua, trabalho e da própria comunidade” (FLEURI, 2003, p.26), ou seja, a escola é um espaço multicultural, sendo necessário abordagem que compreenda os aspectos sociais, culturais e econômicos dos sujeitos.

A música também é uma ferramenta metodológica fundamental para o desenvolvimento de abordagens, incentivando a leitura e possibilitando um melhor desenvolvimento na compreensão e interpretação, já que de acordo com Takahashi (2004, p.116) são essas atividades que tornam a comunicação aberta e saudável, em que uma única palavra pode instigar e despertar o estudante a participar e expressar de acordo com suas concepções e conhecimentos prévios acerca do tema. Para utilização desse recurso metodológico, é fundamental compreender o contexto socioeconômico em que a letra foi escrita, os compositores envolvidos, já que são fatores que contribuem para compreender o cenário social ao qual a música está se referindo.

Diante do exposto, observar que as metodologias empregadas ao Ensino de História é um instrumento importante quando utilizadas de forma a despertar a criticidade, é responsável por transformar os indivíduos comuns em cidadãos críticos que buscam construir suas próprias histórias, não aceitando mais a história do outro como um modelo a ser adequado e seguido, mas criar mecanismo para que os sujeitos se proponham a fazer parte e construir a própria história. O professor de História deve ser o agente transformador político, econômico, cultural e social dos sujeitos históricos na construção social do indivíduo, com a utilização de metodologias que permitam pensar a realidade e o cotidiano dos estudantes e conseqüentemente, o contexto que influenciam suas ações na atualidade.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

FÁVERO SOBRINHO, Antônio. O ALUNO NÃO É MAIS AQUELE! E AGORA, PROFESSOR? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação. *In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO*, nov, 2010, Belo Horizonte, **Anais[...]**, Universidade de Brasília.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Aprendendo História: reflexão e ensino**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, p. 16 – 35, maio/ Jun/ Jul/ Ago, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

TAKAHASHI, R.T.; FERNANDES, M.F.P. Plano de aula: conceitos e metodologia. **Acta Paul Enf.** São Paulo, v.17, n. 1, p. 114-8, 2004.

SEÇÃO LIVRE

O INSTITUTO PLINIO CORRÊA DE OLIVEIRA E O NEOCONSERVADORISMO CATÓLICO

Víctor Almeida Gama¹⁶

PUC - MG

Resumo: Este trabalho é uma compilação de notas para o estudo do Instituto Plínio Corrêa de Oliveira e sua recente inserção no meio neoconservador e articulação com outros movimentos semelhantes, que evidenciaria uma ruptura com seu próprio passado.

Palavras-chave: Instituto Plínio Corrêa de Oliveira. Neoconservadorismo. Sociedade de Defesa da Tradição, Família e Propriedade.

Abstract: This paper is a compilation of notes for the study of the Instituto Plínio Corrêa de Oliveira and its recent insertion in the neoconservative environment and articulation with other similar movements, which would evidence a break with its own past.

Keywords: Instituto Plínio Corrêa de Oliveira. Neoconservatism. Society for the Defense of Tradition, Family and Property.

Introdução

O Instituto Plínio Corrêa de Oliveira é um movimento civil de inspiração católica fundado em 2008 por remanescentes da Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade, a TFP. Este foi um movimento idealizado e liderado por Plínio Corrêa de Oliveira, ativista católico contra a reforma agrária, homem de ideais reacionários, que teve papel importante na história política brasileira, especialmente no período que antecede ao golpe militar até o final da década de 1980.

Em seu tempo, a TFP fez história como um importante movimento da direita política e religiosa brasileira. Alinhada a um modelo de conservadorismo reacionário, ela vê no comunismo o grande mal da contemporaneidade e da Igreja Católica e se propõe a combatê-lo.

Os temas centrais da agenda e da reflexão da TFP foram ao longo dos anos o comunismo, as questões morais como o divórcio, o aborto, casamento homossexual e

¹⁶ Doutorando em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, professor de Sociologia da Religião no Seminário Provincial Sagrado Coração de Jesus.

o que compreendiam como a imoralidade dos programas de TV. Assuntos em completa sintonia com os setores conservadores que também militavam por estas causas, muito embora a TFP tivesse uma fundamentação privilegiadamente religiosa para suas ideias.

Em 1995 falece Plínio Corrêa de Oliveira, o fundador e líder. Com ele, desaparecem muitos dos temas que eram importantes para o movimento e outros perdem um pouco de seu lugar dentro da organização.

Ao mesmo tempo, com o vácuo deixado pelo líder falecido, se criava uma divisão interna pela disputa do poder na organização, que resultou numa divisão da qual o IPCO se pretende o herdeiro integral da TFP, sua ideologia e métodos de ação.

Neoconservadorismo católico

É importante identificar algumas características deste grupo que chamamos aqui de neoconservadorismo católico. Dentro da tipologia da “direita católica” há um grupo que surge mais recentemente, e que tem na internet o seu campo de ação principal.

Grupos formados em parte por jovens, que veem no conservadorismo sua nova contracultura. São movimentos de inspiração católica, que compartilham uma visão da realidade orientada sobretudo pelo escritor Olavo de Carvalho como liderança intelectual e que repercutem certas ideias e autores do conservadorismo americano.

São grupos que apesar de sua filiação religiosa ao catolicismo, atuam principalmente no campo político, mobilizando mídias, parlamento e até mesmo a justiça, como no recente caso da decisão judicial que a pedido do Centro Dom Bosco, grupo católico do Rio de Janeiro, obrigou que o movimento *Católicas pelo Direito de Decidir* excluíssem a expressão “católicas” de seu nome (PINHONI; FIGUEIREDO; STOCHERO, 2020).

É com movimentos como este que o IPCO se articula e trabalha em conjunto. Em seu canal no Youtube, pode-se encontrar dois vídeos em parceria com o CDB. O primeiro, uma entrevista com o monge beneditino Dom Justino, do mosteiro de São Bento do Rio de Janeiro, em que fala-se sobre a construção de um mosteiro beneditino segundo as práticas tradicionais do catolicismo no interior do Rio de Janeiro, construído com ampla participação e financiamento do Centro Dom Bosco. O segundo vídeo trata-se de uma entrevista com Álvaro Mendes, vice-presidente do CDB. Antes disso, um terço público foi empreendido pelos dois movimentos nas ruas da cidade do Rio. (INSTITUTO PLÍNIO CORRÊA DE OLIVEIRA, 2020)

No próprio canal do CDB também se pode assistir a quatro vídeos de conferências de Bertrand de Orleans e Bragança, membro do IPCO e da antiga família real brasileira, tratando de temas religiosos como *O reinado social de Jesus Cristo* e *O retorno à cidade de Deus*, uma alusão ao livro *A cidade de Deus* de Santo Agostinho.

Atuação

Com o passar do tempo e a diminuição do número de integrantes (PINHO, 2017), o IPCO torna-se mais operante através do universo virtual. É na internet que encontrariam o novo campo de ação sobre a opinião pública. Isso coincide também com o modo de operação do neoconservadorismo político que no mesmo período do início dos anos 2010 começa a surgir como um importante grupo organizado.

O IPCO mantém uma página virtual e um canal no Youtube por onde divulga vídeos interpretando as informações e atualidades segundo sua visão. Especialmente o canal do YouTube começa a ter uma atividade maior a partir de 2019, o que não deixa de chamar a atenção. É este o período em que os canais de movimentos neoconservadores como Centro Dom Bosco (CDB), Terça Livre e Brasil Paralelo alcançam grande visibilidade.

A atuação do IPCO apresenta hoje ligeira alteração em relação à atuação da antiga TFP. O movimento opera mais fortemente como um grupo de pressão atualmente. Exemplo disso foram as votações dos Planos Municipais de Educação, o PME, em 2015. (CALDEIRA; GAMA, 2019). Nas diversas cidades onde o IPCO possuía representação, se fez presente durante as audiências, portando seus símbolos e pressionando contra a introdução da educação sexual nos planos.

Mas não só os métodos de atuação são compartilhados com o neoconservadorismo virtual, mas também há importantes cruzamentos ideológicos, que fazem com que o IPCO vá se afastando da TFP enquanto sua matriz ideológica. Acompanhando as tendências do neoconservadorismo, a ideia de marxismo cultural, - termo muito divulgado por Olavo de Carvalho -, o IPCO reformula sua própria compreensão do que é e de como atua o comunismo na atualidade.

O novo comunismo

Plínio Corrêa de Oliveira sempre compreendeu o comunismo como um fenômeno em mutação, ou seja, que ele se apresentaria ao longo da história com formatos e métodos diferentes com o passar do tempo (OLIVEIRA, 2009, p. 117)

Seguindo as teorias do dito marxismo cultural, o IPCO também acredita que o comunismo aparece sob novas roupagens e métodos. A noção clássica do comunismo como abolição do Estado e coletivização dos meios de produção é relida. Compreende Olavo de Carvalho que na verdade o comunismo teria abandonado os métodos de luta armada com os quais teria operado no Brasil pré ditadura e agora se expressaria de outra forma.

Ele se daria agora numa manobra cujo objetivo seria mudar as convicções das pessoas através da cultura, por aí tornando-as comunistas sem que elas se apercebessem. Diz ele:

Estava portanto inaugurada, depois do marxismo clássico, do marxismo soviético e do marxismo de Eduard Bernstein (o primeiro tucano), a quarta modalidade de marxismo: o marxismo cultural. Como não falava em revolução proletária nem pregava abertamente nenhuma truculência, a nova escola foi bem aceita nos meios encarregados de defender a cultura ocidental que ela professava destruir. (CARVALHO, 2002)

Embora não oficialmente, esta é a compreensão de comunismo partilhada tanto pelo neoconservadorismo conduzido pela figura de Olavo de Carvalho quanto pelo IPCO, que vê no comunismo um fenômeno em permanente mutação. Ele hoje já não seria o mesmo que até então a antiga TFP combatia: nada de luta armada, nada de conquista do Estado. O comunismo vestia nova roupagem e possuiria nova aparência.

