

**XIII SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO E
VIII COLÓQUIO DE PESQUISA:
Pensamento de Paulo Freire
para a educação *versus* Projetos de
Brasil na atualidade: o que
defendemos?**

ANAIS DIGITAIS

Parte III – Trabalhos completos

**Organização:
Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU)
Curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Paranaíba
Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação (CEPEED)**

**Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Unidade Universitária de Paranaíba
2022**

S472a Seminário de Educação e Colóquio de Pesquisa (13. : 2021; Paranaíba, MS)
Anais digitais XIII Seminário em educação e XIII Colóquio de pesquisa,
25 a 29 de outubro 2021/ Agnes Iara Domingos Moraes e Estela Natalina
Mantovani Bertoletti [Organizadores]. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2022.

234f.; il.

Bianual

ISSN: 2446-6069

Vários Autores

Tema: Pensamento de Paulo Freire para educação *versus* projetos de
Brasil na atualidade: o que defendemos?

1. Educação - Simpósio. 2. Educação - Colóquio. I. Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. II.
Moraes, Agnes Iara Domingos. III. Título.

CDD – 370

Os autores são responsáveis pelo conteúdo dos artigos publicados, pelo atendimento às Normas ABNT e pela redação dentro das regras da norma padrão da língua portuguesa.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
PARTE III – TRABALHOS COMPLETOS	7
EIXO 1: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO	
AS PRODUÇÕES DE MARIA DA GLÓRIA SÁ ROSA (1927-2016) PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUL-MATO-GROSSENSE	7
Adriana Carlos; Estela Natalina Mantovani Bertoletti	
RELAÇÕES DE PODER EM REPRESENTAÇÕES NOS REGISTROS ESCOLARES EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA DA REGIÃO DE JALES/SP	21
Adriano Marques Fernandes; Tânia Regina Zimmermann	
HISTÓRIA DE MULHERES: O PROTAGONISMO DE PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL	33
Diego Pereira da Silva; Estela Natalina Mantovani Bertoletti	
A LITERATURA INFANTIL DE PRESCILIANA DUARTE DE ALMEIDA NO INÍCIO DO SÉCULO XX	43
Raissa Nunes Pinto; Estela Natalina Mantovani Bertoletti	
ZALINA ROLIM (1893-1961) NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	54
Regina Alves São Marcos; Estela Natalina Mantovani Bertoletti	
EIXO 2: LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E CULTURA	
AS NOVAS TECNOLOGIAS E SUAS FERRAMENTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DESAFIO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES	66
Elaine Cristina Barbosa dos Anjos – UEMS; Lucilo Antonio Rodrigues	
O QUE ENSINA A ESCOLA DA VIDA?	78
Stephani Vicentini Andrade; Juliana do Prado	
PEDAGOGIAS DE MASCULINIDADES EM MÍDIAS DIGITAIS	93
Thiago Henrique Muniz Morilha; Juliana do Prado	
A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E SUAS INTERVENIÊNCIAS NA IDENTIDADE DA PROFESSORA ALFABETIZADORA	108
Vania Lizie da Silva Lima; Milka Helena Carrilho Slavez	
FACETAS E USOS DO LIVRO DIDÁTICO X FORMAÇÃO DOCENTE, INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES: CONHECER PARA UTILIZAR	119
Viviane Silva Ferreira; José Antonio de Souza; Gislaíne Cristina Nogueira	
EIXO TEMÁTICO 4: POLÍTICA EDUCACIONAL, CURRÍCULO E GESTÃO ESCOLAR	
EDUCAÇÃO INTEGRAL: DENÚNCIA DOS RETROCESSOS E ANÚNCIO DE POSSIBILIDADES	130
Ilda Renata da Silva Agliardi; Elisete Enir Bernardi Garcia	
EIXO 5: EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS	
CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DAS CRIANÇAS	142
Camila Garcia Silva; Maria Silvia Rosa Santana	

PRIMEIRA INFÂNCIA: AS CARACTERÍSTICAS DAS ATIVIDADES DOMINANTES E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA 157

Carla Nubiana Rezende; Maria Silvia Rosa Santana

REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL 172

Danyelle Moura dos Santos

IMPACTOS DA LEI 12.796/2013 PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PRÉ-ESCOLA: APONTAMENTOS E REFLEXÕES ORIUNDOS DOS ESTUDOS DA ANPED 182

Indira Aparecida Santana Aragão Favareto; Gabriela Amorin Ferruzzi Campioni

O DESENHO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA 197

Nataly Ferreira Costa dos Santos

EIXO TEMÁTICO 6: PAULO FREIRE: PRÁXIS, PEDAGOGIAS E PENSAMENTO FILOSÓFICO

LEITURA SOB A ÓTICA DE FREIRE: CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS FACULDADES HUMANAS E DAS PRÁTICAS SOCIAIS 208

Diogo da Silva Roiz; Mirian Roberta Fernandes Pereira; Thaylla Beatriz Elias Pimenta

A PEDAGOGIA FREIRIANA E SUA RADICALIDADE COMO BASE DA PRÁXIS DO OPRIMIDO PARA CRIAÇÃO DA VIDA 219

Thalles Valente de Paiva; Lucia de Fatima Valente

APRESENTAÇÃO

O XIII Seminário de Educação e o VIII Colóquio de Pesquisa são eventos científicos promovidos pelo curso de Pedagogia, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU) e pelo Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação (CEPEED) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba.

Em 2021, foram comemorados 100 anos do nascimento de Paulo Freire, educador brasileiro que revolucionou nossa maneira de entender a prática educativa, e 10 anos de nosso Programa de Pós-Graduação em Educação. Para nós da área de Educação, é, portanto, um ano de dupla comemoração e que exige defesa inalienável da educação pública, estatal, civil, gratuita, laica, universal e inclusiva.

As comemorações do centenário de Paulo Freire estão em curso no Brasil e no exterior desde então e o “XIII Seminário de Educação e o VIII Colóquio de Pesquisa” faz parte desse movimento. Paulo Freire é patrono da educação brasileira, conforme estabelecido pela Lei Federal nº 12.612. Sua vida e obra foram marcadas por uma postura político-ideológica, de defesa das classes desfavorecidas e sua práxis educativa voltada para emancipação da pessoa humana, que envolve a politização, de forma que educandos possam identificar as injustiças que os oprimem e vislumbrem mudanças de forma coletiva.

O evento abrangeu uma extensa programação que pode ser acessada de forma totalmente *on-line*, na qual foi abordado o pensamento político-pedagógico freireano por meio do desenvolvimento de conferência, mesas-redondas, rodas de conversa, minicursos, lançamento de livros e exposição fotográfica.

O XIII Seminário de Educação e o VIII Colóquio de Pesquisa têm por objetivo discutir o pensamento político-pedagógico freireano, envolvendo reflexões sobre as propostas de educação em curso no contexto brasileiro atual.

Com a realização desta edição dos eventos, pretendemos:

- oportunizar discussões que valorizem as práticas de profissionais da educação, de maneira a aproximar, cada vez mais, a universidade da escola de Educação Básica para a produção de conhecimentos e demandas formativas;
- propiciar aos participantes discussões sobre as práticas pedagógicas realizadas com as crianças na Educação Infantil e no Ensino Fundamental no contexto atual, envolvendo profissionais de diferentes setores de atuação e em diversos momentos de formação profissional, de modo a promover a integração entre educação, sujeitos e práticas.

- socializar pesquisas realizadas por graduandos de iniciação científica, por pesquisadores de instituições de Ensino Superior e pelos demais profissionais da educação;
- disseminar o conhecimento produzido no âmbito da UEMS de Paranaíba, por meio das discussões de pesquisas produzidas e em desenvolvimento;

Neste documento, encontram-se os trabalhos completos aprovados para integrar os Anais digitais do evento. Esperamos contar com a leitura de estudantes de Graduação e Pós-graduação; professores do Ensino Superior; professores da Educação Básica; gestores de instituições de ensino e demais profissionais da educação.

Fica nosso convite para toda a comunidade de Paranaíba e da região.

Comissão Organizadora

Docentes:

Prof^a. Dr^a. Agnes Iara Domingos Moraes

Prof. Dr. Cláudio Rodrigues da Silva

Prof^a. Dr^a. Daniele Ramos de Oliveira

Prof^a. Dr^a. Estela Natalina Mantovani Bertoletti

Prof^a. Dr^a. Kátia Cristina Norões

Prof^a. Dr^a. Kênia Mendonça Diniz

Prof^a. Dr^a. Maria Silvia Rosa Santana

Prof^a. Dr^a. Milka Helena Carrilho Slavez

Estudantes:

Renato Almeida

Anielle Fátima Ribeiro de Oliveira

Joice Cristina Fernandes

Como citar:

SOBRENOME DO AUTOR, Nome do autor. Título do trabalho. *In.:* XIII SEMINÁRIO EM EDUCAÇÃO E VIII COLÓQUIO DE PESQUISA – Pensamento de Paulo Freire para a educação *versus* Projetos de Brasil na atualidade: o que defendemos?, 13., 8., 2021, Paranaíba. **Anais digitais...**, Paranaíba, 2021.

PARTE III – TRABALHOS COMPLETOS

EIXO TEMÁTICO 1: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO

AS PRODUÇÕES DE MARIA DA GLÓRIA SÁ ROSA (1927-2016) PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUL-MATO-GROSSENSE

Adriana Carlos (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-
22351534883@academicos.uems.br)
Estela Natalina Mantovani Bertoletti
(Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-
estela@uems.br)

RESUMO

Nesta comunicação, apresentam-se resultados parciais de pesquisa de Mestrado que tem o objetivo de contribuir para a história da educação e da cultura brasileira e sul-mato-grossense, a partir da compreensão das principais características da produção escrita *de e sobre* a professora Maria da Glória Sá Rosa (1927-2016), localizando, sistematizando e organizando o conjunto de textos reunidos, por meio de procedimentos de localização, recuperação, reunião, seleção e ordenação de fontes documentais, a partir de pesquisas na internet, e no acervo “Maria da Glória Sá Rosa”. Como resultados, é possível afirmar que, além de escritora, professora, pesquisadora e professora, Glorinha dedicou-se a enfatizar a importância da leitura e da cultura na vida dos estudantes, e principalmente fez, na região de Campo Grande, capital de Mato Grosso do Sul, sua essência para uma trajetória profissional de 60 anos.

Palavras-chave: Maria da Glória Sá Rosa. História da Educação. História de Mato Grosso do Sul.

INTRODUÇÃO

Os temas relacionados a construir história a partir de pessoas comuns, mostrando uma trajetória de história das mulheres, os estudos sobre a memória, os amplos questionamentos culturais e históricos, encontram-se em grande desenvolvimento acadêmico, a partir do interesse, como designado por Peter Burke (1990), na nova história cultural.

As produções escritas *de e sobre* a professora Maria da Glória Sá Rosa (1927-2016) são bastante significativas, dentro da história e do desenvolvimento do estado de Mato Grosso do Sul, e para a educação brasileira, considerando a grande variedade de textos produzidos por ela e sobre ela. Nesta comunicação, apresentamos os dados organizados sobre essas produções escritas, além de dados sobre a vida e atuação profissional da professora.

A necessidade de realização desta pesquisa se deu a partir da importância de se estudar os textos produzidos por Glorinha, como ficou conhecida, que demonstram todo o seu

interesse e seu envolvimento em contribuir efetivamente para o desenvolvimento da educação brasileira e da cultura do estado de Mato Grosso do Sul.

O tema Maria da Glória Sá Rosa foi uma sugestão da minha orientadora, a professora Dr^a Estela Natalina Mantovani Bertoletti, que me apresentou o texto do Suplemento Cultural do jornal **Correio do Estado**, “Viagem ao coração das lembranças” da autora Maria da Glória Sá Rosa, publicado, no dia 02 de novembro de 2013 na cidade de Campo Grande, que relatava o I Colóquio de Educação e Memória da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

A professora Dr^a Estela Natalina Mantovani Bertoletti, também me apresentou o livro **Memória da Cultura e da Educação de Mato Grosso do Sul**, História de Vida (1990), no qual a autora Maria da Glória de Sá Rosa traz como resultados de pesquisa realizada por ela depoimentos de professores aposentados; e as dificuldades encontradas na época no decorrer de sua trajetória profissional.

Interessada no tema, elegi a seguintes problematizações: Quem foi Maria da Glória Sá Rosa? Quais foram as produções *de* e *sobre* Maria da Glória Sá Rosa? Quais as características de sua produção escrita? Quais foram as contribuições da professora Glorinha para a História da Educação Brasileira e de Mato Grosso do Sul?

Considerando a grande diversidade e variedade de textos produzidos por Maria da Glória Sá Rosa pude observar que há uma intenção da autora, em seus textos, em demonstrar a importância de conteúdos literários, históricos e culturais no ambiente escolar, enfatizando sempre a importância destes temas para um bom desenvolvimento da educação.

No levantamento de algumas produções acadêmicas utilizando, na pesquisa *on line*, o nome da professora Maria da Glória Sá Rosa e o tema dos seus livros, localizei produções, no *site* Google Acadêmico e no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES).