Em 2012, Bertrand de Orléans e Bragança publica um livro em que põe em dúvida o aquecimento global, as discussões científicas mais atualizadas sobre o tema, vendo no crescente movimento de preservação ambiental um mecanismo de limitar e, por fim, extinguir a propriedade privada, considerada como direito sagrado e inalienável. (BRAGANÇA, 2012)

Toda e qualquer política progressista como união civil homoafetiva, legalização de drogas ou o próprio ambientalismo são compreendidos como recursos deste novo formato de comunismo pulverizado para atingir e abalar as estruturas de uma sociedade que para o IPCO, se basearia em fundamentos cristãos. O objetivo final seria, portanto,

destruir os rastros e permanências do cristianismo da sociedade, para aí então poder implantar o tão desejado comunismo.

O IPCO não considera, porém, que o ocidente ao qual ele qualifica de “civilização cristã” não foi formado exclusivamente a partir do pensamento cristão, mas também com um pensamento em forte oposição ao cristão. Muitos dos valores que são caros a sociedade atual que os deseja preservar surgiram, por exemplo, do Iluminismo, em franca oposição ao pensamento católico.

Alinhamentos políticos

O Instituto Plínio Corrêa de Oliveira não deixa também de se aliar politicamente a grupos e personagens da política nacional alinhados com este pensamento neoconservador. O mais reconhecido, certamente, é o próprio presidente do Brasil eleito em 2018, Jair Bolsonaro.

Parte significativa dos vídeos do canal IPCO no YouTube se referem a apoios, ainda que eventualmente com pontuais discordâncias, ao presidente. Aproveitando-se da movimentação conservadora na política nacional, busca alcançar penetração nos espaços políticos com o apoio explícito ao presidente, em contraste com a atuação da antiga TFP que em seus 60 anos de existência evitava tratar da política partidária e manifestar apoio a políticos profissionais.

Em consonância com sua trajetória anti-esquerda, a TFP excepcionalmente manifestou apoio apenas a Collor, nas eleições de 1989, no segundo turno, para evitar que o candidato do Partido dos Trabalhadores, Luiz Inácio Lula da Silva, tivesse vantagem. Sobre isso diz Plínio:

Em vista de tudo isto eu recomendava no manifesto, a todos os eleitores com opiniões consonantes com as da TFP, que não dessem seu voto a Lula. E que a alternativa era votar no candidato Collor. Eu deixava bem claro que a meta da TFP não era oferecer votos a ninguém. E que ela não via na candidatura Collor senão uma contingência a ser aceita quase automaticamente pelo eleitor, quer centrista, quer direitista, pois decorria de modo inexorável da candidatura de Lula. (OLIVEIRA, 2015, p. 721)

Em seu caso, o IPCO assume quase que completamente a defesa do presidente, de suas pautas e valores. Inclusive nas medidas negacionistas que dizem respeito à pandemia de Covid-19, entendida pelo IPCO como um plano de dominação chinesa. Pediam, inclusive, a reabertura das igrejas em meio à pandemia.

Também o filho do presidente, o deputado Eduardo Bolsonaro, foi convidado pelo movimento para dar uma palestra em São Paulo, em maio de 2019, mostrando uma inteira sintonia também com a ala política neoconservadora. (AÇÃO JOVEM DO IPCO, 2019).

Conclusão

O neoconservadorismo católico surge como uma alternativa à velha direita católica, já sem expressão. Ele é um projeto ético, político e religioso, que acaba tendo o fator religioso apenas como fundo.

E nesta mudança, muitos movimentos da velha direita católica buscam se adequar e se aproximar do neoconservadorismo como uma forma de sobreviver às mudanças que ocorrem dentro dos meios da própria direita católica.

No desejo de não permanecerem como grupos rígidos, fixos e residuais, mudam seus métodos de atuação, suas práticas e mesmo pontos importantes de sua própria ideologia. É o caso do Instituto Plínio Corrêa de Oliveira, que com o tempo se afasta de sua antiga matriz ideológica, a Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade.

É a partir da sua inserção neste ambiente e no abandono das antigas práticas, ideias e métodos que consegue alcançar uma maior penetração na opinião pública mais conservadora no Brasil.

Referências

BRAGANÇA, Bertrand de Órleans. **Psicose ambientalista: os bastidores do ecoterrorismo para implantar uma “religião” ecológica, igualitária e anticristã.** Instituto Plínio Corrêa de Oliveira: São Paulo, 2012.

CALDEIRA, Rodrigo Coppe; GAMA, Víctor. **Cruzada pela família: os métodos de penetração no espaço público de um movimento católico.** Revista Eclesiástica Brasileira. Petrópolis:v. 79, n. 314 (set/dez 2019)

CARVALHO, Olavo. **Do Marxismo Cultural.** 8 de jun. 2002. Disponível em:<<https://olavodecarvalho.org/do-marxismo-cultural/>>. Acesso em: 31 out. 2020.

AÇÃO JOVEM DO IPCO. **Instituto Plínio Corrêa de Oliveira convida para palestra sobre legítima defesa.** São Paulo, Instituto Plínio Corrêa de Oliveira, 03 de maio de 2019. Disponível em: <<https://ipco.org.br/video-convite-para-conferencia-eduardo-bolsonaro-e-paes-de-lira/>>. Acesso em: 31 de out. 2020

OLIVEIRA, Plínio Corrêa de. **Minha vida pública: relatos autobiográficos de Plínio Corrêa de Oliveira.** Artpress: São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Plínio Corrêa de. **Revolução e Contrarrevolução.** Artpress: São Paulo, 2009.

PINHO, Ângela. **Fundadores da TFP brigam com mais novos por brasão e ideologia.** São Paulo, VEJA São Paulo, 01 de junho de 2017. Disponível em: <<https://vejasp.abril.com.br/cidades/religiao-brigas-tfp-ipco-brasao/>>. Acesso em: 31 de out. 2020

PINHONI, Marina; FIGUEREDO, Patricia; STOCHERO, Tahiane. **Justiça de São Paulo proíbe ONG ‘Católicas pelo Direito de Decidir’ que defende aborto legal, de usar ‘católicas’ no nome.** São Paulo, G1, São Paulo, 27 de out. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/10/27/tribunal-de-justica-de-sp-proibe-ong-catolicas-pelo-direito-de-decidir-que-defende-aborto-legal-de-usar-catolicas-no-nome.ghtml>>. Acesso em: 31 de out. 2020

O LUGAR DA SOBERANIA NA BIOPOLÍTICA DE MICHEL FOUCAULT E GIORGIO AGAMBEN

José Luís Ferraro¹⁷

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

jose.luis@pucrs.br

Resumo: O presente ensaio visa discutir o lugar da soberania na biopolítica de Michel Foucault e Giorgio Agamben. Para tanto, articula o tema do poder soberano com conceitos relacionados à compreensão de biopolítica em ambos autores.

Palavras-chave: soberania; Michel Foucault; Giorgio Agamben.

Abstract: This essay aims to discuss the place of sovereignty in Michel Foucault and Giorgio Agamben biopolitics. To this end, it articulates the theme of sovereign power with concepts related to the understanding of biopolitics in both authors.

Keywords: sovereignty; Michel Foucault; Giorgio Agamben.

O termo biopolítica, cunhado pelo filósofo francês Michel Foucault, marca a associação do fator biológico ao conceito de poder relacionando-se ao governo dos vivos. Trata-se de um biopoder como um conjunto de técnicas e procedimentos que se exerce por meio de dispositivos – tecnologias de poder – sobre aquilo que se convencionou chamar de população. Assim, o biopoder se converte no meio pelo qual a biopolítica é exercida, tendo a população como seu alvo (FOUCAULT, 2008a; 2008b).

Foucault desenvolve suas percepções sobre a biopolítica quando propõe o estudo em torno da governamentalidade. Governar é conduzir condutas; logo, não se trata, agora, dos mecanismos disciplinares até então discutidos pelo autor e que tinham o corpo como território do exercício de um poder que desejava corrigi-lo. O objetivo desloca-se do corpo individual ao corpo social, garantindo uma melhor circulação de coisas e pessoas em um espaço previamente organizado pela distribuição disciplinar (FOUCAULT, 1999; 2008a).

Nesse contexto, serão os dispositivos de segurança – a inserção de eventos (in)desejáveis no interior de um cálculo de risco – que irão possibilitar a antevisão ou previsibilidade de acontecimentos prováveis, contabilizados pela média de sua

¹⁷ Doutor em Educação. Professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

ocorrência e/ou recorrência. A reorganização das formas de circulação visa produzir um estado de normalização desejável a partir de parâmetros aceitáveis (FOUCAULT, 2008a).

É assim que a partir do século XVIII que, segundo Foucault, os governantes passaram a atuar cuidando da população, transformando espaços a partir da instauração de novos regimes de circulação dos indivíduos¹⁸, para que não haja exposição dos mesmos a riscos desnecessários. Na pior das hipóteses – com a continuidade dos riscos –, que os mesmos possam ser diminuídos pela intervenção após um olhar atento e vigilante do governante (FOUCAULT, 2008a). A vigilância desde o poder disciplinar¹⁹, continua a exercer um papel fundamental no governo da população; agora ampliada, é compreendida como *surveillance* – um estágio aprimorado da vigilância e suas tecnologias – na sociedade de controle²⁰ (DELEUZE, 1992).

Caso, risco, perigo e crise; um escalonamento que corresponde a diferentes dimensões as quais um governante pode ater-se para analisar o avanço de determinados acontecimentos e desenhar possíveis intervenções biopolíticas para que o cuidado com a população de fato se materialize e se efetive a partir do imperativo “fazer viver”. A vigilância em relação a identificação dos casos para posteriormente – individualmente para cada caso – calcular os riscos e, então, averiguar os perigos associados e um potencial desencadear de uma crise (FOUCAULT, 2008a).

Para ilustrar, Foucault em *Segurança, território e população* (FOUCAULT, 2008a), apresenta o exemplo da epidemia de varíola na Inglaterra entre os séculos XVII e XVIII. As práticas de imunização como estratégias biopolíticas, foram essenciais para que o número de casos diminuísse. Assim, foi essencial para que a crise em decorrência do espalhamento do contágio pudesse ser evitada.

O fato é que a emergência de um discurso biopolítico fez despertar a necessidade de um saber sobre a população. Ao longo do século XVIII foi necessário

¹⁸ Os regimes de circulação correspondem aos modos como governantes passam a determinar a circulação de pessoas e coisas em determinado território. A garantia da “boa circulação” faz parte da ação daqueles que governam as populações, tema central da biopolítica foucaultiana.

¹⁹ O poder disciplinar é o poder que se exerce sobre os corpos dos indivíduos com a finalidade de corrigi-los. O disciplinamento dos corpos depende da vigilância que se exerce sobre os mesmos para que, assim, se possa intervir através de sanções que normalizem gestos, ações, comportamentos em um nível individual.

²⁰ A sociedade de controle, segundo Gilles Deleuze, consiste em uma derivação da sociedade de disciplinar. Enquanto nesta o poder se produz e circula a partir de práticas institucionalizadas – confinando os indivíduos –, na sociedade de controle o poder não necessita do confinamento institucional, sendo utilizadas tecnologias para controlar indivíduos de maneira remota, mas oferecendo aos mesmos uma sensação de liberdade.

esboçar pesquisas censitárias para averiguar os modos de vida das populações na Europa: conhecer as taxas de natalidade, mortalidade, os números relacionados às doenças e a distribuição geográfica dos casos etc. Surge a necessidade de analisar séries específicas referentes à população que são de interesse do Estado; surge a estatística, em espanhol “estadística” – uma ciência que insere os acontecimentos relacionados à população em uma lógica numeramentalizada.

Ainda, dois séculos antes, ao longo do século XVI como nos mostra o autor francês, o governo da população se converte em um dos temas mais importantes discutidos. Nesse período são publicados uma série de tratados políticos, cada um deles compreendido como uma diferente *arte de governar* (FOUCAULT, 2008a). Governar a si mesmo, governar a família, governar as crianças, governar o Estado. Múltiplas formas de governo foram debatidas exaustivamente; neste caso, na esfera da moral, da economia, da pedagogia e da política, respectivamente.

Entre elas, Maquiavel aparece dando conselhos ao príncipe (MAQUIAVEL, 1976). Sua obra consiste em auxiliar um príncipe imaginário a estreitar os laços entre este governante e seu principado. Tratava-se de fazer o mesmo ser aceito pela população que agora, por ele, passa a ser governada, já que o mesmo a transcende por não se tratar de uma relação orgânica natural – considerando que o principado tende a ser herdado, comprado, mas geralmente é conquistado por meio da imposição de certa violência referente à subjugação inerente ao ato da conquista.

Nessa perspectiva, a partir da fragilidade da relação príncipe-principado, o soberano compreende que é este ponto que tende ser o alvo dos ataques de seus inimigos para desestabilizar o seu governo. Logo, uma intervenção inimiga que abalasse tal relação, dificultaria que a população endossasse suas práticas e seu nome como seu governante legítimo. Assim, Maquiavel sugere ao príncipe que se dedique a um governo político – o que significa colocar o bem comum acima de qualquer moral, valorizando a população, focando em seu bem-estar. Se os súditos compreendessem a dedicação do governante à população, poderia tranquilizar-se para sair a conquistar mais territórios ampliando seu poderio e a força política de seu governo (FOUCAULT, 2008a; MAQUIAVEL, 1976).

O que se coloca aqui é, claramente, o problema da soberania. Foucault evidencia um Maquiavel que exerce cada vez menos seu poder pela força e pela violência e opta por uma biopolítica do cuidado. O filósofo francês assinala que com o desfazimento do sistema feudal houve uma transição do soberano – que dispunha do poder de vida e

morte – para o governante que deveria fazer viver; um governante cuja finalidade é sempre o governo da população (FOUCAULT, 2008a).

No entanto, a soberania é vista de maneira distinta quando se trata de perceber a compreensão biopolítica que nos é oferecida por Giorgio Agamben em relação a Michel Foucault. Para Agamben, não há esse abandono da soberania na transição das formas de governo. Os governantes modernos e contemporâneos permaneceram dispostos de um poder soberano. Segundo o autor italiano, o exercício deste poder consiste na possibilidade de exposição dos indivíduos, ou seja, da população, à violência: seja ela física ou simbólica (AGAMBEN, 2002; 2004; 2008).

A implicação de um governar pela violência que está no cerne da soberania é a produção de um estado de exceção que se configura pela suspensão de direitos. Isso significa que durante o estado de exceção há a impossibilidade do exercício pleno e efetivo de direitos, tendo em vista às restrições impostas à população. A exceção se produz como captura do sujeito para o interior de uma realidade violenta de degradação das formas de vida, pois aos sujeitos é oferecido um mínimo para sua sobrevivência. O “fazer viver” como compromisso político do governante para com a população agora se transfigura em sobrevivência; na sobrevivência que oferece o mínimo para uma vida degradante (AGAMBEN, 2002; 2004; 2008).

A violência do poder soberano observada na organização das sociedades neoliberais retira as potências da vida reduzindo os seres vivos a um mínimo biológico. A perda da dignidade humana acompanha a dessacralização da vida e produz aquilo que Agamben denominou de vida nua. A vida nua é a vida matável. É uma vida protegida como bem jurídico, tutelada pelos direitos humanos e, portanto, não sacrificável, mas uma vida matável por ser uma vida sem valor, ou com valor reduzido (AGAMBEN, 2002).

Na sociedade de controle, quando se fala na gestão dos indesejáveis, geralmente se está fazendo referência à vida nua, àquela que pode ser aniquilada, tal qual nos campos de concentração, onde os prisioneiros sofriam diariamente os efeitos do poder soberano sobre seus corpos e comportamentos, de um estado de exceção que os objetifica e que os lança sua própria sorte, tal qual o *Homo sacer*²¹, personificação da vida nua (AGAMBEN, 2002). Na Roma antiga, com a perda de seus direitos por ter ameaçado a *Pax Deorum*, o *Homo sacer* estava consagrado aos deuses;

²¹ O *Homo sacer* corresponde ao “homem sagrado”. Tendo realizado algum ato que pudesse ameaçar a *Pax Deorum*, um pacto entre os deuses e os humanos, sua consagração diz respeito ao fato de ser entregue aos deuses, lançado assim à sua própria sorte; deixado à mercê da vingança divina. Nesse sentido, torna-se sagrado, em sentido negativo. Por ameaçar a paz entre humanos e divindades, perdia seus direitos e tornava-se uma vida sem valor, matável.

no entanto, se alguém o assassinasse não seria punido, pois consistia na personificação da vida nua (AGAMBEN, 2002).

A crítica de Agamben em relação à política está direcionada, exatamente, ao exercício político. Proposições reformistas, como as que temos vistos na atualidade – que retiram direitos da população como as reformas trabalhista e da previdência –, coadunam com a ideia de exposição da população a um tipo de violência simbólica que produz a vida nua como modo existencial da classe trabalhadora, cada vez mais mergulhada em condições aviltantes de sobrevivência. Reafirma-se, assim, a soberania que produz a exceção e – em seu interior – o paradoxo do poder que acompanha as decisões do soberano, onde ao mesmo tempo percebemos a in/exclusão da vida, atribuindo a ela, simultaneamente, um (des)valor (AGAMBEN, 2002; 2004).

Na ordem política de exercício da soberania, ainda, outro paradoxo se produz, segundo Agamben: o posicionamento concomitantemente exterior e interior do governante em relação à lei. Interior porque o mesmo tem o poder de jurisdição, ou seja, de dizer o direito em relação à população que governa (AGAMBEN, 2002). A jurisdição consiste em fazer valer a vontade do soberano em relação ao modo como ele quer/deseja que as coisas sejam reguladas. No entanto, para a manutenção da lei, o soberano deve contar com as instituições.

Por estar em uma posição exterior no que tange à manutenção desse direito, ele precisa estabelecer uma espécie de relação obrigatória e positiva com personagens específicos: trata-se de uma simbiose com os representantes institucionais de um país: outros membros do executivo, com o legislativo, com o judiciário, peritos e expertos nas mais diversas áreas (AGAMBEN, 2004). Trata-se de esboçar uma articulação política que lhe permita garantir o funcionamento da ordem jurídico-legal de acordo com seus desígnios.

Esse movimento, muitas vezes, produz uma falsa impressão de jogo democrático ao normalizar determinadas relações entre personagens políticos que não consideradas republicanas. Evidencia-se uma banalização da soberania o que produz em muitos governantes a crença de que detêm um poder ilimitado e que pode ser colocado acima de qualquer coisa, inclusive do Estado de Direito. Destarte, opera-se uma normalização da violência como forma de governo observada pela truculência e pela indigência das políticas e das intervenções governamentais que passam a constituir formas de governos totalitárias que produzem a exceção cada vez mais como uma tecnologia do poder soberano.

Na análise biopolítica que pode ser realizada entre Foucault e Agamben existe entre ambos uma divergência marcada pela percepção em torno da soberania. Enquanto que para Foucault a soberania continua se exercendo em termos de uma relação de governo que perdura entre governante e população relacionada ao elo entre ambos, que permite que o primeiro exerça o biopoder sobre a segunda; em Agamben a soberania é elemento intrínseco ao poder político e está associada à possibilidade vil e repressiva sob forma de intervenção soberana.

Não se trata, neste breve ensaio, de confrontar autores para que se possa adotar um posicionamento que exprima algum juízo de valor que, por sua vez, exija um posicionamento maniqueísta em relação à biopolítica entre Foucault e Agamben –, mas de perceber duas importantes leituras de realidade que, na contemporaneidade, nos permitem compreender distintos cenários políticos e suas tramas, bem como as complexas tomadas de decisão dos governantes na esfera pública.