Para a localização do objeto de pesquisa e a elaboração do instrumento de pesquisa, realizei também pesquisas *on line*, sobre Maria da Glória Sá Rosa, e localizei a criação, em 19 de novembro de 2019, de um espaço de pesquisa e visitação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), do acervo “Maria da Gloria de Sá Rosa”, no segundo andar bloco F sala S09, na cidade de Campo Grande/MS.

No Núcleo de Ensino de Língua da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) de Campo Grande, foi criado e organizado, com a doação feita pela família, cerca de quatro mil itens entre livros e objetos da professora, com a finalidade de pesquisa, para analisar as fontes documentais existentes.

O acervo Maria da Glória Sá Rosa contém um rico e denso arquivo e a biblioteca pessoal da professora. São livros, revistas, vídeos, documentos pessoais, anotações de preparações das aulas, provas, diários e recortes de jornais que mostravam seus textos e suas conquistas ao longo de uma época.

Na biblioteca de Maria da Glória Sá Rosa, que foi contruída ao longo de sua vida profissional, os livros foram catalogados por ela e as prateleiras e estantes intituladas com o nome dos filhos, José Carlos e Boaventura. As prateleiras e estantes também receberam o nome de Machado de Assis e Fernando Pessoa, Manoel de Barros, Drummond de Andrade, Guimarães Rosa, Marcel Proust, e por último uma estante foi intitulada, professora Glorinha e Manoel de Barros; em alguns livros e documentos também encontrei um carimbo “Biblioteca professora Glorinha Sá Rosa” e algumas anotações de empréstimos de livros que ela organizava.

No mesmo acervo, localizei um conjunto de textos em jornais, revistas e agendas pessoais da professora e escritora da cidade morena.

No *site* do acervo Maria da Glória Sá Rosa, pude verificar também que a professora Glorinha é membro imortal da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras (ASL), e então, passei a pesquisar no *site* da Academia Sul- Mato-Grossense de Letras sobre os acadêmicos, os históricos e as matérias, os artigos, as notícias, as revistas e assim encontrei os textos do “Suplemento Cultural” do jornal **Correio do Estado**.

1. Maria da Glória Sá Rosa (1927-2016) aspectos da vida e atuação profissional da professora escritora¹

Maria da Glória Sá Chaves² nasceu no sertão nordestino, em Mombaça, no Ceará, no dia 04 de novembro de 1927, assistida pela parteira Benvinda. Recebeu esse nome em homenagem a Nossa Senhora da Glória, devido a promessa feita pela mãe, Cleonice Chaves e Sá, para a santa ajudá-la durante o parto muito difícil, pois havia sido necessário usar o instrumento fórceps obstétrico.

Filha de Tertuliano Vieira e Sá, comerciante, e Cleonice Chaves e Sá, professora, Maria da Glória Sá Chaves é a filha mais velha de seis irmãos, Ivonete, Eridéia, Francisco Celso, José Humberto e Rita Dalva.

¹ As informações organizadas neste texto sobre Maria da Glória Sá Rosa, foram localizadas nos livros de sua autoria; em documentos e textos que pertencem ao acervo “Maria da Glória Sá Rosa”, na Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMS), e também em livros e textos que pertencem a Fundação da Cultura de Mato Grosso do Sul.

² Após seu casamento, em 1951, Maria da Glória Sá Chaves passou a se chamar Maria da Glória Sá Rosa.

Foi em casa, com o incentivo da mãe Cleonice Chaves e Sá, que era professora, formada na Escola Normal de Fortaleza, que Maria da Glória Sá Chaves aprendeu a ler traduzindo as manchetes de jornais da época.

Na primeira estada em Mato Grosso, na cidade de Campo Grande³, frequentou a escola Ativa, em 1934, onde posteriormente passou a funcionar o Colégio Osvaldo Cruz. Foi aluna, nessa época, da professora Maria Constança de Barros Machado⁴, cursando o 2º ano do ensino primário; foi nesta série que ganhou da professora o livro **O papagaio encantado**.

Glorinha, foi o apelido dado a ela pela irmã salesiana do colégio Juvenal de Carvalho, em Fortaleza, um lugar simples de rotinas severas, a 144 Km de distância do domicílio dos pais em São Bernardo das Russas; Glorinha foi a única das irmãs que ficou morando sozinha no internato e essas tristes lembranças lhe acompanharam pela vida inteira.

De volta a Campo Grande, já em 1939, Maria da Glória voltou a morar com a família na famosa rua 14 de Julho, e seu pai Tertuliano, então com o comércio de aviamentos, abriu um estabelecimento chamado “Casa Ivonete”, nome da segunda filha do casal, irmã de Maria da Glória.

Maria da Glória Sá Chaves foi estudar no colégio só de meninas, Nossa Senhora Auxiliadora; a convivência na escola foi inesquecível, segundo ela, a ponto de escrever um texto sobre a professora Josefina di Sano pelas brilhantes lembranças da professora no colégio.

Foi na escola Nossa Senhora Auxiliadora que Glorinha ajudou na edição e se arriscou como autora de alguns textos no jornalzinho que circulava na instituição chamados **Ecos Juvenis**.

Morando em São Paulo, passou a frequentar o curso clássico no colégio Santa Inês, onde começou uma grande e duradoura amizade com Olga de Sá, e as duas criaram na instituição o jornalzinho **Tic tac**, no qual, Maria da Glória Sá Chaves realizou o seu sonho de menina.

Maria da Glória licenciou-se em Letras Neolatinas, em 1949, pela Faculdade Pontifícia Universidade Católica (PUC), e também se formou na escola de línguas Aliança Francesa, do Rio de Janeiro/RJ. Foi nos muros da Faculdade Católica que conheceu Maria

³ Em 1977, houve a divisão de Mato Grosso, mas a criação de Mato Grosso do Sul, só entrou em vigor em 1º de janeiro de 1979.

⁴ Maria Constança de Barros foi professora e diretora do Grupo Escolar Joaquim Murtinho e também participou da criação e logo depois dirigiu o Colégio Estadual Campo-grandense, que foi o primeiro ginásio público da cidade de Campo Grande. A escola é uma construção projetada por Oscar Niemayer, e atualmente recebe o nome da professora Maria Constança de Barros.

Julieta, com a qual estudava para as provas difíceis e admirava o seu pai, Carlos Drummond de Andrade, nas visitas que fazia a sua casa.

Ao retornar para Mato Grosso do Sul, começou a lecionar como professora secundária da disciplina de Português e Espanhol, no 1º e 2º ciclo, de março de 1950 a dezembro de 1952, e março de 1956 a dezembro de 1958, no colégio Osvaldo Cruz em Campo Grande.

Maria da Glória Sá Chaves ministrou aulas também no colégio Nossa Senhora Auxiliadora, onde estudou na adolescência, e no colégio Campo-grandense, onde trabalhou junto com Maria Constança de Barros, sua ex-professora e amiga de profissão.

No ano de 1951, foi que Maria da Glória Sá Chaves se tornou Maria da Glória Sá Rosa, tendo se casado em janeiro com o engenheiro agrônomo e pecuarista José Ferreira Rosa, e durante sua vida de matrimônio teve quatro filhos: José Carlos, José Boaventura (falecido), Luiz Fernando e Eva Regina.

A família Sá Rosa mudou-se para a rua Antonio Maria Coelho, nº1178, em Campo Grande, no edifício José Pereira Rosa, em 1956, e nela Glórinha viveu com a família durante 66 anos, viu nascer e crescer seus filhos e seus sonhos. Um deles, foi constituir uma filial da Aliança Francesa em Mato Grosso do Sul, que funcionou no 2º andar de sua casa e posteriormente teve sua sede estabelecida na mesma rua no nº1719.

Maria da Glória Sá Rosa se propôs a trabalhar e a realizar todos os seus projetos com excelência, e é notável o seu comprometimento e empenho diante dos desafios, e sua paciência e sabedoria para trilhar o caminho do sucesso, por isso ela sempre fez parte dos principais eventos do estado.

O Ministério da Educação e Cultura, juntamente com coordenador do curso da Campanha do Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (C.A.D.E.S.), em 1958, designou Maria da Glória a lecionar conteúdo de Português nos cursos de Orientação e a participar das bancas de examinadores de suficiência, sendo assim, a professora participou do curso da Semana de Orientação Educacional de 20 a 26 de janeiro de 1958.

O Diretor do Ensino Comercial, Lafayette Belfort Garcia, do Ministério da Educação e Cultura, em 1960, designou a professora Maria da Glória Sá Rosa a constituir a Comissão Regional do Fundo Nacional do Ensino Médio, que teve como objetivo a manutenção, o aperfeiçoamento, a difusão e a acessibilidade do ensino de grau médio.

Na Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras, fundada em 1961, considerada a primeira instituição de ensino superior do sul do estado de Mato Grosso, a professora Glorinha foi titular da cadeira de Literatura Portuguesa e Literatura Brasileira

desde sua fundação e professora assistente da cadeira de Teoria Literária, desde 1970, e em 1978, se tornou Professora Titular também da disciplina Teoria da Literatura.

Dentre outras realizações, a professora Glorinha foi responsável pela criação do 1º Festival de Música e do 1º Festival Estudantil Mato-Grossense de Teatro, promovido pela Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras, e o Cine Clube de Campo Grande, onde eram realizadas sessões de cinema, com a finalidade de discutir os filmes e promover cursos.

Em 1972, Maria da Glória Sá Rosa foi convidada, pelo então prefeito, da cidade de Campo Grande, Antonio Mendes Canale, para falar em nome da mulher brasileira na chegada da tocha, na corrida do fogo simbólico da pátria e a participar da Comissão como diretora-executiva de Festas Recreativas do 1º centenário de Fundação de Campo Grande. Já como senador foi homenageado por Glorinha na dedicatória do livro **Memória da Cultura e da Educação de Mato Grosso do Sul**.

Para a Delegacia Regional de Ensino, em 1973, Maria da Glória ministrou 120 aulas de Técnicas Didáticas e Avaliação, no curso de atualização para diretores da Delegacia Regional de Ensino, realizadas na Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), e ministrou aulas de Estratégia Instrucionais, no Curso de Treinamento Pedagógico, e também foi designada, pela Delegacia Regional de Ensino, a desenvolver na cidade de Campo Grande, o projeto “Bola de Neve⁵”

No ano de 1970, na Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), no Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande (ICB), Glorinha ministrou o curso de Extensão Universitária, “Didática do Ensino Superior”, para a Secretaria de Educação e Cultura do Governo do Estado de Mato Grosso, e também cursos para o corpo docente da Universidade, ressaltando que o curso de Engenharia teve aulas sobre “Avaliação da Aprendizagem” e “Comunicação e Técnica de Estudos”.

Maria da Glória Sá Rosa, em 1972, na Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT) foi designada a fazer parte da comissão de criação e implantação do Laboratório Curricular; foi presidente da comissão do “Domingo Cultural” na Universidade, e em 1978, também fez parte da comissão que elaborou o quadro de cargos ocupacionais do Centro de Estudos Gerais (C.E.G) da mesma Universidade.

Participou, na Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), do 1º Simpósio Regional do Projeto Rondon, apresentando uma tese em 1969 e ministrou também o curso de

⁵ O projeto “Bola de Neve” foi criado pela Secretaria de Educação de Mato Grosso, em 1972, e tinha o objetivo de proporcionar atualização aos professores frente às propostas da Lei n. 5.692/71.

Dinâmica de Grupo, do projeto Rondon do Governo do Estado de Mato Grosso, no 1º Curso do “Treinamento em Desenvolvimento de Comunidade”.

A Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), em 1º de agosto de 1975, designou a professora Glorinha a assessora da Sub-Reitoria, e em 1976, a assessora da Coordenadoria Técnica de Ensino; foi designada também a orientar o seminário sobre Plano de Ensino e, em 1977, foi Sub-Reitora de Ensino e Pesquisa da Universidade Estadual de Mato Grosso, cobrindo as férias do titular em 1976, 1977 e 1978.

Maria da Glória Sá Rosa, também, foi designada pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT) para corrigir provas de Língua Portuguesa dos vestibulares dos Centros Pedagógicos de Aquidauana, Corumbá, Dourados, Três Lagoas e Rondonópolis, e a elaborar a prova de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Língua Inglesa para o curso de Agronomia da cidade de Dourados.

Maria da Glória Sá Rosa participou, em 1977, do 1º Seminário de Prefeitos do Sul de Mato Grosso, da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização-Mobral, do Ministério de Educação e Cultura (MEC), Coordenação Estadual do Mobral Sul/Mato Grosso.

Na cidade de Três Lagoas, na Universidade Estadual de Mato Grosso, no Centro Pedagógico de Três Lagoas, a professora Glorinha foi convidada a ministrar cursos de “Comunicação e Expressão para 1º e 2º graus e Básicos das Universidades” e “Os meios de Comunicação na escola de 2º grau e nos cursos Básicos da Universidade” e também lançou sua obra didática **Cultura, Literatura e Língua Nacional**. Além disso, ordenou o seminário sobre plano de ensino, no Centro de Estudos Gerais, Centro de Ciências Biológicas e no Centro Pedagógico de Três Lagoas.

Na Universidade Estadual de Mato Grosso, no Centro Pedagógico de Dourados, foi convidada a ministrar curso sobre literatura, além de corrigir as provas de Língua Portuguesa dos vestibulares.