Por fim, problematizar o lugar da soberania no interior da política e do fazer político, consiste em perceber que não há rompimento entre esta e a biopolítica; evidenciada como forma de resistência ao próprio poder soberano que pouco nos oferece, diminuindo as potências da vida. Passamos, assim, a colocar sob suspeita toda e qualquer forma de governo, ao mesmo tempo em que se produz em nós um despertar crítico em tom de insubmissão (FOUCAULT, 1990), momento a partir do qual nos questionamos em relação às formas como nos estamos deixando governar. A crítica e as contracondutas como resistência biopolítica se convertem nos pulsos de uma população que, ainda, pulsa.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer**: o poder soberano e a vida nua. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

_____. **Estado de exceção** [Homo Sacer, II, I]. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. **O que resta de Auschwitz**: o arquivo e a testemunha [Homo sacer III]. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

DELEUZE, Gilles. Sobre as Sociedades de Controle Post-Scriptum. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung. **Bulletin de la Société française de philosophie**, Vol. 82, nº 2, pp. 35 - 63, avr/juin 1990.

_____. **Vigiar e punir**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1976.

OS DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM MUNDO MAIS EQUILIBRADO E JUSTO EM UM CENÁRIO PÓS-PANDEMIA

Leonardo Freire Marino²²

leofmarino@gmail.com

Resumo: O presente ensaio tem como objetivo traçar um cenário pós-pandêmico, apontando de que forma as medidas adotadas para atenuar os efeitos da pandemia poderão influenciar o aprofundamento dos problemas sociais ou contribuir para a superação dos mesmos.

Palavras-Chave: pandemia; impactos socioespaciais; pós-pandemia.

Abstract: The present essay aims to outline a post-pandemic scenario, pointing out how the measures adopted to mitigate the effects of the pandemic may influence the deepening of social problems or contribute to overcoming them.

Keywords: pandemic; socio-spatial impacts; post-pandemic.

Introdução

Vivemos um momento de grandes transformações socioespaciais. Parte dessas transformações está diretamente vinculada a disseminação do Sars-CoV-2 pelo globo terrestre. A circulação do vírus, o elevado número de óbitos, são marcas do momento atual e determinaram diversas medidas com o objetivo de controlar a disseminação do vírus. Tais medidas têm produzido impactos em nosso cotidiano e gerado profundas discussões a respeito das suas consequências em um futuro próximo.

Neste curto ensaio, buscarei discutir de que forma o momento atual, caracterizado pela adoção de medidas com o objetivo de reduzir a disseminação do vírus, poderá influenciar as relações socioespaciais nos próximos anos. Michel Foucault (2019), aponta que a produção de discursos a respeito da realidade, especialmente quando os discursos são construídos com base em uma reconhecida racionalidade, constitui um exercício de poder. O poder é exercido de diversas maneiras, entre as quais merece destaque a construção de narrativas a respeito do mundo em

²² Mestre e Doutor em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

que vivemos. A construção de narrativas, de formas de descrever a realidade que estamos inseridos, constitui uma forma de intervenção no presente, uma vez que interfere nos processos sociais que ainda não se consolidaram.

O futuro é uma construção em aberto. Contudo, as condições futuras não se materializam por acaso, elas se concretizam com base em procedimentos e artefatos pensados e estabelecidos em uma realidade objetiva. É com base nesta afirmativa que propomos a presente discussão. Acredito que alguns aspectos da conjuntura atual apontam para mudanças sociais em um futuro próximo e que, por esta condição, precisam ser objetos de análises no presente. Por esta característica, não pretendo apresentar considerações definitivas, mas elencar possibilidades e apontar campos que se encontram abertos e que devem ser disputados pelos atores sociais que buscam a construção de uma sociedade mais equânime e justa.

A pandemia e as transformações sociais

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde, classificou a disseminação do Sars-CoV-2 como pandemia. Neste momento, aproximadamente um terço da população mundial iniciou um gradativo processo de quarenta e isolamento social. Acredito que a orientação mundial para o isolamento social apontou o início de um processo de grandes transformações socioespaciais. No entanto, as transformações ainda não se consolidaram, estamos inseridos em um momento marcado por estruturas pré-pandêmicas e a adoção de soluções para atenuar os efeitos da pandemia.

A história demonstra que os períodos marcados por pandemias foram determinantes para a consolidação do mundo atual. Neste sentido, a seguir apresentaremos algumas das medidas adotadas para o enfrentamento dos efeitos da pandemia que podem culminar com profundas mudanças socioespaciais. Vale ressaltar que cada uma delas apresenta possibilidades positivas e negativas, o que aponta a existência de campos em aberto, de arenas de disputa social que podem determinar a construção de um mundo mais equânime e equilibrado ou o aprofundamento de nossas desigualdades.

Entre as possíveis consequências do isolamento social, podemos destacar as mudanças nas dinâmicas de trabalho e a consolidação de novos espaços de labor. O cenário atual aponta que as tecnologias digitais utilizadas durante a pandemia não serão abandonadas em um futuro próximo. As atividades remotas e os espaços destinados para a sua realização deverão pautar as condições de trabalho e um mundo pós-

pandemia. Esta condição poderá apontar para um mundo melhor ou pior? Essa resposta não se encontra encerrada e dependerá da forma como empregaremos as tecnologias no mundo do trabalho. O distanciamento poderá acirrar as desigualdades de gênero e salariais, ampliando a fragmentação social e a desvalorização da mão-de-obra feminina. Além disso, o distanciamento social poderá desencorajar as manifestações políticas em espaços públicos e reduzir as possibilidades de construções de pautas unificadas. Por outro lado, a realização das atividades laborais de maneira remota reduzirá o tempo gasto com deslocamentos, diminuindo os engarrafamentos, a possibilidade de acidentes de trânsito e a emissão de poluentes na atmosfera. Além disso, a flexibilização dos horários para a realização das atividades laborais poderá garantir aos indivíduos um maior tempo para o seu lazer, para a convivência comunitária e familiar e, especialmente, para a construção de hábitos mais saudáveis, como por exemplo, a realização de atividades físicas.

O pensador estadunidense Richard Sennett (2020), destacou que o mundo pós-pandemia será marcado por grandes desafios em relação ao planejamento urbano, sobretudo em relação as regiões urbanas centrais, tradicionalmente, marcadas por grandes adensamentos populacionais. Para Sennett, a concentração populacional representa um bom princípio ecológico e social, uma vez que reduz os gastos para a construção de infraestruturas e possibilita um maior contato social. No entanto, para prevenir ou reduzir os impactos de futuras pandemias, certamente, as cidades passarão a apresentar uma nova configuração. Será preciso encontrar um equilíbrio entre as concentrações de residências e de habitantes com a disponibilidade de equipamentos urbanos e de atividades econômicas. No mundo pós-pandêmico, a preocupação com o estabelecimento de uma arquitetura que não possibilite a propagação de doenças ocupará um lugar central no planejamento das cidades.

O medo do contágio não desaparecerá e continuará a norteando parte dos hábitos sociais. A tendência é que os contatos físicos sejam reduzidos e que nossas relações sociais não voltem mais a apresentar o padrão que existia no período que antecedeu a pandemia. Para o sociólogo Dacher Keltner (2003), a redução do contato físico provocará alterações no senso de confiança e nas conexões entre os indivíduos. Para ele o contato físico é responsável pela construção de relações de cooperação e a sensação de pertencimento a uma comunidade. A permanência de medidas de isolamento alterará de forma considerável esta dinâmica. Somos criaturas sociais e por esta condição acredito que estabeleceremos novas formas para mantermos nossos contatos e relações sociais. No entanto, não podemos esperar que as novas relações

se estabeleçam nas mesmas bases de confiança e solidariedade que existiam no período pré-pandêmico. Corremos o risco de construirmos sociedades que aprofundem o individualismo, o exclusivismo espacial e o desprezo a vida dos diferentes.

O receio pelo contágio e, especialmente, pela circulação de pessoas contaminadas nos espaços urbanos, tem levado a ampliação dos mecanismos de controle social. Esses mecanismos procuram evitar a disseminação do vírus e, conseqüentemente, a ampliação do número de óbitos. Hoje, em diversos espaços existem mecanismos e medidas de controle que podem provocar graves prejuízos a privacidade dos indivíduos. Em alguns países da Ásia as pessoas estão sendo monitoradas por governos, empresas privadas e pesquisadores da área de saúde. Como consequência do monitoramento, os cidadãos, muitas vezes sem consentirem, tem seus passos rastreados por sofisticados sistemas de georreferenciamento. O filósofo Byung-Chul Han (2020), alerta para o risco da implementação de um regime de vigilância tecnológica permanente. Para Han, o big-data cada vez mais constituirá o principal mecanismo de controle das populações, aspecto que indicaria o soerguimento de uma psicopolítica que, entre outros objetivos, buscará influenciar o pensamento e as emoções dos cidadãos.

Em relação aos sistemas de ensino, as medidas adotadas para atenuar os efeitos da pandemia determinam o fechamento das escolas e o estabelecimento de processos formativos de maneira remota. Neste cenário, ampliamos a utilização das redes informacionais nos sistemas de ensino e a tendência é que estes recursos continuem a ser amplamente utilizados em um mundo pós-pandemia. Alguns aspectos deste novo cenário indicam questões preocupantes, como por exemplo, o aprofundamento das desigualdades nos processos formativos, com a ampliação do abandono dos alunos que apresentem necessidades especiais, dificuldades de aprendizagens e/ou limitações de acesso as novas tecnologias digitais. A consolidação do ensino remoto poderá tornar o acesso aos processos formativos e a educação de qualidade uma exclusividade ainda maior dos grupos mais abastados. No entanto, outra possibilidade existe, a ampla utilização das redes informacionais nos processos formativos, podem ampliar o acesso a diversos saberes para um número cada vez maior de indivíduos. São incontáveis os recursos formativos que podem ser disponibilizados nas redes informacionais. Hoje, vivenciamos este processo, uma vez que o isolamento não produziu o imobilismo e observamos a multiplicação de lives, seminários, tutoriais, e-books e cursos online na rede mundial de computadores.