Na cidade de Corumbá, na Universidade Estadual de Mato Grosso, Maria da Glória Sá Rosa também foi convidada a participar como membro da Câmara de Ensino Médio da 1ª Semana Mato-Grossense de Estudos Pedagógicos de Corumbá, com o trabalho “A profissionalização do Ensino Médio em Mato Grosso”, juntamente com Denise Vasconcelos Dias, futura sub-reitora da Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT). Nesta 1ª Semana Mato-Grossense de Estudos Pedagógicos houve a apresentação de peças de teatro do grupo Teatro Universitário Campo-grandense (TUC), da Faculdade Dom Aquino de Filosofia Ciências e Letras, dirigido por Maria da Glória Sá Rosa.

2. Produções *sobre* a professora Maria da Glória Sá Rosa

Dos textos que localizei sobre a professora Maria da Glória Sá Rosa, em alguns não é possível de se identificar o autor, a data ou em qual veículo de comunicação foram publicados, devido a maneira como a professora Glorinha recortou os textos retirando estas informações da publicação. Foram identificados entre jornais de várias épocas - pois alguns ainda é possível saber em qual periódico foi publicado -, 130 textos.

Como se pode depreender do enunciado no tópico 1, a história educacional e cultural da cidade de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul, se confunde com a trajetória de vida, empenho e dedicação da professora escritora Maria da Glória Sá Rosa que veio ainda criança do nordeste para a chamada “cidade morena”.

No decorrer de sua trajetória, Maria da Glória Sá Rosa participou ativamente como membro da comissão que foi responsável pela divisão do estado de Mato Grosso e da comissão que implantou a Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT), também foi responsável por fundar instituições educacionais como a Aliança Francesa (AF) e a Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras.

Maria da Glória Sá Rosa escreveu livros didáticos que foram distribuídos nacionalmente, inclusive com uma versão especial para o **Estado de S. Paulo**; escreveu também para o “Suplemento Cultural” do jornal **Correio do Estado** durante 43 anos, e textos para outros cadernos temáticos do jornal; teve seus textos publicados entre 17 livros ao longo de sua trajetória profissional, produzindo assim, vários textos em diferentes veículos de comunicação cultural de massas, na cidade de Campo Grande e região, dentre eles, jornais e revistas que circulavam na época.

Durante a década, de 2000 a 2009, localizei um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), desenvolvido na Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), de Campo Grande, que utiliza como tema, Maria da Glória Sá Rosa e seus depoimentos ao longo de sua trajetória de vida.

Esse trabalho resultou também em um livro-reportagem, **Tempos de Glória resgate da Cultura em MS sob a ótica de Maria da Glória Sá Rosa**, que teve como autores os alunos do curso de jornalismo, da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), Cristiane Brandão, Franciani Gonçalves e Thobias Bambil, e foi impresso pela editora Alvorada de Campo Grande, em 2007.

Entre a década de 2010 a 2019, observei mais produções acadêmicas que têm em seus títulos o nome da professora Maria da Glória Sá Rosa; foram localizadas seis produções no total, cinco artigos e um trabalho de iniciação científica.

Portando, observei que os pesquisadores da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) são precursores em produções acadêmicas que têm a professora Maria da Glória Sá Rosa em seus títulos, entre eles, dois artigos e um trabalho de iniciação científica.

Os trabalhos acadêmicos científicos, também relatam a trajetória feminista do personagens escritos em seus textos, e como a escritora, Maria da Glória Sá Rosa, relatando suas memórias, representa a literatura sul-mato-grossense.

Em 2013, foi publicado um artigo, no livro **Ervais, pantanais e guavirais: cultura e literatura no Mato Grosso do Sul, vozes femininas na escrita de Maria da Glória Sá Rosa**, da autora Dr^a Alexandra Santos Pinheiro. Trata-se de um livro que contempla dez escritores que assumem a tarefa de representar a literatura do Mato Grosso do Sul

Também no ano de 2013, há um artigo, “O Memorialismo na obra de Maria da Glória Sá Rosa – Contos de hoje e sempre – tecendo palavras”, com a participação da orientadora Dr^a Ana Cláudia Matos Araújo Krul, da aluna Ana Cláudia Matos Krul, graduanda do curso de Letras, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), na cidade de Dourados.

“A memória cultural do Mato Grosso do Sul através das crônicas e entrevistas de Maria da Glória Sá Rosa”, de 2014, se trata de uma iniciação científica do curso de graduação em Letras, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), tendo como orientador: Dr Paulo Bungart Neto.

A professora Dr^a Alexandra Santos Pinheiro, em 2014, teve publicado o artigo “Contos de hoje e sempre: literatura e memória em Maria da Glória Sá Rosa”, na revista **Guavira Letras**, n^o18, p.1- 18, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Três Lagoas.

Em 2016, novamente a professora Dr^a Alexandra Santos Pinheiro, é quem publica um artigo intitulado: “A memória ‘domesticada’: vozes femininas na escrita de Maria da Glória Sá Rosa”, na revista **Todas as Musas** da cidade de São Paulo. No artigo, ela analisa na obra: **Contos de hoje e sempre**, os textos “Enigma de Ana Maria”, “Instantes grossos de sangue” e “Tudo por um filho”.

“As marcas da trajetória feminina nas décadas de 30 e 40 representadas na obra de Maria da Glória Sá Rosa”, foi publicado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Coxim – na revista **Rascunhos Culturais** v.09, n^o17, p.39-55, Jan-Jun 2018, pelos autores Dr^a Lucilene Machado Garcia Arf e o professor de português e espanhol, Iula Santos da Silva Cardoso.

3. Produções de Maria da Glória Sá Rosa

3.1 A escritora da cidade morena

Maria da Glória Sá Rosa, durante toda sua carreira profissional, teve publicada uma grande variedade de textos escritos em jornais e revistas do estado de Mato Grosso do Sul, principalmente na cidade de Campo Grande.

No período em que atuava no colégio Campo-grandense, escreveu em 1953, no **Jornal A Pena**, um jornal que circulava dentro da escola, um discurso sobre o dia do professor, sendo esse o texto mais antigo, localizado em minha pesquisa, que Glorinha teve publicado.

Neste colégio, no dia 10 de maio do ano de 1955, houve um festival de arte poética, no qual Maria da Glória Sá Rosa escreveu um discurso para homenagear a poetisa Margarida Lopes de Almeida, filha dos fundadores da Academia Brasileira de Letras, Júlia Lopes Almeida e Filinto de Almeida.

Além de publicações em jornais que circulavam dentro das escolas que Maria da Glória Sá Rosa lecionou, localizei publicações no jornal **O Professor**, da Associação Campo-grandense de Professores (ACP), atual sindicato dos professores de Campo Grande, instituição que ela fundou juntamente com a professora Maria Constança de Barros.

Em uma análise preliminar, dos textos do **Jornal do Comércio**, de 1960, de autoria de Maria da Glória Sá Rosa, pude observar que além de escrever uma coleção de livros didáticos para o antigo segundo grau, em 1976, que chegou a ser distribuído nacionalmente e que teve uma versão para o estado de São Paulo, Glorinha demonstrou interesse inicialmente em escrever uma coleção didática para o ensino primário, dando sugestões, inclusive, a um volume com questões objetivas de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências para o estado do Mato Grosso.

No acervo Maria da Glória Sá Rosa foram localizados textos manuscritos, datilografados, como discursos, apresentações, entrevistas, recordações e convites, em um total de 207 textos.

Há publicações de textos de Maria da Glória no **Jornal do Comércio**, no qual foram localizados 22 textos; no **Jornal da Cidade** foram localizados 35 textos; no **Jornal da Manhã** foi localizado 1 texto; no **Diário da Serra** foram localizados 6 textos, e no **Correio do Estado** da cidade de Campo Grande, foram localizados 49 textos, além de textos em jornais de Brasília, Curitiba e Rio de Janeiro; entre as publicações em jornais localizei 204 textos publicados.

A professora Glorinha escreveu também em várias revistas do estado de Mato Grosso do Sul. Localizei 46 textos de revistas, dentre eles, da Série Campo Grande **Personalidades**, que retrata as personalidades e as instituições da cidade de Campo Grande; da revista **Arca**,

revista de divulgação do Arquivo Histórico de Campo Grande; da **MS Cultura** que divulga eventos e celebrações da Fundação da Cultura; e da **Científica e Cultura** - revista que circulava no *campus* da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMS).

Intitulada imortal da Academia Sul- Mato -Grossense de Letras (ASL), Maria da Glória Sá Rosa ocupou a cadeira de nº 19, por 44 anos, que tinha como patrono João Guimarães Rosa; participou das 26ª edições da revista da Academia, num total de 85 textos publicados, entre o ano de 2003 a 2014.

Como membro da Comissão da Campanha de Difusão do Ensino Secundário do Ministério da Educação, Glorinha escreveu um artigo na **Revista Escola Secundária**, e além de escrever textos para as revistas periódicas, ela também fundou algumas revistas, como a **Estudos Universitários**, a 1ª revista que circulou dentro da Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras, com textos dos professores e alunos e também o caderno temático no **Jornal do Comércio, Vida Universitária** do diretório acadêmico P. Félix Zavattaro.

Muito atuante na divulgação e promoção da cultura em Mato Grosso, a professora Maria da Glória Sá Rosa sempre esteve envolvida em eventos e organizações culturais, muito antes da divisão do estado, e se intitulava uma agitadora cultural, além de ter fundado várias instituições como o Centro Cultural José Octávio Guizzo, os Teatro Glauce Rocha e Aracy Balabanian e também a Fundação da Cultura; pude localizar 73 textos de catálogos culturais de autoria da professora Glorinha.

3.2 Livros Publicados

Localizei 17 livros que estão organizados em didático, história de Mato Grosso do Sul, história de vida, cultura e literatura e, entre eles, objetivo de ensino, três volumes didáticos para o segundo grau, três manuais do volume didático, duas edições (1981 e 2012) do livro **Festivais de música de Mato Grosso do Sul**, três livros sobre memória da música, das artes e dos professores, seis livros sobre crônicas, contos, literatura, personalidades e história de Mato Grosso do Sul.

Maria da Glória Sá Rosa, em 1984, chegou a escrever um projeto para a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários, Núcleo de Serviços Culturais, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMS), intitulado “Projeto MS/Memória”, com a finalidade de publicar três volumes de registro do memória cultural de Mato Grosso do Sul, juntamente com Américo Calheiros e Cristina Matogrosso.

Dentre os livros com autoria de Maria da Glória Sá Rosa, localizei o livro **Objetivos do Ensino**, o livro didático para o segundo grau, em três volumes, **Cultura, Literatura e Língua Nacional** (em parceria com Albana Xavier Nogueira), da editora do Brasil, 1976, o livro **Projeto Universidade 81: Festivais de Música em Mato Grosso do Sul** (em parceria com Cândido Alberto da Fonseca e Paulo Simões), da editora UFMS, em 1981, e a segunda edição de 2012, o livro **Memória da Cultura e da Educação em Mato Grosso do Sul: histórias de vida**, da editora UFMS, 1990, o livro **Memória da Arte em MS: histórias de vida** (em parceria com Maria Adélia Menegazzo e Idara Duncan) da editora UFMS, 1992. **Deus quer, o Homem sonha, a Cidade Nasce: Campo Grande: cem anos de história** (em parceria com Maria Adélia Menegazzo e Idara Duncan), editora UFMS, 1999, o livro **Crônicas de Fim de Século**, da editora da UCDB, 2001, o livro **Contos de Hoje e Sempre: tecendo palavras**, Miramar Indústria Gráfica Ltda., 2002, o livro **Artes Plásticas em Mato Grosso do Sul** (em parceria com Idara Duncan e Yara Penteado), Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, 2005, o livro **A Música de Mato Grosso do Sul: histórias de vida** (em parceria com Idara Duncan) Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, 2009, o livro **A Literatura Sul-Mato-Grossense na Ótica de seus Construtores** (em parceria com Albana Xavier Nogueira), Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, 2011, o livro **Projeto Universidade 81: Festivais de Música em Mato Grosso do Sul** (em parceria com Cândido Alberto da Fonseca e Paulo Simões), 2ª edição, Editora UFMS, 2012, a **Antologia de Textos da Literatura Sul-Mato-Grossense** (em parceria com Albana Xavier Nogueira e Maria Adélia Menegazzo) da Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, 2013, **A Crônica dos Quatro** (em parceria com Abílio Leite de Barros, Maria Adélia Menegazzo e Theresa Hilcar) da Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, 2014.

Há informações sobre uma publicação de um kit didático-pedagógico, segundo os autores do livro **Tempos de Glória**, em 2006. Ele foi publicado em fase de experimentação; o livro foi coordenado pela Maria Celéne de Figueiredo e Maria da Glória Sá Rosa ficou responsável pela parte de literatura, música e teatro.

3.3 Suplemento Cultural do Correio do Estado

O jornal **Correio do Estado**, que circula na cidade de Campo Grande, desde 1954, possui o caderno temático “Suplemento Cultural” há 49 anos, no qual são publicados textos produzidos pelos membros da Academia Sul- Mato- Grossense de Letras (ASL).

No *site* da Academia Sul- Mato-Grossense de Letras (ASL), localizei a publicação do “Suplemento Cultural” do jornal **Correio do Estado** entre os anos de junho de 2011 a 2020, disponíveis para a visualização e impressão, e também as 26 edições das revistas da Academia.

Como o “Suplemento Cultural”, nessa época, tinha periodicidade semanal, havia 480 textos disponíveis para a pesquisa, entre os anos de 2011 a 2020, então selecionei, dentre os textos disponíveis, 72 textos de autoria de Maria da Glória Sá Rosa, durante esse período e também os textos da revista da Academia Sul-Mato- Grossense de Letras.

No *site* AI-TEC Arquivo Inteligente está digitalizada a maioria das edições do jornal de comunicação em massa, **Correio do Estado**, de 1954 a 2020; localizei 356 textos de Maria da Glória Sá Rosa ao longo dos 49 anos de publicação do caderno temático “Suplemento Cultural”.

Este jornal é publicado até a atualidade e no *site* da Academia Sul- Mato- Grossense de Letras encontrei a informação de que ele é o periódico com maior longevidade de publicações no Brasil, se aproximando dos 50 anos de história.

Localizei entre pesquisas no acervo Maria da Glória Sá Rosa e no *site* AI Inteligente do Jornal **Correio do Estado**, cerca de 356 textos de autoria de Maria da Glória Sá Rosa publicados há 43 anos, entre 1973 e 2016.

3.4 Participação em livros de outros escritores

Glorinha também escreveu apresentação, capítulos, orelha esquerda, quarta capa e prefácio de livros de outros autores e organizou conteúdos sobre cultura, literatura e história mato-grossense, sempre participando das publicações de seus amigos e companheiros de profissão.

Os catálogos culturais, que divulgam as apresentações artísticas, mesmo não sendo organizadas por Maria da Glória, têm seus textos estimulando a cultura sul-mato-grossense.

Localizei também, um total de 25 textos, que ressaltam a sua participação em publicações de outros escritores.

Considerações finais

Os resultados obtidos no processo de análise preliminar dos textos localizados sugere que a professora Maria da Glória Sá Rosa buscou sempre bastante conhecimento em todos os níveis e modalidades de ensino, obtendo assim amplas informações sobre o funcionamento da educação.

Os alunos da professora Glorinha eram envolvidos nos desenvolvimentos de seus projetos culturais e educacionais, e muitos progrediram na carreira profissional, constando em seus currículos a trajetória cultural e educacional com Maria da Glória Sá Rosa.

Pioneira em vários eventos culturais e educacionais, Maria da Glória Sá Rosa marcou uma época de desenvolvimento do estado de Mato Grosso, evidenciando a densa educação e cultura sul-mato-grossense.

Maria da Glória Sá Rosa foi uma professora, escritora, determinada a contribuir ativamente para a memória e o desenvolvimento educacional, cultural e histórico do estado de Mato Grosso do Sul.

E todo esse resultado foi fruto da vontade que Glorinha tinha de ser escritora; e foi também através de seus textos que ela enfatizou a importância da leitura e da cultura para a vida de quem sonha e realiza uma vida de sucesso na área da educação.

Referências

ARF, Luciene Machado Garcia; CARDOSO, Iula Santos da Silva. **As marcas da trajetória feminina nas décadas de 30 e 40 representadas na obra de Maria da Glória Sá Rosa**. Revista Rascunhos Culturais, v.09, n°17, jan./jun. 2018, 39-45p.

BURKE, Peter. **A escrita da História, novas perspectivas**. São Paulo. Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

BRANDÃO, Cristiane; GONÇALVES, Franciani; BAMBIL, Thobias. **Tempos de Glória resgate da Cultura em MS sob a ótica de Maria da Glória Sá Rosa**. Orientador: Alexandre Zárate Maciel. 2007. 132 f. TCC (Graduação) – Curso de Jornalismo. UNIDERP, Campo Grande, 2007.

FREIRE, Zélia R. Nolasco dos S. **A Literatura de fronteiras e suas particularidades locais: uma visada para a margem**. revista caderno de estudos culturais Campo Grande MS.v.01, ago./dez. 2015, 149-180p.

LE GOFF, J. **História e Memória**. São Paulo: Ed. Unicamp, 1996. [original dos ensaios: 1987-1982] [original do livro: 1982].

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação**. In: História da Educação. Pelotas, v. 6, p. 69-77, out. 1999.

NETO, Paulo Bungart; KRUL Ana Claudia Araujo Matos. **A memória cultural do Mato Grosso do Sul através das crônicas e entrevistas de Maria da Glória Sá Rosa**. Revista Arandu, n°74, nov./dez de 2015- jan./2016, 24-43p.

PINHEIRO, Alexandra Santos. **Contos de hoje e sempre: Literatura e memória em Maria da Glória Sá Rosa**. Guavira Letras, n°18, jan./jul. 2014, 201-222p.

PINHEIRO, Alexandra Santos. **A memória “domesticada”:** vozes femininas na escrita de **Maria da Glória Sá Rosa**. Todas as Musas, nº02, jan./jun. 2016, 83-95p.

ROSA, Maria da Glória Sá. **Memória Da Cultura e da Educação em Mato Grosso. Histórias de Vida**. 01. ed. Campo Grande/Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 1990. 236p.

ROSA, M. G. S.; MENEGAZZO, M. R.; RODRIGUES, I. N. D. **Memória Da Arte Em Mato Grosso Do Sul. Histórias de Vida**. Campo Grande: UFMS/CECITEC, 1992. 338p.

ROSA, Maria da Glória Sá. **Aos 40 anos dos Cursos de Letras e Pedagogia da Faculdade Dom Aquino**. **Correio do Estado**, Campo Grande, 03 nov. 2001. Suplemento Cultural.

ROSA, Maria da Glória Sá. **A cidade na memória**. **Correio do Estado**, Campo Grande, 15 out. 2005. Suplemento Cultural.

ROSA, Maria da Glória Sá. **Moçamba, meu reino do imaginário**. **Correio do Estado**, Campo Grande, 21 jan. 2006. Suplemento Cultural.

ROSA, Maria da Glória Sá. **A trajetória dos 50 anos (de luta) da Aliança Francesa de Campo Grande**. **Correio do Estado**, Campo Grande, 08 out. 2011. Suplemento Cultural.

ROSA, Maria da Glória Sá. **Lembranças da Faculdade Dom Aquino, célula mater da Universidade Católica Dom Bosco**. **Correio do Estado**, Campo Grande, 16 jun. 2012. Suplemento Cultural.

ROSA, Maria da Glória Sá. **Academia e ACP prestam homenagem a antigos professores**. **Correio do Estado**, Campo Grande, 03 out. 2012. Suplemento Cultural.

ROSA, Maria da Glória Sá. **Cinema em tarde de chuva**. **Correio do Estado**, Campo Grande, 15 dez. 2012. Suplemento Cultural.

ROSA, Maria da Glória Sá. **A Música é o Caminho do Coração**. **Correio do Estado, Campo Grande**, 27 abr. 2013. Suplemento Cultural.

ROSA, Maria da Glória Sá. **A Divisão, macro estimulador da Cultura de MS**. **Correio do Estado**, Campo Grande, 12 out. 2013. Suplemento Cultural.

ROSA, Maria da Glória Sá. **Viagem ao coração das lembranças**. **Correio do Estado**, Campo Grande, 02 nov. 2013. Suplemento Cultural.

ROSA, Maria da Glória Sá. **Campo Grande dos anos quarenta**. **Correio do Estado**, Campo Grande, 24 maio. 2014. Suplemento Cultural.

ROSA, Maria da Glória Sá. **O Colégio Estadual de ontem, hoje e sempre**. **Correio do Estado**, Campo Grande, 14 fev. 2015. Suplemento Cultural.

ROSA, Maria da Glória Sá. **Memória de um internato**. **Correio do Estado**, Campo Grande, 31 jan. 2016. Suplemento Cultural.

RELAÇÕES DE PODER EM REPRESENTAÇÕES NOS REGISTROS ESCOLARES EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA DA REGIÃO DE JALES/SP

Adriano Marques Fernandes, Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do sul- Paranaíba, e-mail: prof.adrianofilos@gmail.com, lattes:

<http://lattes.cnpq.br/9609955841240628>

Tânia Regina Zimmermann, Doutora em História e professora da graduação e pós-graduação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, e-mail: taniazimmermann@gmail.com,

lattes: <http://lattes.cnpq.br/2227609326004038>

RESUMO

Neste trabalho temos como objetivo compreender as representações sobre violência em registros escolares de uma escola pública na região de Jales nos anos de 2018 e 2019, nos quais ocorrências quase diariamente conflitam relações de poder, gênero, classe e raça. Essas representações foram classificadas como violências físicas, verbais e simbólicas. Utilizamos a metodologia de análise do conteúdo de Bardin. Os autores basilares são Hannah Arendt, Michel Foucault e Zygmunt Bauman. Concluimos que é importante o diálogo em todos os segmentos, e também a cultura da paz. É necessário participar a comunidade local inserida neste contexto escolar, e uma formação humanizadora dos docentes corrobora com a construção cidadã ativa arrazoando a convivialidade com valores éticos e culturais de respeito ao próximo e sua dignidade de classe, gênero, geração e raça.

PALAVRAS-CHAVE: Violência, Educação e Paz.

INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira vem se deparando com um aumento de violências⁶ nas escolas, cuja presença de diversos episódios com agressões verbais, físicas e simbólicas na ambiência escolar levou aos registros destas relações conflitivas. O livro fixa as narrativas sobre ocorridos com a finalidade de apaziguamentos nessas relações de poder.

Esses registros tornaram-se importante fonte de pesquisas na educação e demais campos do conhecimento, pois estão eivadas de representações⁷ sobre o cotidiano escolar revelando uma multiplicidade de relações de poder.

As narrativas de ocorridos na ambiência escolar também são documentos, os quais foram selecionados entre os anos de 2018 e 2019. Le Goff explicita a noção documental:

⁶ Usaremos o termo violências no plural para pensar as diferenças qualificações entre elas as físicas e simbólicas quer sejam estruturais ou não. Diferenciamos aqui violência de agressão. Agressão é todo ato que permite o revide com ação danosa para as pessoas. Violência é ação agressiva que faz uso da força.

⁷ As Representações Sociais de acordo com Lopes (2013) são necessárias à compreensão da dinâmica social. São informativas e explicativas quanto à natureza dos elos sociais nos intergrupos e das relações dos indivíduos e seu arredor social. A representação social é uma representação de objeto e de sujeito.

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (1994, p.545)

Sobre alguns desses registros lançamos as nossas inquietações advindas de nosso cotidiano de trabalho cujas relações de poder envolvendo jovens estudantes e comunidade escolar deve ser significada a partir de um quadro teórico-metodológico, cuja chave está nas representações de relações de poder permeadas pela violência. Esta violência é descrita como sinônimo de força. Hannah Arendt distingue a violência da noção de poder. Ela considera o poder como a alteração da conduta individual ou grupo, favorecida de um mínimo de vontade própria. Em relação à violência, Arendt entende ser a alteração danosa do estado físico de pessoas ou grupos. (ZIMMERMANN, 2010)

O público dessas narrativas geralmente abrange alunos na faixa etária de 11 a 15 anos cursando o ensino fundamental e médio. Os registros possuem centenas de ocorrências geralmente narradas por algum funcionário da escola.

Estas significações se tornam uma atividade que faz da representação uma construção e expressão do sujeito. O sujeito é considerado de um ponto de vista psicológico. Mas com a particularidade do estudo das representações sociais, esta integra a análise dos processos de pertencimento e a participação sociais e culturais do sujeito. Com as representações sociais podemos de certa forma tratar fenômenos diretamente observáveis ou reconstruídos por um trabalho científico. Esses fenômenos são, depois de alguns anos, um objeto das ciências humanas. A sua volta constitui-se um domínio de pesquisa dotado de instrumentos conceituais e metodologias próprias. A observação das representações sociais é facilitada em muitas ocasiões. Elas se apresentam nos discursos, e são carregadas pelas palavras, cristalizadas nas condutas e agenciamentos materiais (JODELET, 2001).

Nas narrativas temos diversas ações e reações de poder da comunidade escolar, mas geralmente envolve os/as estudantes. Convém observar que o seu registro se dá devido a violação de regras estabelecidas pelo *corpus* escolar. Por isso, convém definir os atos violentos como físico, verbal e simbólico.

Também observamos que o discernimento sobre a violência escolar e seu processo punitivo perpassa em algumas décadas por diferentes concepções e ações. Outrora tendiam a se centrar na indisciplina e para tal a punição e castigos morais e corporais do alunado era uma prática de docentes. No entanto, em novos e múltiplos campos interdisciplinares investigam-se essas violências em suas nuances imbricadas com os comportamentos

individuais e coletivos além dos muros das escolas numa perspectiva dialógica (ABRAMOVAY, 2003. p 13 e 21).

A violência não é constatada ali mesmo onde se origina e onde se define como violência de fato, isto é, como toda prática e toda ideia que limita um sujeito à condição de coisa, que transgride interior e exteriormente o ser de alguém, que conserve relações sociais de profunda desigualdade econômica, social e cultural, ou seja, de ausência de direitos. Mais do que isso, a sociedade brasileira não compreende que as próprias explicações oferecidas são violentas porque está obcecada para o lugar efetivo de produção da violência, isto é, a condição da sociedade brasileira. (CHAUI, 2018. p.41)

Tratar a violência na escola significa ocupar-se com uma confluência de elementos, isto é um fenômeno de uma nova ordem e não simplesmente a totalidade dos objetos “escola” e “violência”. É um efeito singular, pois envolve condutas sociais que, para serem compreendidas, requerem um olhar que não as limita a meras zonas de práticas violentas ou escolares.