O mundo pós-pandêmico certamente será diferente do que foi antes da pandemia. Corremos o risco de que os mecanismos que procuram atenuar os efeitos da pandemia, consolidem uma ordem social ainda mais desigual, marcando um mundo pautado pelo exclusivismo e pela fragmentação social. Naomi Klein (2008), em seu livro 'Doutrina do Choque', reforça a ideia de que os momentos de crise favorecem o estabelecimento de novas formas de exercício do poder. Contudo, passado o choque, o medo inicial, as soluções pensadas e estabelecidas ganham concretude e assumem uma disposição permanente. Vivemos este processo, ainda estamos inseridos na crise e, por esta condição, ainda estamos em choque. No entanto, não podemos abandonar as discussões que envolvem a adoção de mecanismos que buscam atenuar os efeitos da pandemia. Sempre existem outras possibilidades e elas passam pela forma como adotamos as soluções no presente.

Considerações finais

A conjuntura atual, nos impõe o desafio de governarmos as tecnologias. As desigualdades são multidimensionais e muitas vezes observamos e enfrentamos apenas uma das dimensões da desigualdade. O desafio é reduzirmos a desigualdade em sua multidimensionalidade e democratizarmos o acesso ao conhecimento, a cultura e, por conseguinte, as novas tecnologias e modos de vida. A maior parte das medidas adotadas para atenuar os efeitos da pandemia não estão sendo pautadas em medidas que contribuam para a superação de nossas contradições.

Precisamos repensar maneira radical os processos que podem apontar a ampliação das desigualdades sociais. Hoje, uma parte da humanidade incorporou de maneira efetiva o distanciamento social, porém outra parte seguiu vivendo em um mundo pré-pandêmico. O isolamento social, a realização da quarentena não foi uma condição democratizada, pelo contrário, foi um privilégio dos grupos sociais mais abastados que puderam se isolar em suas residências e continuaram sendo atendidos pelos indivíduos mais empobrecidos. O distanciamento social representou um marcador de status social, um identificador das desigualdades sociais simbolicamente manifestadas em nosso cotidiano.

No mundo pós-pandêmico, corremos o risco de construirmos relações sociais ainda mais marcadas pelo exclusivismo social, pela privatização da vida cotidiana e por sistemas de vigilância que reduzirão ainda mais as possibilidades de contato social. É preciso imaginarmos um mundo socialmente mais justo. Se os discursos não apenas

retratam fragmentos da realidade, mas também projetam uma realidade futura, é urgente que outras narrativas sejam criadas e que as medidas que buscam atenuar os efeitos da pandemia sejam avaliadas e, quando necessário, corrigidas.

Referências

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso: aula inaugural do Collège de France**. São Paulo: Edições Loyola, 2019.

HAN, B. **La révolution virale n'aura pas lieu**. *Journal Libération*. Disponível em: https://www.liberation.fr/debats/2020/04/05/la-revolution-virale-n-aura-pas-lieu_1784260. Acessado em 20/10/2020.

KELTNER, D., GRUENFELD, D. H., ANDERSON, C. **Power, Approach, and Inhibition**. *Psychological Review*, 2003, 110 (2), pp. 265–284.

KLEIN, N. **A Doutrina do Choque: a ascensão do capitalismo de desastre**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2008.

MARINO, L. **Reaprendendo a Ensinar e Aprender**. *Revista Biblio Cultura Informativa*. Disponível em: <https://bitly.com/Ek38L>. Acesso em 25/10/2020.

SENNETT, R. **El futuro después del coronavirus**. *Jornal El País*. Disponível em: <https://elpais.com/especiales/2020/coronavirus-covid-19/predicciones/hacia-ciudades-de-15-minutos/>. Acessado em 20/10/2020.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOCENTE

FEIRA DOS SABERES: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO REMOTO

Arthur Oliveira da Silva²³

Professor de História da Fundação Educacional Machado Sobrinho

arthur.hist@gmail.com

Marianna Panisset Pedreira Ferreira Ribeiro²⁴

Coordenadora de Informática da EDUTEC

mariannapanisset@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como finalidade relatar uma experiência didática, interdisciplinar, intitulada como Feira dos saberes, que aconteceu no período de aulas remotas devido a Pandemia do COVID-19. Esta experiência foi desenvolvida na Fundação Educacional Machado Sobrinho, uma escola particular de Juiz de Fora, com o Ensino Fundamental II.

Palavras-chave: ensino remoto; interdisciplinaridade; Feira dos Saberes

Abstract: This article aims to report a didactic and interdisciplinary experience, entitled as "Feira dos Saberes". It took place in the period of remote classes due to COVID-19 pandemic. This experience was developed at Fundação Educacional Machado Sobrinho, a private school in Juiz de Fora with elementary school students.

Keywords: remote teaching; interdisciplinarity; Knowledge Fair

Introdução

Em março deste ano, para amenizar os impactos gerados pelo novo coronavírus o Ministério da Educação permite a adoção do ensino remoto em substituição das aulas dos cursos presenciais, considerando que os dias letivos e hora-aula deveriam ser trabalhados integralmente. Entre dúvidas e receios, os ambientes educacionais passaram a vislumbrar nesse *modus operandi* circunstancial para a manutenção da vinculação dos educandos com o ambiente escolar. Em junho deste ano, foi publicada

²³Licenciatura em História pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora e pós-graduado em Estudos do Lazer pela Universidade Federal de Minas Gerais.

²⁴ Graduada em Pedagogia, Licenciada em Computação e pós-graduada em Psicopedagogia e Educação à distância.

no Diário Oficial a Portaria do MEC nº 544, que trata da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da Covid-19, revogando as portarias 343 e 345/2020, que tratavam do assunto. Os parâmetros sociais, econômicos, culturais foram estremecidos e modificados, nos inserindo inevitavelmente dentro de uma nova realidade, agora comumente expressada pelo jargão “novo normal”. Para educandos, pais, responsáveis, educadores e todos os elementos que compõe o complexo processo escolar não foi diferente, o quarto do casal se transformou em escritório, a cozinha da casa na sala dos professores e a tela do computador é a sala de aula. A situação de emergência atual fez com que muitas instituições educacionais, mesmo as mais tradicionais, migrassem para o Ensino Remoto Emergencial, visando dar ao estudante possibilidades de continuidade ao ano letivo.

No contexto supracitado, escolas e educadores se reinventaram buscando atividades diferenciadas para que seus educandos se mantivessem vinculados ao processo de aprendizagem. Neste sentido, a Fundação Educacional Machado Sobrinho²⁵ (FEMS) a partir do trabalho coletivo entre direção, coordenação e professores, concebeu a Feira dos Saberes, isto é, um trabalho interdisciplinar, que envolveu temas atuais na qual seus produtos finais foram apresentados por meio de ferramenta tecnológica²⁶. Desta forma, o objetivo deste artigo é descrever um pouco da nossa experiência didática, enquanto educadores, neste período de educação remota, relatando nosso projeto interdisciplinar, totalmente online, a “Feira dos Saberes”.

Aulas remotas durante a pandemia do Covid-19

No século XXI nossa cultura é marcada pelo uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) que nos possibilitam uma rápida comunicação, esse fenômeno é chamado de WEB 2.0 por LEVY (1999). Temos acesso à smartphones, computadores, tablets, notebooks o que nos permite maior interação entre professores, alunos e o ambiente educacional, possibilitando o compartilhamento de informações,

²⁵ A Fundação Educacional Machado Sobrinho, foi fundada em 1909 por Antônio Vieira de Araújo Machado Sobrinho com o objetivo de preparar a juventude juizforana através de cursos comerciais. No momento presente a instituição atua com os segmentos da educação infantil, fundamental I e II, ensino médio e faculdade.

²⁶ As aulas são ministradas através do aplicativo Google Meet, esse mesmo recurso foi utilizado para as apresentações da Feira dos Saberes.

construções da aprendizagem de uma forma mais autônoma e a colaboração na construção do conhecimento.

Em 2020 fomos surpreendidos com uma pandemia universal, a doença provocada pelo covid-19 se constituiu como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional.

As plataformas educacionais de aprendizagem e as ferramentas de tecnologia ganharam bastante espaço dentro deste contexto educacional. Em nosso município a prefeitura e as escolas decretaram distanciamento social no dia 18 de março de 2020. Nesta mesma semana utilizamos o site institucional para postagens de atividades, na qual educandos e responsáveis poderiam ter acesso, na semana posterior, foi iniciada a utilização o Google Sala de Aula e as ferramentas de apoio do Google para dar continuidade ao currículo.

É importante destacar que o ensino remoto é uma medida extraordinária e temporária e não tem caráter idêntico a Educação a Distância (EaD), pois atualmente, no Brasil não é permitida a modalidade EaD para o ensino básico. Além do ensino remoto, adotado pelas instituições educacionais, muitos educadores se dedicaram a utilizar da gama de possibilidades existentes nas mídias sociais (dentre as mais conhecidas temos o YouTube, Instagram, Facebook e WhatsApp) para a difusão do conhecimento, divulgação de ideias inovadoras e exposição do trabalho do profissional, seja de forma individual ou coletiva.

O Colégio Machado Sobrinho, escola que atuamos, manteve-se alinhada e atualizada em relação ao uso de tecnologias, seja por meio do laboratório de informática, no qual os alunos trabalham com o uso tecnologias e projetos maker e também por meio das ferramentas educacionais do Google Education. Além das aulas são oferecidas capacitações à professores e educandos por meio da empresa parceira da instituição, EDUTECH MG.²⁷

No cenário pré-pandemia ocorria anualmente a Feira de Ciências, evento presencial desenvolvido no colégio com apresentações que objetivavam a articulação de teórica e prática dos aprendizados obtidos em sala de aula.