Neste trabalho vamos utilizar conceitos basilares para explicar como as violências escolares são representadas nos registros escolares de uma escola pública da região de Jales, São Paulo. Vamos aqui elencar uma pesquisa bibliográfica com base em obras basilares, teses, dissertações, revistas especializadas sobre o tema. Usaremos a metodologia qualitativa de análise de conteúdo de Bardin (2011) cuja primeira etapa consiste na leitura compreensiva dos dados coletados para que se possa obter uma visão abrangente de todos. Para isso, realizamos a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e análise do livro de ocorrência da referida unidade escolar.

CONFIGURAÇÕES DOS ATOS DE VIOLÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA REGIÃO DE JALES: O QUE DIZEM OS REGISTROS.

Essa pesquisa ocorreu em uma unidade escolar da região de Jales, uma região agrícola, banhada pelos rios Paraná e Rio Grande. Jales fica situada no noroeste do Estado de São Paulo, próxima às divisas do Estado de Mato Grosso do Sul e Minas Gerais. Jales é um centro regional, com uma população de aproximadamente 50 mil habitantes, é polo religioso católico com a sede Diocesana, também polo de saúde com a presença do Hospital do Amor que recebe pessoas de toda região e outros estados. É também pólo agrícola formado pela presença de usinas de etanol e açúcar, plantações de laranja e indústria de mármore, granito e

curtume de couros, além do comércio local com grande potencial para receber visitantes de toda região.

A escola pesquisada tem aproximadamente 400 alunos entre o fundamental ciclo I, fundamental ciclo II e Ensino Médio e Ensino de Jovens e adultos. Estes alunos formam um mosaico de diversidades que buscam o ensino básico para mudanças em suas condições de vida futura e possibilidades de formação profissional. E neste ambiente democrático pode estar presente as violências que estão de tal modo contido nos corações e nas mentes de grupos sociais no Brasil que a desigualdade entre homens e mulheres, entre brancos, negros e indígenas, a exploração do trabalho infantil e dos idosos são consideradas por uma parcela da população como normais. A existência dos sem-terra, dos sem-teto, dos desempregados é relacionada à ignorância, à preguiça e à incompetência dos “miseráveis”. Essa é a forma de pensar da maioria na sociedade capitalista neoliberal. O fim de nações indígenas é visto como necessário e ideal para o progresso da civilização, onde tem a ideologia de que precisa eliminar os "bárbaros" e “atrasados”. (CHAUI, 2018. p.48).

Para que ocorra uma mudança é necessário suscitar cada vez mais no ambiente escolar as possibilidades democráticas, o reconhecimento das diversidades e a busca pelo diálogo. Conforme nos diz Freire (2020), o diálogo é uma condição existencial. Ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus indivíduos encaminhados ao mundo a ser transformado e humanizado, portanto não pode reduzir-se a uma ação de depositar ideias de um indivíduo no outro, nem tampouco transformar-se em simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não se propõe polêmicas que não visam comprometer-se com a expressão do mundo e a busca da ética. Sendo razão do diálogo, o amor é, também, o próprio diálogo (hooks, 2021). Daí que seja necessária a tarefa de sujeitos e que não se possa verificar a relação de dominação.

Devemos assumir a construção de uma ambiência da paz, ou seja, uma cultura baseada no respeito, solidariedade e partilha cotidiana, ou seja, uma cultura que incluía todos os direitos se empenhando em prevenir conflitos resolvendo-os em suas nascentes, incluindo novas ameaças para a segurança coletiva, como também a exclusão, pobreza extrema e destruição ambiental.

Quando falamos em cultura da paz ela presume o combate às desigualdades e exclusões sociais e o respeito aos direitos de cidadania. A escola precisa ser um local beneficiado de combate à violência, necessitando para isso profissionais respeitados, com conhecimento de pedagogia, tangendo ao poder público investir na formação e reciclagem

destes profissionais que atuam no ambiente escolar, como, também, adotar meios para fazer prevalecer o direito e aos deveres do professor. (ABRAMOVAY, 2004. p.73)

Muitas vezes os direitos são limitados pelo poder público, são regradados por ideologias que não permitem o debate das diversidades e uma formação pluriversal dentro do ambiente escolar, proporcionando assim uma escola mecânica. Freire (2020) diz que a educação se impõe aos que realmente se comprometem com a libertação e não pode estabelecer-se numa compreensão, em que os homens são como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência entendida, mecanicamente compartimentada, mas nas mulheres e nos homens como corpos inteligentes e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser um depósito de conteúdos, mas a possibilidade da problematização dos humanos em suas relações com o mundo.

Esse controle sobre nosso pensamento e a inclusão de ideologias neoliberais pode fazer do ser humano um objeto que para muitos situa como descartável. Ideologias presente nos meios de comunicação podem influenciar a dificuldade do trabalho democrático no ambiente escolar. Espetáculos de televisão e demais mídias podem tomar milhões de espectadores em forma de assalto e capturar sua imaginação sobre a descartabilidade dos seres humanos. Bauman (2004) diz que esses meios de comunicação de massa podem trazer prazer e advertência juntos, com a mensagem de que ninguém é insubstituível, ninguém tem o direito à sua parte dos frutos de um esforço composto apenas por ter dado algum ônus ao seu crescimento - muito menos por ser somente um membro da equipe. A vida se torna um jogo duro para pessoas fortes, e a sociedade sempre colabora na exclusão de muitas pessoas assedentadas por sobrevivência.

Isso acontece também na indústria cultural que influencia as massas deixando todos ocupados no consumir, no ter sem pensar no ser. Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a atuação verdadeira. Ou seja, negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo. As massas populares não tem que, genuinamente, admirar o mundo, denunciá-lo, questioná-lo, transformá-lo para a sua humanização, mas adequar à realidade que serve ao dominador. O que fazer deste não deve, por isso mesmo, ser dialógico. Não pode ser um problema complexo dos homens-mundo ou dos homens em sua convivência com o mundo e com os homens. No momento em que se fizesse comunicativo ou o dominador se haveria convertido aos dominados, então já não seria dominador, ou se haveria equivocado. (FREIRE, 2020 p.170)

Estamos cercados de violências simbólicas e exemplificamos no patriarcalismo e clientelismo incrustado no ordenamento político da sociedade. O olhar para um ser humano

sendo ele de cor negra com indiferença como nos diz o filósofo Espinosa me afeta e se torna uma violência simbólica e pode correr o risco de naturalizar e banalizar. O filósofo Zizek (2014) diz que vivemos numa sociedade em que existe uma espécie de identidade interesseira hegeliana dos opostos. Pois certos traços, atitudes e normas de vida deixaram de ser notadas como ideologicamente marcados dentro de uma sociedade. Chamamos ideologia àquilo que não se alista nesse pano de fundo, por exemplo: o zelo religioso de forma extrema ou a dedicação a uma orientação política particular. O importante aqui seria o fato de que é precisamente a paralisação de certos traços num pano de fundo livremente admitido o que marca a nossa ideologia em seu grau mais puro e compreensível.

Os relatos que seguem apresentam distintas situações conflitivas em narrativas de alteração danosa, sobretudo em relação a pessoas que constroem a ambiência escolar. Aqui não discutimos a veracidade ou não dos ocorridos, mas o modo como são representados no documento escolar tecendo uma análise de conteúdo.

O QUE CONTÉM OS REGISTROS NO LIVRO DE OCORRÊNCIA.

1. Representando violências sexuais/físicas/simbólicas do feminino

No dia 2 de fevereiro de 2018 os pais da aluna Maria⁸ vieram até a direção reclamar do professor da disciplina X. dizendo que o mesmo corrigiu a postura física da filha na carteira, observando que ela estava sentada de mal jeito. Relataram que a filha disse que ao fazer isso, o mesmo tocou em seu corpo, na área dos seios. Ainda disse que a filha ficou envergonhada e assustada com a atitude do professor George. Solicitaram que a direção tomasse uma atitude e afirmaram que não querem mais que a filha venha assistir as aulas de disciplina X com este professor. (livro 1 folha 37. 2018)

O relato representa na narrativa uma situação de violência física, simbólica e sexual⁹, pois a vítima entendeu que a correção postural requerida pelo professor implicou no toque de seus seios a constrangendo. Bourdieu (2020) entende o corpo é coberto de significação social e suas imbricações com a moral e a sexualidade pode levar a perda do senso da formação

⁸ Os nomes são fictícios.

⁹ Por violência sexual entendemos a exploração do corpo e da sexualidade feminina na qual se impõe a vontade e o poder masculino.

sexualizada, que se enraíza em uma geometria sexual do corpo socializado, muitas vezes abusado em seus movimentos e deslocamentos. Na narrativa que segue o toque corporal implicou num relato de dano para o corpo feminino.

No dia 07 de fevereiro de 2018 a mãe da aluna Joaquina, compareceu na escola para reclamar do professor de disciplina X. Dizendo que o professor solicitou que a aluna Joaquina para ir até a frente da sala de aula e abrisse os braços, explicando os pontos cardeais. Para esta explicação o professor tocou nos braços da aluna, solicitando que a mesma virasse de frente para trás. No final da explicação o professor tocou o queixo da aluna. A mãe não gostou da atitude do professor, por que a filha ficou envergonhada, ressalta que não quer vir mais em suas aulas.

A direção tentará resolver a questão das aulas não comparecida. Disse também que não tem respaldo legal para afastar o professor. Orientou a mãe para que a aluna não falte nas aulas. (livro 1 fl. 38. 2018)

Nesta situação podemos observar que o toque no corpo para a narrativa da aluna se traduz como um símbolo erótico e de dominação masculina. Bourdieu (2020) acentua que na dominação masculina, o corpo feminino figura como objeto simbólico, um ser-percebido que tem por consequência colocá-las em permanente estado de insegurança corporal, de dependência simbólica, na qual elas existem primeiras pelo, e para, o olhar dos outros, ou seja, um olhar enquanto objetos receptivos, que atraem e estão disponíveis. Delas se espera que sejam “femininas”, que possam ser sorridentes, simpáticas, atenciosas, submissas, discretas, ou até mesmo apagadas. E essa pretensa “feminilidade” muitas vezes não é mais que uma forma de abonação em relação às expectativas masculinas, sejam elas reais ou supostas, principalmente em termos de engrandecimento do ego.

2. Relato de infração de regra: o uso de celular

Aos 17 de abril de 2018 os alunos Geraldo e Rita da 3ª EM período noturno foram advertidos pelo uso de celular durante a aula. Os alunos

foram advertidos verbalmente e se reincidente ficaram suspensos. (livro 1 fl.. 38. 2018)

Nesta narrativa observamos a questão das regras postas para serem seguidas, e que muitas vezes são quebradas por discentes terem dificuldade de usar sua liberdade e possibilidades para seguir as normas. Freire (2020) nos diz que se uma ação livre somente é na medida em que o homem transforma seu mundo e a si mesmo, ou seja, precisa de uma transformação. Necessita de uma pedagogia que problematize faça pensar por si mesmo, aprendendo a respeitar regras e normas com liberdade dentro de seu entendimento e não de uma pedagogia bancária. Os jovens tem dificuldade de lidar com normas e dessa forma se torna trabalhoso alimentar a ideia de romper as intensas descobertas societárias.

3. Relato de violência física e verbal

No dia 24 de setembro compareceu na escola o senhor Novais e o aluno Dunga para dizer que o aluno foi ameaçado pela aluna Amora do 3º EM. No dia 20 de setembro o senhor Pascoal e suas filhas Arita Benina e Amora vieram à escola reclamar que o Dunga tinha dado um soco no braço da Arita Benina, foi chamado do aluno e esclarecendo os fatos, o aluno disse que não faria mais isso e pediu desculpas. Foi aconselhado que os dois ficassem longe um do outro. A aluna Amora, no dia 24 correu atrás do Dunga próximo a casa dele e o agrediu ameaçando-o. O senhor Novais veio até a escola para esclarecer os fatos, também solicitou a presença do conselho tutelar representado pelo conselheiro Fiuko (Livro 1 fl. 40 2018)

Este relato aduz que a violência também ocorre fora do ambiente escolar, pois conforme Arendt (2020) a raiva e a violência se tornam sem razão apenas quando são dirigidos contra substitutos, e corremos o risco que isso seja justamente o que recomendam psiquiatras com relação à agressividade humana; e, é o que corresponde às certas estruturas de espírito e atitudes irrefletidas na sociedade em grande escala. E essa violência, não é irracional. Considera-se que os homens vivem em um mundo de aparências e, ao lidar com ele, necessita de manifestações, a dissimulação da hipocrisia enquanto distinta

dos recursos e astúcias. Só podemos nos confiar nas palavras se estamos certos de que sua função no momento é revelar e não esconder.

Nesses relatos observamos a presença da violência e sua representação como força, como situação e como algo que passa despercebido.