Seguindo as recomendações do Ministério da Saúde sobre o isolamento social e regras adotadas no município de Juiz de Fora/MG, a coordenação convocou os professores para repensarmos juntos a feira, de modo que os alunos pudessem desenvolver atividades em grupo, refletir sobre temas relevantes, mas sem precisar

²⁷ Empresa de inovação tecnológica.

encontrar ou sair para comprar materiais. Desta forma pensamos no trabalho interdisciplinar, que envolvesse temas transversais que perpassam sobre todas as disciplinas, atuando em consonância com a BNCC²⁸.

decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; (BRASIL, 2016, p.16)

Junto à coordenação, nos dividimos como “padrinhos”, isto é, orientadores das turmas, cada turma de 6º, 7º, 8º e 9º ano teria dois ou três educadores responsáveis por orientar os alunos. A partir da escolha dos orientadores o próximo passo foi definir os temas a serem trabalhados de forma transversal. Surgiram temas como: *Olimpíadas, Nosso planeta, Evolução dos animais, Leonardo Da Vinci, História da Matemática, Identidade e Alteridade*, entre outros.

Dentro dos temas e subtemas escolhidos foi proposto a criação de um texto explicativo e um produto final para apresentação do conteúdo de forma lúdica e prática. Dentre esses produtos sugerimos atividades que foram desenvolvidas ao longo do ano letivo em História, Artes e/ou Informática, como por exemplo, cartaz digital no Canva ou Fotojet, uma atividade maker, robótica, animação no scracth, vídeo ou outra atividade de acordo com suas próprias intenções e criatividade.

Os educandos definiram os seus grupos de trabalho de forma autônoma, nós educadores trabalhamos na orientação através de reuniões de semanais. O objetivo era acompanhar o processo de desenvolvimento dos grupos como mediadores.

Identidade e alteridade na Feira dos Saberes

Os grupos orientados por nós trabalharam dentro da temática *Identidade e Alteridade*, nossos alunos abordaram temas como: *Fascismo, Mulheres Espartanas e Atenienses, Mahatma Gandhi e Caça às Bruxas na Idade Média*. Dentre os produtos finais foram realizados vídeos, nos quais os educandos interpretavam personagens históricos, outros confeccionaram animações, exploraram livros e músicas. Todo o processo foi constituído através do aspecto teórico (História) e prático sobre o assunto (Artes e as tecnologias).

²⁸ Base Nacional Comum Curricular

Os trabalhos foram avaliados pelos orientadores e por outros dois professores avaliadores. As considerações foram realizadas por meio de um formulário no Google Forms.

Ao final do trabalho foi enviado um questionário para os educandos com três perguntas: a) *O que vocês acharam da feira dos saberes e da proposta do tema e dos produtos para apresentação? Quais foram os pontos positivos e negativos (desafios) encontrados? Vocês preferem atividades e trabalhos mais teóricos ou práticos? Exemplifique relatando alguma atividade que você goste de desenvolver.*

Dentre as respostas tivemos a percepção da feira como algo *“muito interessante, mostrando que podemos fazer algo diferente mesmo virtualmente”*. Sobre os temas, outro educando considerou da seguinte forma: *“eu achei incrível, adoro quando os professores propõem temas como esses”*, ou seja, a partir dos relatos é possível perceber a necessidade do processo educativo se relaciona com questões práticas do cotidiano dos educandos e que tenham impacto na sociedade.

É necessário destacar que a atividade foi desenvolvida toda de forma remota, sem encontros presenciais ou apresentações físicas, e através do uso da tecnologia ocorreram reuniões, pesquisas, confecção e apresentação do trabalho.

A reação dos educandos sobre o último questionamento deixa claro que atividades trabalhadas com as mãos, a mente, respeitando as diversas forma de ser e fazer dos indivíduos é uma missão para todos os educadores. Os estudantes ressaltaram em suas respostas a preferência por atividades mais práticas, para eles é mais fácil e mais divertido aprender, contudo não descartaram a importância da teoria no processo de aprendizagem.

Conclusão

Entendemos que as aulas remotas emergenciais, mesmo não sendo o modelo de ensino ideal nos possibilitou a continuidade do ano letivo, desta forma, professores e alunos podem interagir através dos meios tecnológicos e comunicativos. Uma nova experiência de ensino e interatividade teve de ser criada e a Feira dos Saberes é um exemplo prático, que levou em consideração os saberes e interesses dos alunos, articulou disciplinas, teve diálogo constante entre todas as partes que compõem um ambiente educacional e utilizou de ferramentas tecnológicas como aliadas para a adaptação do ensino.

Referências

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Aprender e ensinar com foco na educação híbrida**. Pátio, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/11551/aprender-e-ensinar-com-foco-na-educacao-hibrida.aspx>>. Acesso em: out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: out. 2020.

LÈVY. Pierre. **Cyberspaço**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. São Paulo, 2014. https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf. Acesso outubro 2020.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lucia. SIIMI 2012. **Palestra com Lucia Santaella** (Pub. em 22 jan. 2013). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NOLkoHlulxk>. Acesso em: 22 dez. 2017.

**CONCEPÇÕES ACERCA DOS ANFÍBIOS COM ESTUDANTES DO 7º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL - CIÊNCIA X SUPERSTIÇÃO**

Carolina Farias da Costa²⁹

Instituto Federal Farroupilha *Campus* Panambi
carolfdacosta@gmail.com

Daniela Carolina Ernst³⁰

Universidade da Fronteira Sul
daniela.carolina.ernst@gmail.com

Alana Rafaela Borsekowsky³¹

Instituto Federal Farroupilha
alanaborsekowsky.biologia@gmail.com

Fabiana Lastra Beck³²

Instituto Federal Farroupilha *Campus* Panambi
fabiana.pires@iffarroupilha.edu.br

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar o conhecimento dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública e de suas famílias sobre a classe dos Anfíbios, além de observar as superstições conhecidas acerca destes animais.

Palavras-chave: educação, ensino, família, escola, religião

Abstract: This article aims to analyze the knowledge of the students of the 7th year of elementary school of a public school and their families about the class of amphibians, besides observing the known superstitions about these animals.

Keywords: education, education, family, school, religion

²⁹ Graduanda de Licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal Farroupilha campus Panambi.

³⁰ Mestre em Ensino de Ciências pela UFFS.

³¹ Graduanda de Licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal Farroupilha campus Panambi.

³² Professora Doutora em Educação pela UFPEL, Professora EBTT do Instituto Federal Farroupilha *Campus* Panambi.

Introdução

O Brasil é o país com maior diversidade de espécies de anfíbios, principalmente anuros, que são facilmente encontrados e devido a isso são bem conhecidos pelos brasileiros, e também fonte rica de muitas lendas e crenças populares envolvendo seus nomes (COELHO, *et al*, 2018). O ensino de ciências, em algumas comunidades específicas do Brasil, principalmente municípios pequenos e no interior dos estados pode ser uma tarefa difícil, pois muitas vezes a teoria científica acaba se contrapondo a outras de cunho maior e mais significativa aos estudantes, como o conhecimento popular ou a de cunho místico. Como aponta Cunha e Terán (2015), no Brasil pouco se sabe a respeito dos anfíbios, pois muitas vezes esses animais trazem consigo uma história de perigo, nojo e repugnância.

Outro ponto importante para a formação do conhecimento dos estudantes são os ensinamentos passados de geração a geração nas famílias e comunidades. A Ciência já apresentou fatos aceitáveis que mostram que são errôneas algumas superstições, como comer manga e após tomar leite. Segundo a nutricionista Anita Sachsa (2011), na época do Brasil Colonial o leite era um alimento muito raro e caro, sendo unicamente destinado aos patrões e senhores de engenho; como eles não queriam que os escravos consumissem, espalhou-se a lenda, já que as mangas eram mais abundantes e facilmente localizadas pelos escravos.

Este trabalho pretende refletir sobre o entendimento das famílias dos estudantes de uma escola pública do 7º ano do Ensino Fundamental, do município de Panambi na região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e suas percepções a partir de uma atividade proposta durante uma aula de ciências da natureza sobre superstições acerca dos anfíbios.

A discussão será embasada levando em consideração o levantamento sobre o assunto realizado com os familiares e as percepções dos alunos a respeito do assunto, na tentativa de entender esses apontamentos e as hipóteses que levaram a esse entendimento.

Metodologia

O presente trabalho se trata de uma pesquisa de cunho qualitativo-teórica-empírica, também descritiva, na perspectiva da pesquisa-ação. A pesquisa foi desenvolvida durante as aulas de ciências da natureza no decorrer do Estágio

Curricular Supervisionado II, em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual da rede pública de ensino no município de Panambi - RS. A turma continha o total de 17 alunos, sendo oito meninas nove meninos, na faixa etária dos 12 a 15 anos de idade.

A proposta do trabalho era que os alunos pesquisassem em casa, com os seus familiares, superstições envolvendo os anfíbios e trouxessem para ser discutido em sala de aula. É de conhecimento popular várias superstições ou “macumbas”, como é vulgarmente chamada, envolvendo principalmente os animais pertencentes à ordem anura, os sapos, rãs e pererecas. A intenção do trabalho era que os alunos viessem com essas informações sobre as superstições levantadas no âmbito familiar e tentassem, de forma conjunta, entender por que esse fato ocorre, explicando de maneira científica o real da situação, já que esse trabalho foi elaborado após todas as aulas sobre a classe dos anfíbios.

Desenvolvimento (resultados e discussão)

Foram poucos os alunos que de fato realizaram a pesquisa, pois muitos apareceram com cópias idênticas a do colega. Porém, analisando as pesquisas compartilhadas pelos alunos que as realizaram, foi possível detectar que a grande maioria consultou os familiares sobre o tema, como sinaliza o quadro 1.