Aos 27 de agosto de 2019 compareceram na escola as mães dos alunos José e João. Na aula de Educação física os alunos tiveram um desentendimento. Os alunos estavam no mesmo time, terminou o jogo e o aluno João chorou por que havia perdido jogo e o aluno Jose começou a rir e João o empurrou e José lhe deu um soco. A mãe de João achou que machucou muito seu filho e solicitou uma conversa entre os pais e os alunos. Foi solicitada a presença do conselho tutelar na figura do conselheiro Juca. O conselheiro orientou as mães e aos alunos dizendo que não pode repetir este ato. Se houver reincidência será encaminhado o acontecido para a promotoria. (Livro 1 fl.42 2019).

Observamos neste registro que se torna comum resolver os conflitos na agressão física ao invés do diálogo. Opor-se a todas as formas de violência, desde a violência física e direta (extermínio em massa, terror) à violência ideológica (racismo, incitação ao ódio, discriminação sexual) parece, portanto ser uma grande preocupação da atitude liberal tolerante que predomina atualmente. Um tipo de chamada SOS mantém esse discurso, que sufoca todas as outras abordagens possíveis, onde todo o resto pode e deve esperar. (ZIZEK, 2014. p. 24)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações sociais e políticas voltam a tomar a forma do favor e da égide, da dependência social e pessoal, de um lado, e da aceitação e da autoridade, de outro. A violência simbólica é, no entanto, a regra institucional da sociedade brasileira. Essa é uma violência ainda maior porque não percebemos imediatamente, porque a exercemos e a como algo necessário, natural e normal. Uma violência ainda maior porque o paternalismo não é sentido por nós como uma violência e como inabilidade de nossa cidadania e de nossa singularidade de seres humanos, mas sim como algo normal, natural e necessário. (CHAUI,

2018. p.176) Essa relação de violência simbólica está atrelada aos comportamentos humanos de naturalidade e banalidade do mal que podem levar a um tipo de dominação.

Em toda forma de relacionamento humano podemos viver a violência simbólica. quando observamos o relato da representação em que o professor se apropria de seu poder de cátedra para se aproveitar de corpos visíveis percebemos a existência da violência dominante. Bourdieu (2020) se refere a esse tipo de dominação promovida por instituições e relações. Só existe uma ação política que leve realmente em conta todos os efeitos de dominação, de autoritarismo que se exercem através da cumplicidade objetiva entre as estruturas incorporadas, ou seja, tanto entre as mulheres quanto entre os homens existe essa dominação, como nas estruturas de grandes instituições, nas quais se realizam e se produzem não só a ordem masculina, mas também toda a ordem social. A escola é responsável pela reprodução efetiva de todos os meios de visão e de divisão fundamentais, e organizada também em torno de oposições autênticas, poderá, em longo prazo, sem dúvida, e trabalhando com as contradições inerentes aos diferentes mecanismos e instituições referidas, contribuir para o desaparecimento progressivo da dominação masculina.

A dominação do outro é instrumento de controle, é meios de instituir uma cultura violenta que tira os valores éticos e morais, a luta pela vida e pela dignidade humana. A violência, sendo instrumento por natureza, é racional à medida que é eficaz em abranger o fim que deve justificá-la. No entanto, quando agimos, não saberemos com certeza quais serão as consequências do que estamos fazendo, a violência só pode durar racionalmente se almeja objetivos em curto prazo. Ela não promove razões, nem a história, nem a revolução, nem o avanço, nem o retrocesso; mas pode servir para representar queixas e trazê-las à realidade pública. Além do mais, o perigo da violência, mesmo ela não se movendo conscientemente dentro de uma condição não extremista de objetivos de curto prazo, ela sempre será o de que os meios se agregam ao fim. Sendo os objetivos não alcançados rapidamente, o resultado será não apenas uma derrota, mas a apresentação da prática da violência no conjunto do corpo político. A prática da violência muda o mundo, mas a mudança mais provável que pode acontecer é para um mundo mais violento. (ARENDDT, 2020 p.99 e 101)

Existem nas sociedades que buscam ser democráticas diversidades de violência e abuso de poder. Barbosa (2018) em sua pesquisa de mestrado nos ajuda a concluir que existem formas destrutivas que permeiam o ser humano e isso pode ocasionar traumas. A violência psicológica, existente nas relações interpessoais, que ocorre através das relações de poder no ambiente escolar, apresenta-se de forma leve por meio de ações que destroem e padrão repetitivo de interação através da linguagem verbal, com palavras, apelidamentos e

classificações; através de gesticulação e posturas que indicam descrédito, deméritos, insignificância, chegando-se ao apogeu de ignorar, rejeitar, desprezar, humilhar que são utilizadas no âmbito escolar por docentes ou outros agentes adultos na forma de se relacionar impensadamente com os alunos nas relações entre pessoas como forma de interagir e prática disciplinar padronizada, porém despercebida por estar oculta nas intenções do desenvolvimento da aprendizagem por meio da disciplina, silêncio e obediência.

Quando falamos em cultura da paz e harmonizar o ambiente escolar, precisamos falar de amor e isso em uma sociedade que ainda não compreendeu o amor do respeito ao outro dificulta as relações. Bell hooks (2021) é bem desafiadora ao escrever sobre esse tema, onde coloca o amor como centro da vida humana. O amor é uma prática transformadora onde liberta nossa alma. Ela nos convida a regressar no amor, regressar na paz e possibilidades humanas de respeito. Hoje em nossa sociedade contemporânea prevalece o desamor e quando você fala em amar é algo revolucionário. Amor não é somente sentimento, mas ética de vida, é política de fazer o bem comum acontecer. É transformar a realidade violenta em realidade de compreensão.

O discente obedecendo diretamente o professor, sendo submisso a ele pode existir um tipo de violência provocada pelo docente, como por exemplo, no caso relatado de violência em que o professor solicita a aluna fazer uma exposição corporal para toda a sala que configura um tipo de humilhação. Podemos configurar neste caso a violência simbólica de autoritarismo por parte docente. A violência simbólica é difícil de ser percebida. É exercida muitas vezes de forma delicada, sem necessariamente ser percebida como violência por quem a sofre, ou seja, quando a vítima não percebe sua impotência frente a poderes e situações constrangedoras, nem exerce sua habilidade crítica em relação a tal dinâmica (ABRAMOVAY, 2004.p. 79). Precisamos ser paz e viver a paz no ambiente escolar, você sendo paz, você transforma os ambientes em que se relaciona, transforma corpos docilizados libertando-os para a reflexão de suas experiências de vida.

O poder em si, não precisa de uma justificação, sendo independente da própria existência de comunidades políticas, pois o que ele realmente precisa é legitimidade. O poder emerge onde as pessoas se unem para que aja acordo, mas sua ação legítima deriva de um estar junto inicial do que uma ação que se possa seguir. Ninguém faz questionamento do uso da violência em sua própria defesa, pois existe um perigo claro e presente onde o fim que justifica os meios é consequente. Poder e violência, embora sejam fenômenos diferentes, aparecem juntos, onde esteja combinando o poder e da forma que descobrimos um fator primário e predominante (ARENDR, 2020, p. 69).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. *Violência nas escolas: versão resumida*. Brasília: UNESCO / Brasil. Rede Pitágoras, 2003.

ARENDR, Hannah. *Sobre a violência* (trad. André de Macedo Duarte) 13ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

BARBOSA, Tatiana Aparecida. *A violência no contexto Escolar: Representações de alunos do Ensino Fundamental*. Rio Claro: UNESP, 2018.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Trad. Maria Helena Kuhner. 17ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

HOOKS, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Perspectiva, 2021.

JODELET, Denise et al. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 17-44, 2001.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

LOPES, Telma. *As Representações Sociais e a Educação*. PUC: Curitiba, 2013.

ZIMMERMANN, Tânia Regina. *Violência e Gênero em notícias no Oeste Paranaense (1960 – 1990)*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

ZIZEK, Slavoj. *Violência: seis reflexões laterais*. São Paulo: Boitempo, 2014.

HISTÓRIA DE MULHERES: O PROTAGONISMO DE PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Diego Pereira da Silva (UEMS – 06297485194@academicos.uems.br)
Estela Natalina Mantovani Bertolletti (UEMS-estela@uems.br)

RESUMO No século XIX, as mulheres não atuavam no espaço público devido ao estabelecimento de normas daquele tempo. A partir desta inflexão, o presente texto apresenta uma discussão teórica sobre a história das mulheres no século XIX, de como eram vistas e

pensadas, e traz para o cenário a trajetória de professoras universitárias que se destacaram profissionalmente no espaço público, no tempo presente, assumindo funções de liderança. O método de investigação é o da pesquisa histórica, para cuja abordagem no tempo recuperamos narrativas das professoras por meio de entrevista. Na análise, percebemos que estas professoras universitárias ousaram em suas ações e puderam seguir uma carreira profissional reconhecida, graças às mudanças conquistadas pelas mulheres e suas lutas históricas.

Palavras-chave: História da Educação. História da Formação de Professores. História das Mulheres

INTRODUÇÃO

A história das mulheres desde os primeiros registros é narrada a partir de um viés. De acordo com Scott (1992), dependendo de quem “escreve” ou “conta”, a história do sujeito mulher poderá registrar versões evoluídas e a mulher será protagonista dessa história ou poderá ser silenciada, desmoralizada e ser interpretada pelo olhar depreciador do escritor/narrador. Por outro lado, de acordo com Perrot (2019, p.15), a difusão da história das mulheres “[...] acompanha em surdina o ‘movimento’ das mulheres em direção à emancipação e à liberação”. Seguindo este raciocínio, o presente texto busca compreender o silenciamento das mulheres na história e trazer para visibilidade a trajetória de mulheres professoras universitárias e suas contribuições em uma universidade pública, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na qual averiguamos que estas mulheres são protagonistas de suas próprias histórias, por notarmos em suas narrativas, recolhidas para a escrita de trabalho acadêmico¹⁰, a evolução pessoal e profissional em suas carreiras.

A UEMS foi prescrita na primeira Constituição de Mato Grosso do Sul, em 1979, e foi reafirmada na segunda Constituição de Mato Grosso do Sul, em 1989; no final de 1993, iniciou os trâmites jurídicos de implantação e no ano de 1994, os movimentos de instalação e funcionamento. Nesta movimentação de implantação desta universidade, houve a contratação de profissionais da educação para ficarem à disposição e ocuparem cargos além da docência, como departamentos e cargos de liderança. Desta forma, as mulheres professoras ingressaram em grande maioria, conforme assinala Silva (2021): averigua-se um número maior de mulheres professoras, que ingressaram na UEMS para lecionar, e um dos fatores determinantes para permanência desta instituição até os dias atuais, foi a presença de mulheres que assumiram, além da docência, cargos administrativos, cargos de lideranças e investiram em suas carreiras em prol da universidade.

¹⁰ Trata-se da dissertação em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, que tem como título **Desenvolvimento Profissional Docente de mulheres professoras e suas contribuições na constituição da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (1994-2020)**, orientada pela professora Doutora Estela Natalina Mantovani Bertoletti.

Mas nem sempre as mulheres puderam ser lembradas como uma profissional de êxito. Na maioria das vezes, elas foram descritas na história como “irreal”, “desequilibrada”, “carente”, “insuficiente”, “incompleta”, “loucas”, “incapazes” (SCOTT, 1992), “frágeis”, “[...] as que rezam e preservam a virgindade”, “[...] as que não têm sobrenome, apenas nome”, “a invisível” (PERROT, 2019, p.16), as que “[...] pouco são vistas, pouco se fala delas” (PERROT, 2019, p.17), as bruxas, as feiticeiras, as donas de casas, as reprodutoras da casta, as indecentes (PERROT, 2019). Questionando este estado de coisas é que propomos este texto.

Assim, dividimos a escrita em fundamentação teórica sobre a história das mulheres, descrição do mapeamento das professoras da UEMS, depois, apresentamos aspectos da trajetória de quatro professoras selecionadas como sujeitos de nosso estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Por muito tempo, as mulheres foram apagadas da história seja pela “gramática”, seja por “ausência de fontes”, “vestígios” ou pela sua “invisibilidade” nos espaços públicos¹¹ como profissionais (PERROT, 2019). A invisibilidade e o silenciamento da mulher na história, segundo Perrot (2019), ocorreram, em primeiro lugar, por não ocuparem espaços públicos da cidade - assim, como não eram vistas nestes lugares, não havia interesse em seu relato -; o segundo motivo apontado pela autora, é que as mulheres deixaram poucos “[...] vestígios diretos, escritos ou matérias” (PERROT, 2019,p.17); e o terceiro motivo é o da obscuridade: “[...] As mulheres são imaginadas, representadas, em vez de descritas ou contadas.” (PERROT, 2019, p.17).

Ainda com a autora, o desaparecimento das mulheres na história faz parte “das ordens das coisas”, uma “sociedade tranquila”, o cumprimento da ordem cristã: “[...] elas devem pagar por sua falta num silêncio eterno” (PERROT, 2019, p.17). É pertinente comentar que, segundo Perrot (2019, p.21), há um déficit para escrever sobre o sujeito mulher na história também pela ausência de fonte.

Para escrever história, são necessário fontes, documentos, vestígios. E isso é uma dificuldade quando se trata da história das mulheres. Sua presença é frequentemente apagada, seus vestígios, desfeitos, seus arquivos, destruídos. Há um déficit, uma falta de vestígios.