Quadro 1

Superstição da Família	Discussão	Percepção do Aluno
------------------------	-----------	--------------------

<p><i>“Se você pegar um sapo ele fará xixi, queimando sua pele.”</i></p>	<p>Apesar de sapos urinarem com frequência para se defender, o xixi do animal não apresenta nenhuma substância letal ao ser humano, lembrando que o animal só irá urinar se estiver se sentindo ameaçado de alguma forma. Os sapos são animais que apresentam, na parte logo atrás dos olhos, glândulas de serosa, que só serão liberadas se de algum modo o animal estiver ameaçado ou o local for pressionado. Alguns desses animais possuem veneno que pode ser letal ao ser humano se levado em contato com a mucosa ou na corrente sanguínea.</p>	<p><i>“Ele não irá urinar em você, tanto que ele irá fugir de você, sua urina não é capaz de queimar você.”</i></p>
--	--	---

<p><i>“Não maltratar ou machucar o sapo que a noite ele vai até sua casa e te mata jogando sua baba”</i></p>	<p>Recentemente uma pesquisa apontou que foi encontrada na secreção das glândulas parotóides do sapo <i>Bufo alvarius</i> uma substância psicodélica, a A 5-metoxi-N, N-dimetiltriptamina (doravante denominada 5-MeO-DMT) e tornou-se popular em ambientes naturalistas como tratamento de problemas de saúde mental ou como meio de exploração espiritual, mas ainda não existem resultados concretos sobre o que essa substância pode causar, a longo prazo, no corpo humano (UTHAUG, M.V. <i>et al.</i>, 2019). Contudo, até os dias atuais não existe nenhuma pesquisa que relata toxicidade.</p>	<p><i>“Por que um sapo iria até sua casa para matá-lo? O fato é que devemos pegar o sapo com cuidado sem machucar e levá-lo para um lugar úmido ou perto da água”.</i></p>
--	--	--

<p><i>“Meu pai falou que quando encosta em um sapo ele dava azar”</i></p>	<p>A religião católica é uma das mais praticadas no país, vindo logo seguida pela crença evangélica (IBGE, 2010). Por esse motivo, muitas teorias têm embasamento religioso em nosso cotidiano. Mesmo sem perceber, temos costumes tão fortes em nossa sociedade que apresentam um cunho fortemente religioso. Um dos livros mais lidos na história do mundo é a bíblia e nela são apresentadas várias situações em que alguns animais são citados, como Rã Tri Cefálica. É levantada a hipótese de que, por essas situações descritas, esses animais sejam considerados pagãos, principalmente por fazerem parte da crença dos Egípcios.</p>	<p><i>“Ele não faz nada com a pessoa e não transmite nada, quando você chegar perto dele, ele não fará nada”</i></p>
<p><i>“Quando alguém mata um sapo e ele vira de barriga para cima, dizem que vai chover forte”</i></p>	<p>Sabe-se que existem espécies que se viram de barriga para cima para fingir de morto, como forma de defesa e esse comportamento é denominado “tanatose”. De acordo com o biólogo Renato Gaiga (2013), a estratégia da “falsa morte” é muito eficaz na natureza, já que muitas espécies se alimentam apenas de carne fresca.</p>	<p><i>“Isto está errado, só chove quando tem umidade no ar”.</i></p>
<p><i>“As cecílias são usadas para separar casais, ou seja, matando-a você separa o casal”</i></p>	<p>Os sapos, rãs e pererecas estiveram por muito tempo associados à magia e bruxaria, uma vez que as secreções desses animais eram consideradas tóxicas e, devido a isso, simbolizavam o mal e a morte. Logo esses animais foram associados à bruxaria, sendo vistos negativamente pelas sociedades, trazendo má sorte e usados para fins místicos de má intenção.</p>	<p><i>“Cecílias são apenas animais, não fazem mal nenhum”.</i></p>

Fonte: Autores

Considerações finais

A floresta amazônica e a mata atlântica detêm as maiores quantidades de anfíbios no Brasil, porém ainda há pouco estudo em torno desses animais, seja no âmbito de descobertas de novos exemplares ou nas descrições das características daqueles já registrados. Há também falta de especialistas que trabalhem na área de pesquisas desses animais, dificultando mais ainda novos estudos sobre a classe (SABINO, José & PRADO, 2003).

O objetivo do trabalho foi averiguar as superstições que se encontram no âmbito familiar dos alunos, conduzindo-os a repensar na sua veracidade logo após terem estudado sobre esses animais. A escrita se deu de modo restrito devido à escassez de material para pesquisa, sendo que a maioria dos assuntos abordados ainda não foram discutidos de maneira científica, pois como já citado, há pouco interesse nessa classe. O trabalho também buscou problematizar alguns aspectos que talvez possam se constituir em alguns dos problemas que cercam o desinteresse em torno desses animais. Claro que a questão financeira também interfere de maneira muito significativa na falta de pesquisas, já que a ciência infelizmente luta contra esse problema.

Ainda há muito mais a ser estudado sobre esses animais que apresentam enorme importância para o nosso ecossistema. O trabalho ressalta o pouco que se sabe desses animais e incentiva a realização de mais pesquisas em torno deles, com o intuito de aprimorar os estudos que cercam essa classe, tendo consciência que o conhecimento é sempre inacabado.

Referências

COELHO, Fernanda de Azevedo; COSTA, Loraine Sans Reppso da; ARAUJO, Rafael Almeida de; GOMES, Lirian Gonçalves Pereira; ALBUQUERQUE, Ana Beatriz Souza de Santa Anna; LELIS, Thamires & SOARES, Marcelo de Araújo. **ESTRATÉGIAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA A CONSCIENTIZAÇÃO E PRESERVAÇÃO DE ANFÍBIOS ANUROS NA ZONA OESTE DO RIO DE JANEIRO**. 7º Simpósio de Gestão Ambiental e Biodiversidade. UFRRJ. Rio de Janeiro. 2018.

CUNHA, Renata Gomes da & TERÁN, Augusto Fachin. **ALFABETIZAÇÃO ECOLÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL USANDO ANFÍBIOS ANUROS EM ESPAÇOS EDUCATIVOS**. VII Fórum Internacional de Pedagogia. Parintins - AM.

GAIGA, Renato. **Sapos fingem-se de mortos por defesa**. Instituto das Águas da Serra da Bodoquena. Publicado em: 28/08/2013. Acessado em: 17/10/2019. Disponível em: <http://iasb.org.br/noticia/sapos-fingem-se-de-mortos-por-defesa>.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População residente por religião, 2010**. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9662-censo-demografico-2010.html?e_dicao=9749&t=destaques. Acessado em: 01/10/2019.7

RAN-ICRBio. **Centro Nacional de Pesquisa e Conservação de Répteis e Anfíbios**. Acesso em: <https://www.icmbio.gov.br/ran/anfibios.html>. Acessado em: 23/06/2020.

SABINO, José & PRADO, Paulo. **VERTEBRADOS**. Disponível em: https://www.mma.gov.br/estruturas/chm/arquivos/Aval_Conhec_Cap6.pdf. Acessado em: 28/10/2019. p. 75-77. 2003.

UTHAUG, M.V., LANCELITTA, R., van OORSOUW, K. et al. **A single inhalation of vapor from dried toad secretion containing 5-methoxy-N, N-dimethyltryptamine (5-MeO-DMT) in a naturalistic setting is related to sustained enhancement of satisfaction with life, mindfulness-related capacities, and a decrement of psychopathological symptoms**. *Psychopharmacology*. v. 236. p. 2653–2666. September. 2019.

**DE MÍDIA SOCIAL A AMBIENTE DE CONHECIMENTO: O FACEBOOK COMO
ESPAÇO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Cristian Andrei Tisatto³³

UNISINOS

cristian-tisatto@hotmail.com

Resumo: O estudo propõe uma narrativa da experiência acerca do ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio de ferramentas como o Facebook, no período de pandemia global. O relato apresenta uma experiência vivenciada na Região do Vale dos Sinos, no Rio Grande do Sul, no ano de 2020.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Aprendizagem. Ensino Remoto.

Abstract: The study offers a narrative of the experience about teaching in Youth and Adult Education (EJA), through tools such as facebook, there is no global pandemic period. The report presents an experience lived in the Region of Vale dos Sinos, in Rio Grande do Sul, in the year 2020.

Keywords: Youth and Adult Education. Learning. Remote Teaching.

Introdução

O ano de 2020 foi tempo de culminância dessas disputas. Um país marcado pelas desigualdades e pelos desafios de garantir acesso e permanência, de fazer valer o direito à educação garantido na Constituição Federal de 1988 (artigo 205), dentre outros objetivos que parecem difíceis de serem alcançados, vivencia um movimento de contrarreforma curricular³⁴ – denominada Base Nacional Comum Curricular, além de discussão do (sub) financiamento da educação a partir do findar do prazo do Fundeb e da Emenda Constitucional número 95, que congela investimentos em áreas essenciais, inclusive a educação. O que não se supunha era o surgimento de um vírus – com altas taxas de contaminação – que provou a paralisação nos sistemas educacionais de muitos

³³ Mestrando em Ciências Sociais/UNISINOS. Especialista em Gestão Escolar. Graduado em Ciências Sociais, Geografia e Pedagogia.

³⁴ Para compreender a caracterização da reforma Educacional no Currículo Brasileiro ocorrida em 2017, conhecida por BNCC, e o porquê caracterizar-se como Contra Reforma, sugiro ver: AGUIAR, Márcia Angela da Silva.; DOURADO, Luiz Fernandes. (orgs.). A BNCS na contramão do PNE 201-2024: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

países do mundo, que provocou o fechamento para comércio de blocos econômicos e, apontou indicadores alarmantes que comprovaram a letalidade do vírus e a alta taxa de transmissão do mesmo.

Não bastasse os desafios centenários da educação pública brasileira, o mundo é surpreendido com o surgimento e propagação de um vírus. A escola, por não se tratar de uma ilha e por estar imersa, influenciada e influenciando práticas sociais, enfrenta as consequências de um novo fenômeno necessário: o distanciamento social. O Brasil observa, paralisado, e estuda meios de garantir a continuidade do ano letivo e é neste contexto, que a experiência relatada ocorre.

A pandemia como janela de oportunidade: desconstruindo o Facebook como ferramenta (só) de entretenimento

Foi a partir da perspectiva de reinvenção das práticas, que a escola na qual atuo – uma escola da zona urbana, que atende a jovens e adultos, mobilizou-se. Com o olhar pautado pela sensibilidade e atentos aos dados que acompanham um panorama sobre o público atendido e suas rotinas, novos significados precisaram ser atribuídos a um recurso cotidiano, que nos envolve, nos aproxima e, constrói relações apresentando-se como ferramenta eficaz, uma vez que já se encontra inserida no cotidiano de grande parcela da população brasileira: o Facebook.

Para a escola, que está inserida numa estrutura maior, é difícil pensar suas atribuições, seus papéis, distantes da realidade em que vive a comunidade educativa. Ou seja, é impossível alienar-se dos processos de inserção e desenvolvimento da tecnologia, mesmo que este uso se restrinja a processos recreativos e de lazer e que as mídias sociais, como *Facebook* e *Instagram* sejam utilizados sem alguma intencionalidade específica. Com isso, quer-se ressaltar a emergência das tecnologias, que estão cada vez mais presentes no cotidiano e provocam impactos de diferentes naturezas em diversas áreas, sobretudo na educação. Com a associação das TICs à educação, surgem novas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem. Os alunos aprendem de formas distintas exercendo algum protagonismo e os docentes explorando as possibilidades de ensinar.

Ocorre que, diante de uma pandemia, de uma paralisação dos sistemas educacionais – a tecnologia ganha outra conotação e passa a exercer função de facilitadora das aprendizagens, de meio, de instrumento para a chegada dos conteúdos aos estudantes. Cabe destacar que com a expansão e as disputas pelo mercado,

protagonizadas pelas companhias de telefone, o acesso a rede móvel de internet foi disponibilizado pela maioria das operadoras - com acesso e uso de dados ilimitados para mídias digitais como o Facebook. Daí a importância destas mídias na organização e nas dinâmicas sociais.

Enquanto país, driblar o coronavírus e garantir o direito humano à educação nos coloca diante de um paradoxo: como garantir o direito à vida, à saúde e à educação de todos, com certa qualidade? Como garantir a execução dos preceitos constitucionais que garantem o acesso e permanência e a educação de qualidade?

Diante disso, compartilhamos brevemente a experiência de utilização do Facebook como espaço de construção de saberes e de aprendizagens. Trata-se de olhar para as mídias digitais como ferramenta-meio de se atingir a uma parcela maior de estudantes. Já que a educação atribui um novo sentido àquelas ferramentas utilizadas cotidianamente, através do ressignificar, do revisitar os espaços virtuais das mídias sociais. Na realidade aqui apresentada, de uma escola vinculada a uma rede filantrópica em que o Facebook se torna espaço de aprendizagem e, alunos trabalhadores de 15 a 72 anos inserem-se numa nova modalidade de estudo, as aulas remotas. O movimento inicial exigiu sensibilidade, um olhar para as peculiaridades de uma educação de jovens e adultos que mescla gerações (X, Y, Z), mescla objetivos, além de habilidades diferentes para o uso das tecnologias. Alguns nascidos em momentos históricos de expansão da rede mundial de computadores, outros nascidos em tempos em que a comunicação se desenvolvia através de cartas e acompanharam todo o processo de avanço e transformação das relações a partir das tecnologias. A maioria dos alunos, independente de faixa etária, muito distante de todos estes avanços e da promessa de progresso que o computador trazia, visto que a aquisição destes recursos, sobretudo no contexto em questão, era escassa e restrita a uma parcela da população que detém maior poder aquisitivo, ocupando outra posição nas relações de consumo. Nesse contexto, relato aqui uma experiência transformadora. Ainda não há possibilidades de mensurar o quanto tal experiência foi bem sucedida, mas alguns avanços e um novo olhar se construiu a partir de então. O Facebook transforma-se em uma plataforma e ambiente de aprendizagens para aqueles estudantes mais empobrecidos da Educação de Jovens e Adultos em uma cidade do Vale do Rio dos Sinos, no interior do Rio Grande do Sul.

Oriundos de diferentes realidades, com experiências distintas de acesso e interação no Facebook e surpreendidos com a suspensão das aulas presenciais em meados de abril, os estudantes foram convidados a adotar diferentes formas de contato

(ligação telefônica, WhatsApp e no próprio Facebook) para se inserirem em grupos criados no Facebook. Os alunos responderam a uma série de questionamentos sobre a turma e ano que frequentam e aguardaram a aprovação por parte da equipe pedagógica da escola. Aprovados, interagem com os professores, de forma ainda tímida nos comentários a cada aula postada. O processo inicial foi marcado por atividades elaboradas e disponibilizadas em formato PDF - constatou-se após rodadas de discussão que esses arquivos eram de fácil acesso por parte dos estudantes, visto o espaço que ocupavam na memória dos telefones e, a facilidade de abrir determinada extensão de arquivo nos aparelhos de telefonia, além do baixo consumo de dados.

O processo foi marcado por estudantes apropriando-se da nova modalidade de aprendizagem. Aos poucos, cada grupo de turma ganhava mais membros, que interagiam com os professores e setores pedagógicos, os quais acompanhavam cotidianamente comentários, dúvidas, sugestões, “marcando” os professores nos comentários, a fim de formar uma rede capaz de auxiliar e mediar os processos.

Cabe destacar que o estudante da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, já teve negado direitos e sofreu alguma vulnerabilidade de distintos campos da vida social: seja no aspecto econômico, político, de trabalho e/ou no acesso a direitos (que no limite foram negados, como o direito à educação na idade própria). Um público que experiencia de forma constante a perversidade do sistema capitalista, que exclui, marginaliza e segrega. Em suas experiências e trajetórias da vida, o público estudante da EJA acompanha um constante desacreditar, fomentado pelo sistema e pela estruturação da sociedade - que se mostra excludente e, de poucas oportunidades.

Considerando tal experiência, os docentes foram provocados a ousarem no modo de promover aprendizagens. O desafio da disponibilização de videoaulas a partir de premissas de interdisciplinaridade, deu origem a uma nova forma de trabalho, aliando objetivos de diferentes componentes do currículo, criando uma rede de diálogo constante, trocas e compartilhamentos entre os docentes. Houve, portanto, modos de ressignificar práticas, revisitar posturas, planejamentos, além de compartilhar experiências no uso das tecnologias da informação e comunicação, sem perder de vista os compromissos presentes em uma escola, que tem tarefa essencial de transformar as trajetórias daqueles que se dispuseram a buscar novos meios de legitimar suas buscas por inclusão social e participação na sociedade, tal como Freire (2007) evidencia:

Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou

instrumentando para melhor lutar por esta causa. (FREIRE, 1978. p. 22)

O homem concreto é aquele mediado e construtor de processos de humanização, e isso diante de um contexto de revolução tecnológica, nos coloca diante do desafio de utilizar os recursos como meios e não fins. Por fim, é importante relatar o processo de avaliação realizado. Diante dos novos paradigmas, foram articulados momentos para debate sobre instrumentos e metodologias de avaliação. Dada a realidade e a dinâmica exigir protagonismo e autonomia dos estudantes, mesmo reconhecendo as possíveis adversidades, a avaliação foi proposta a partir de um instrumento de formulário criado e divulgado através dos grupos de interações no *Facebook*, onde cada estudante foi desafiado a avaliar suas trajetórias.

Considerações finais

O contexto novo que se apresentou com o surgimento da pandemia, exigiu posicionamentos das instituições e dos agentes que a compõe, clareza na condução e um processo pautado pela ação-reflexão-ação no ato de planejar e pensar as práticas pedagógicas. Um novo ambiente educacional apresentou-se pela apropriação de ferramenta que se consolidava como mero entretenimento e ganhou outra função, construir e mediar conhecimentos. De forma constante, foi necessário revisitar os processos, realizar adaptações e, expandir os modos de condução da proposta. Pois tornar uma rede digital um espaço de aprendizagens, oferecendo materiais diversos e construindo práticas pedagógicas, mostrou-se desafiador e propôs uma nova possibilidade para tal ferramenta - de uso cotidiano da grande maioria do público da Educação de Jovens e Adultos - estudantes que, em suas trajetórias, vivenciaram processos de exclusão, de marginalização e tiveram seus direitos negligenciados. A experiência significativa e que proporcionou um novo olhar sobre a prática pedagógica, o ato de planejamento, a articulação de componentes curriculares, evidenciou também o papel social, de desenvolver sociabilidades, redes de contatos e de solidariedade, além da concepção de grupo e de pertencimento que os ritos e liturgias escolares pressupõe.

O público estudante da Educação de Jovens e Adultos vivencia momentos de trocas, compartilhamentos não só de saberes, mas de experiências de vida oriundas de trajetórias e percursos permeados por diferentes contextos e saberes múltiplos. Também observa-se que, embora a experiência tenha sido ousada, o espaço da escola, ritos e a

noção de pertencimento são essenciais para dar suporte e, potencializar a persistência nos estudos - o que é desafio constante na EJA, visto que, o público é formado por jovens e adultos trabalhadores, oriundos de famílias de baixa renda e, sofrem com as múltiplas funções de estudante, trabalhador, mãe, pai, filho e, em muitos casos, conduzindo e chefiando famílias. Não cabe aqui espaço para romantizar as desigualdades e o acesso. No entanto, é preciso fortalecer a escola como uma instituição que supera a reprodução de conteúdo, a transmissão de saberes.

A escola é potência para outros fazeres e saberes. É espaço de socialização, de pertencimento, de coletivos, de fortalecimento de vínculos, de redes de contatos e interações que perpassam os conteúdos do currículo constituído e legitimado - há um outro currículo, que as matrizes e planos de estudo não contemplam. Há saberes múltiplos, diferentes, oriundos de diferentes experiências. Um currículo que perpassa o conteúdo, mas evidencia a relação, os afetos, num contexto desigual, marcado por vivências e a exigência de uma habilidade socioemocional, que fortalece os sujeitos na construção e na condução de suas vidas.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da Silva.; DOURADO, Luiz Fernandes. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 201-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em <<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>> acesso em 13 de julho de 2020.

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. **História da Educação**, 2014, v. 18, n.44, p. 99-127. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S223634592014000300007&script=sci_arttext

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Paidéia**, Rio de Janeiro, v.20, n.46, p. 249-259, maio/ago. 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. ed. Paz e Terra, 1978.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento social para os pobres. **Educação**

e **Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022011005000001&script=sci_arttext

LOPES, M. A; MELO, M. F. A. Q. O uso das tecnologias digitais em educação: seguindo um fenômeno em construção. **Psicologia da Educação**, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n38/n38a05.pdf>