¹¹ Por “espaços públicos” compreendemos os lugares destinados para exercer o trabalho fora do âmbito doméstico/ privado.

Para narrar ou escrever a história de mulheres, de acordo com Scott (1992, p.65), não necessariamente precisa de haver uma sequência contínua, “[...] mas um relato complexo, que leve em conta, ao mesmo tempo, a posição variável das mulheres na história.” A emergência deste campo - como estudo científico -, e a melhoria nas condições profissionais das mulheres foram acompanhadas das reivindicações dos movimentos feministas¹² do século XIX, que sugerem a modificação no contexto das mulheres na história e investigam os motivos pelos modos que os termos referentes às mulheres foram estabelecidos, questionando “[...] a prioridade relativa dada à ‘história do homem’, em oposição à ‘história da mulher’, expondo a hierarquia implícita em muitos relatos históricos.” (SCOTT, 1992, p.78, grifos da autora).

Tedeschi (2012, p.11) destaca que as narrativas históricas sobre a história das mulheres expõem um “discurso” de improdutividade, de inexistência.

[...] às mulheres, não podem ser avaliadas, sem a procura pelos aspectos que fundamentaram o imaginário social na história naquele período, bem como as representações que ditaram, em certos contextos históricos, que as mulheres eram seres do silêncio por sua própria natureza ou que, na divisão do trabalho, tenham ficado com as tarefas do corpo, da procriação, da casa, da agricultura, da domesticação dos animais, do servir-cuidar-nutrir, perdendo assim sua capacidade como sujeito.

O autor disserta que nesta história de que somos “herdeiros”, que “[...] ainda nos cerca, nos acompanha, nos limita.” (TEDESCHI, 2012, p.13), há outras histórias; “[...] nos espaços sociais dessas narrativas oficiais, também existiu um lugar, um outro espaço, dentro do hegemônico, e esse é o da História das Mulheres”. (TEDESCHI, 2012, p.13).

Sobre as mulheres do século passado, é preciso salientar que, de acordo com Perrot (2019), o “nascimento” de menina era menos desejado do que de meninos, e desde a primeira infância, entre seis e sete anos, havia um processo de sexuação entre meninos e meninas, sendo que a escolarização das meninas era mais atrasada do que dos meninos: “[...] para as meninas rudimentos de leitura, a prece e, principalmente, a costura” (PERROT, 2019, p.44); a preservação da virgindade da jovem solteira era obrigação social familiar. A mulher é uma imagem, “[...] um corpo, vestido ou nu. A mulher é feita de aparências” (PERROT, 2019, p.49); para as mulheres os cabelos¹³ e a barba para os homens, e o que dizer sobre os corpos das mulheres? dominados, subjugados, às vezes transgredidos.

¹² De acordo com Pinto (2010), os movimentos feministas do século XIX são definidos a partir da reivindicação de direitos pelas próprias mulheres, a princípio ao voto e, posteriormente, a exercer o trabalho remunerado em espaço público, a ter sua própria história entre outros.

¹³ Segundo Perrot (2019, p.54), o cabelo da mulher é o tema maior de sua figuração como sujeito “[...] principalmente quando se quer sugerir a proximidade da natureza da animalidade, do sexo e do pecado.”

A formação das mulheres dava-se somente do que era “necessário aprender”, para torná-las agradáveis para seus papéis futuros de mulher. “De dona de casa, de esposa e mãe. Inculcar-lhes bons hábitos de economia e de higiene, os valores morais de pudor, obediência, polidez, renúncia, sacrifício [...] que tecem a coroa das virtudes femininas” (PERROT,2019, p.93). O trabalho considerado de mulheres era os de “[...] ordem doméstica, da reprodução, não valorizado, não renumerado.” (PERROT, 2019, p.109).

Com a industrialização, o trabalho doméstico se modificou; havia nas fábricas mulheres operárias, operárias da costura; havia em outras profissões mulheres vendedoras, secretárias, enfermeiras, atrizes e professoras. Não estamos afirmando que estas mulheres recebiam salários dignos e que estes serviços empregatícios davam condições para exercer os trabalhos de qualidades (não temos fontes). O que nos referimos é que na atualidade as mulheres romperam o silenciamento imposto, e aos poucos ingressaram nos espaços públicos como profissionais.

É preciso mencionar, de acordo com Almeida (1998, p.23), que a função de professora foi “praticamente a única profissão” em que as mulheres puderam exercer um trabalho “digno” e que conseguiram se inserir no espaço público por ter “[...] atributos de missão, vocação e continuidade daquilo que era realizado no lar [...]”. Segundo a autora, outras áreas profissionais foram vedadas ao sujeito mulher à época, sendo exclusivo do público masculino.

É prudente destacarmos que, a abertura às mulheres da função de professora, a princípio não foi tranquila; na ótica dos homens, as mulheres estavam ocupando um espaço público e isso significava a perda do espaço profissional para eles (ALMEIDA, 1998), havendo abandono da profissão pelos homens. Para as mulheres, o ingresso neste espaço significou uma realização social, que “[...] a posição invisível ou subalterna no mundo doméstico lhes vedava, submetidas que estavam à sombra masculina todo-poderosa que ali também exercia seu poder.” (ALMEIDA, 1998, p.71), logo, ser professora lhes dava condições a mais do que outras profissões, uma vez que

[...] possuía maior prestígio do que ser governanta, parteira ou costureira, e, mesmo a profissão não sendo bem remunerada, pagava melhor em relação às demais que costumavam estar reservadas às mulheres. Além disso, permitia sair desacompanhada para ir lecionar e possibilitava adquirir conhecimentos, além das prendas domésticas como era o usual. Enfim, significava uma chance de igualar-se aos homens em termos culturais. (ALMEIDA, 1998, p.71)

Desta forma, concluímos que a conquista da mulher no espaço público é um êxito dos vários movimentos feministas desde o século XIX até presente momento, sendo que o magistério foi uma das maiores conquistas para as mulheres no mercado de trabalho

(ALMEIDA, 1998). Foi neste espaço que as mulheres saíram do silenciamento para entrada e permanência no setor público.

1. MAPEAMENTO DE MULHERES NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Para encontrarmos as professoras que atuaram na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), foi necessário mapear os Diários Eletrônicos Oficiais do Estado de Mato Grosso do Sul, para encontrar informações referentes à universidade e às formas de contratos de professores. Foram selecionados os Diários Oficiais Eletrônicos de Mato Grosso do Sul dos anos de 1979, ano de criação da universidade na constituição do estado de Mato Grosso do Sul; 1989, ano que a constituição do estado de Mato Grosso do Sul foi reelaborada; 1993, ano das primeiras publicações referentes aos trâmites de implantação deste espaço público; 1994, ano que inicia movimento de contratação de professores e regulamentação para o processo de abertura; e, 1998, ano da efetivação dos primeiros professores, por meio de Concurso de Provas e Títulos.

Para análise das entrevistas, utilizamos a técnica de entrevista¹⁴ e adotamos o conceito de Marcelo Garcia (2009), Desenvolvimento Profissional Docente - termo criado em Portugal desde 1970, que está inserido no campo da Formação de Professores. Com ele, entendemos que o professor é um sujeito que detém o conhecimento, mas que reinventa suas práticas a frente de novos desafios; neste caso, as professoras que são sujeitos da pesquisa, atuavam na Rede Estadual de Ensino e ingressaram na UEMS e contribuíram diretamente em suas ações para que a universidade efetivasse seu papel, de ensino, pesquisa e extensão.

Como resultado deste mapeamento, no ano de 1994, temos 62 professoras que foram contratadas por contrato por prazo determinado; 34 professoras que atuavam na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e foram cedidas para a UEMS; 44 professoras que entraram pelo processo seletivo, totalizando 140 mulheres. Com o primeiro concurso público de professores, em 1998, houve uma mudança nos dados: foram aprovadas 69 mulheres professoras e destas 50 entraram pela primeira vez por concurso público na universidade, 19 ingressaram em 1994 e permaneceram após concurso público, e 132 mulheres não permaneceram ou porque não fizeram inscrição ou não foram aprovadas ou não prestaram as provas do concurso público de professores.

¹⁴ De acordo com Batista, Matos et al (2017, p.05), esta técnica é utilizada para “[...]buscar compreender a subjetividade do indivíduo por meio de seus depoimentos, pois se trata do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social etc.; é sempre um, entre muitos pontos de vista possíveis.”

Após analisarmos o currículo da Plataforma Lattes (CNPq) de 19 professoras que ingressaram na universidade e permaneceram após o concurso público e 50 professoras que ingressaram pela primeira vez na instituição, selecionamos as seguintes professoras: Silvane Aparecida de Freitas e Maria José de Jesus Alves Cordeiro, professoras que ingressaram na UEMS no ano de 1994 e permaneceram após concurso público de 1998; Doracina Aparecida de Castro Araujo e Celi Corrêa Neres que ingressaram na UEMS após o concurso público.

Enviamos por e-mail uma carta-convite informando do nosso interesse pela trajetória profissional de cada professora selecionada. Em seguida, elaboramos um roteiro de entrevista que teve como objeto o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) de professoras da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul e sua contribuição para a constituição do sentido de Universidade, no qual o fim é entender como o ser professora, ser mulher e ser profissional dialogam entre si, e a relação com a UEMS em suas iniciativas e transformações ocorridas ao longo tempo. As questões presentes na entrevista foram relacionadas ao Desenvolvimento Profissional Docente nas experiências relacionadas à docência, às dificuldades enfrentadas no processo de sua constituição e contribuição com a Universidade, buscando: a evolução, o investimento na carreira e o compromisso como agente de mudança das professoras, sujeitos da pesquisa.

Inicialmente as entrevistas estavam previstas para ser realizadas presencialmente de acordo com a disponibilidade de cada professora, conforme descrito na carta-convite. Com a pandemia e compreendendo a necessidade do cumprimento das restrições, buscamos reelaborar a forma de aplicar as entrevistas, optando por continuar com esta técnica, porém em formato remoto. Entramos em contato novamente com as professoras e agendamos as entrevistas de acordo com a disponibilidade de cada uma.

O contato com todas as professoras a serem entrevistadas, foi feito por *e-mail* informando do procedimento da entrevista e optamos em utilizar o aplicativo *Skype*. A primeira entrevista ocorreu em 29 de julho de 2020, às 12h01¹⁵min com a professora Doracina Aparecida de Castro Araújo. No primeiro momento, informamos a professora sobre o procedimento da entrevista, o interesse por sua trajetória profissional e o objetivo da pesquisa; lembramos a professora de que a qualquer momento ela poderia interromper as gravações, se não se sentisse bem. Após este diálogo e autorização da professora, a gravação foi iniciada às 12h27min e finalizada às 13h13min. Houve problemas de conexão, como oscilação da internet. Tentamos mudar de aplicativo e optamos em usar a plataforma *Google Meet*, de fácil

¹⁵ Informo que os horários são do fuso horário de MS

acesso, porém não tivemos êxitos na conexão e retomamos e finalizamos a entrevista pelo *Skype*. A professora estava sorridente, entusiasmada em lembrar sua trajetória, para algumas perguntas não lembrava dos acontecimentos e outros momentos preferiu não contar. Agradeceu o convite e se colocou à disposição para sanar qualquer dúvida.

A segunda entrevista ocorreu em 02 de julho de 2020, no período vespertino às 13h55min e perdemos a conexão às 14h17min, com a professora Silvane de Freitas. Realizamos a segunda tentativa de conexão às 14h21min e encerramos a gravação às 15h19min. A professora estava séria, percebemos que durante suas falas que havia muitas lembranças que lhe fizeram feliz, mas ao mesmo tempo muito sofrimento para conseguir concluir seus objetivos. Ao finalizar a entrevista, a professora agradeceu o convite e se colocou à disposição para sanar qualquer dúvida.

A terceira entrevista ocorreu em 11 de julho de 2020, com a professora Maria José Alves de Jesus Cordeiro. Como houve problemas de conexão nas entrevistas anteriores, enviamos uma mensagem à professora no aplicativo *Skype* às 13h36min, e combinamos de iniciar a entrevista às 14 horas. Iniciamos no horário marcado a conversa, realizamos o procedimento de apresentação e após autorização da professora iniciamos a gravação, às 14h15min. Perdemos a conexão, às 15h58min e restabelecemos a conexão às 16h. Finalizei a entrevista com a professora às 16h15 min. Percebi que durante as falas desta professora há uma trajetória de muito esforço, sobre o qual se orgulha em contar, uma resistência ao percurso da vida e muitas inquietações que foram pertinentes para a escrita da dissertação que resultará desta pesquisa.

A quarta e última entrevista realizamos em 19 de fevereiro de 2021, às 13h40min, com Celi Corrêa Neres. Informei os procedimentos da entrevista e solicitei autorização da gravação. Após o aceite, iniciei a gravação às 14h04min e finalizei às 15h13min. Não houve problema de conexão, a professora atenciosa respondeu a todas as perguntas. Em suas falas, percebi uma paixão pela profissão embora tenha um silenciado em algumas situações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado da metodologia adotada, conforme já mencionado, selecionamos quatro professoras para serem sujeitos desta pesquisa, a saber: Silvane Aparecida de Freitas, Maria José Alves de Jesus Cordeiro, Doracina Aparecida de Castro Araujo e Celi Correia Neres- todas professoras efetivas na UEMS, que construíram sua carreira universitária atuando neste espaço. Informamos que foi enviado um projeto ao Comitê de ética de pesquisa

com Seres Humanos, que foi aprovado em 02 de abril de 2020, pela coordenadora Fabiana Perez Rodrigues Bergamaschi.

A professora Silvane Aparecida de Freitas - atualmente docente sênior no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba -, é Doutora em Letras Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Assis. Ingressou na UEMS em 1994, tendo sido cedida como Professora Especialista da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e permaneceu nesta condição até ser aprovada em 1998, no concurso público de professores da UEMS.

A professora Maria José Alves de Jesus Cordeiro - atualmente Pró-Reitora de Ensino da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul -, é Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Ingressou na UEMS em 1994, tendo sido cedida como Professora Especialista da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e retornando em 1998, após o concurso público de professores da UEMS.

A professora Doracina Aparecida de Castro Araújo - atualmente aposentada -, é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Ingressou na UEMS em 1998 após efetivar-se no concurso público de professores, como Professora Especialista.

A professora Celi Corrêa Neres - atualmente Vice-Reitora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul -, é Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Ingressou na UEMS em 1998, após efetivar-se no concurso público de professores como graduada em Pedagogia e Psicologia.

Como se nota, ao ingressarem na UEMS, as professoras ainda não haviam ingressado nos estudos em pós-graduação *stricto sensu*. Esta formação elas foram conquistando durante a carreira na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Trabalhando e estudando, estas professoras, em diferentes momentos, assumiram diferentes cargos, como: coordenação de curso, Gerência de unidades, criaram ou contribuíram com a criação de Programa de Pós-Graduação na área da educação, foram extensionistas, pesquisadoras, assumiram cargos de chefias entre outros. Com suas atuações, elas contribuíram para que a UEMS fosse se constituindo como universidade, uma vez que estavam alicerçadas no tripé ensino, pesquisa e extensão, e também passaram a atuar nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* que criaram ou ajudaram a criar.

Nas entrevistas concedidas, é possível verificar a dedicação, o compromisso com a instituição e como elas foram se constituindo como professoras de Ensino Superior, haja vista que, com exceção da professora Doracina Aparecida de Castro Araujo que tinha tido uma

curta experiência neste grau de ensino, todas elas aprenderam a lecionar no Ensino Superior, lecionando. Na UEMS, tiveram iniciativas em diferentes frentes: a professora Silvane Freitas criou o evento estadual Simpósio Científico-Cultural (SCIENCULT) na UEMS, Unidade de Paranaíba e a Revista *Interfaces da Educação*. Já Maria José Alves de Jesus Cordeiro conseguiu levar para o âmbito nacional, as discussões de Políticas de Cotas, tema de suas pesquisas. A professora Doracina Araujo foi a líder da comissão para criar o Programa de Pós-Graduação em Educação, nível Mestrado (PGEDU) e o Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação (CEPEED), da UEMS, Unidade Universitária de Paranaíba e a professora Celi Neres, além de contribuir nos primeiros anos da criação do PGEDU, na docência, contribuiu para criação do Mestrado Profissional da UEMS, Unidade de Campo Grande e tem grande contribuição científica na Educação Especial.

Com esses dados, é possível afirmar que todas estas professoras desenvolveram-se profissionalmente atuando na docência e em outros departamentos no Ensino Superior.

Embora tratemos de mulheres professoras, percebemos que estas professoras se destacam pelo seu trabalho em uma universidade pública. Estas mulheres ao contrário das mulheres do século XIX, deixaram registros, foram vistas e estão sendo lembradas em uma pesquisa de abordagem histórica; assumiram cargos de liderança e se formaram chegando ao título de doutoras em educação. Notamos que esta conquista das professoras deste tempo presente de atuarem no espaço público só foi possível com o advento dos movimentos feministas (ALMEIDA, 1998) que contribuíram para que as mulheres pudessem ser educadas e formadas pelo conhecimento científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, de abordagem histórica, destacamos aspectos da história de mulheres professoras que atuaram em uma universidade localizada no estado de Mato Grosso do Sul. Utilizamos a bibliografia sobre a história das mulheres para respaldar em termos teórico-metodológicos, a técnica de entrevista para entrevistar as professoras e a pesquisa documental, em que mapeamos os Diários Oficiais Eletrônicos de Mato Grosso do Sul. Na bibliografia, utilizamos a história de mulheres para compreender sobre a invisibilidade da mulher do século XIX.

Percebemos pela escrita de Perrot (2019) e Scott (1992) que havia uma forma de escrever a história de mulheres, que era baseada no imaginário dos homens. As mulheres pouco era vistas ou faladas no espaço público devido a suas obrigações e afazeres domésticos; a história foi escrita por homens e para os homens e por isso a invisibilidade das mulheres.

Averiguamos que a entrada das mulheres no Magistério foi uma conquista que possibilitou até o presente momento, o seu ingresso no espaço público, impulsionado pelo movimento de mulheres em toda parte do mundo. As professoras que fazem parte desta pesquisa diferentemente das mulheres do século XIX, puderam ser atuantes na universidade, ocupar cargos de relevância e conseguir o título de doutoras em educação, sendo protagonistas da própria história.

Concluimos que esta liberdade das mulheres atuarem no espaço público é devido às grandes conquistas deste rompimento do silenciamento das mulheres, embora, ainda no tempo presente permaneçam algumas mentalidades que querem tornar a mulher como ser frágil, de pouca confiança e capacidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a Paixão pelo Possível**. São Paulo. UNESP, 1998

BATISTA, Eraldo Carlos. MATOS, Luís Alberto Lourenço. NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III 2017. Disponível em: <https://www.resea.rchgate.net/publication/331008193_A_ENTREVISTA_COMO_TECNICA_DE_INVESTIGACAO_NA_PESQUISA_QUALITATIVA/link/5c60dfb0299bf1d14cbb4aef/download>. Acesso em nov 2021

BURKE, Peter. A Escrita da História: novas perspectivas. In: SCOOT. Joan. **História das Mulheres**. São Paulo. Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 63-95

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista Ciência da Educação**, Lisboa: Universidade de Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/29247/Desenvolvimento_profissional_docente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em jan 2021

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação. **História da Educação**. Pelotas, v. 6, p. 69-77, out. 1999.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. Apresentação. In: MORTATTI et al, (Orgs). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 11-22

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2019.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia e Política** [online]. 2010, v. 18, n. 36, p. 15-23. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-44782010000200003>>. Acesso em nov 2021

SILVA FILHO, Lourenço Alves da. **Educação e política: apontamentos sobre a história da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (1979-1995)**. 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2008

TEDESCHI, Losandro Antonio **As mulheres e a história** : uma introdução teórico-metodológica. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2012.

A LITERATURA INFANTIL DE PRESCILIANA DUARTE DE ALMEIDA NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Raissa Nunes Pinto (UEMS/PIBAP – raissanunes.pba@gmail.com)
Estela Natalina Mantovani Bertoletti (UEMS – estela@uems.br)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar a poetisa Presciliana Duarte de Almeida e suas obras de literatura infantil, entre elas, o objeto de pesquisa de mestrado em andamento, o livro *Paginas Infantis*. Foi utilizado como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, de pesquisa que se situa no campo da História da Educação. Conclui-se a partir dessa pesquisa que mesmo sem muitos estudos, Presciliana Duarte de Almeida foi figura de destaque importante para sua época e suas obras infantis são precursoras na literatura infantil nacional.

Palavras-chave: História da Literatura Infantil. Presciliana Duarte de Almeida. História da Educação.

INTRODUÇÃO

Até o final do século XIX, a circulação de livros direcionados para crianças era esporádica e irregular. Conforme afirmam Zilberman e Lajolo (1986), de condição precária, os livros que circulavam no Brasil eram na sua maioria portugueses. Contudo, aos poucos, começaram a surgir em nosso país, mais precisamente no final do século XIX, algumas tentativas de literatura infantil brasileira, como as traduções de Carlos Jansen¹⁶: *Contos seletos das Mil e Uma Noites* (1882), *Robinson Crusé* (1885), *D. Quixote de Cervantes* (1887), *Viagens de Gulliver a Terras Desconhecidas de Jonathan Swift* (1888) e *Aventuras do Celebérrimo Barão de Munchausen* (1891).

¹⁶“[...] Carlos Jansen nasceu em Colônia (Alemanha), vindo para o Brasil em 1851, fixando residência no Rio Grande do Sul. Dedicou-se ao jornalismo literário e ao magistério. Mudando-se para o Rio de Janeiro, torna-se professor no Colégio Pedro II. Notabilizou-se como tradutor de livros clássicos adaptados para o público juvenis.” (COELHO, 1995, p.32)

A literatura infantil brasileira nasce, pois, em um momento político nacional bastante crítico, depois de grandes movimentos como abolição da escravatura, em 1888¹⁷, e Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889. Com esses acontecimentos, o Brasil passava a se tornar um país que buscava mostrar ao mundo sua modernização, buscando “ostentar, ao nível de suas instituições políticas e culturais, a renovação [...]” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, p. 15)

Com a abolição da escravatura, o advento da República e a busca por um país moderno, o Brasil passou a receber diversos imigrantes para trabalhar na produção dos cafés, e também, as populações rurais e do interior começaram a migrar para os grandes centros. Com essa mudança “começam a configurar a existência de um virtual público consumidor de livros infantis e escolares, dois gêneros que também saem fortalecidos das várias campanhas de alfabetização deflagradas e lideradas, nesta época, por intelectuais, políticos e educadores.” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, p. 15).

A partir dessas campanhas, encontramos os primeiros projetos editoriais voltados para o público infantil, como é o caso das traduções da Livraria Quaresma, que contratou Figueiredo Pimentel¹⁸ para traduzir a primeira coletânea de literatura infantil intitulada de *Contos da Carochinha*, em 1896, e que conforme Coelho (1995) afirma, inaugurou a Biblioteca Infantil da Livraria Quaresma. *Contos da Carochinha* é “[...] uma coletânea de “61 contos populares, morais e proveitosos de vários países, traduzidos e recolhidos diretamente da tradição local”, conforme se explica na abertura do volume. Nela, há contos de Perrault, Grimm e de Andersen, como fábulas, apólogos, alegorias, contos exemplares, lendas, parábolas, provérbios, contos jocosos etc.” (COELHO, 1995, p. 37)

Com os primeiros passos da literatura infantil brasileira iniciados no final do século XIX, a partir das traduções feitas por Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel, como se destacou, o início do século XX é marcado por publicações totalmente nacionais, escritas e produzidas em nosso país, priorizando a cultura de nossas crianças e suas vivências. É nesse momento que encontramos a poetisa Presciliana Duarte de Almeida e suas duas obras de literatura

¹⁷ Segundo Wanderley (2020), o Brasil foi o último país das Américas a abolir a escravatura. “Por cerca de 350 anos, o Brasil – destino de cerca de 4,5 milhões de escravizados africanos – foi o maior território escravagista do Ocidente, mantendo este sistema tanto no campo como na cidade. O lugar de trabalho era o lugar do escravizado.” (WANDERLEY, 2020, n.p.)

¹⁸ Nascido em 11 de outubro de 1869, em Macaé, interior do Rio de Janeiro, Figueiredo Pimentel [...] iniciou sua vida profissional no jornalismo ainda jovem, mas foi nos idos de 1890 que se tornou bastante conhecido. Além da sua atividade no âmbito jornalístico nacional e internacional, como redator e colaborador, “[...] antes de trabalhar nas produções infantis, adaptando clássicos europeus e reunindo contos populares, Figueiredo Pimentel publicou várias obras enveredando tanto no gênero poético, com Fototípias (1893), Livro mau (1891), Amor (1896); quanto em prosas naturalistas: O aborto (1893), Um canalha (1895), Suicida! (1895) e O terror dos maridos (1896)”. (DUARTE E SEGABINAZI, 2017, p. 315)

infantil, intituladas de *Paginas Infantis* (1908) e *O livro das aves: Crestomathia em Prosa e Verso* (1914).

Sendo assim, o texto aqui apresentado tem como objetivo discutir e apresentar a literatura infantil da poetisa Presciliana Duarte de Almeida no início do século XX, discutir as principais características da época e do texto, utilizando como base metodológica a pesquisa bibliográfica e documental. O texto se origina de pesquisa de mestrado em andamento, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS).

PRESCILIANA DUARTE DE ALMEIDA: UMA POETISA NO CENÁRIO INICIAL DA LITERATURA INFANTIL NACIONAL

Figura 1 Presciliana Duarte de Almeida



Fonte: Museu Municipal Tuany Toledo – Pouso Alegre/MS

Presciliana Duarte de Almeida não era figura desconhecida no meio intelectual de sua época, quando decidiu se dedicar a livros para crianças. A poetisa nascida em 03 de junho na cidade de Pouso Alegre/MG, foi alfabetizada, conforme De Luca (1999) afirma, pela própria mãe, contando com a ajuda de um tio que passava temporadas com a família em Minas Gerais; esse tio era Gabriel Osório de Almeida, “notabilidade da engenharia brasileira”. De Luca (1999) afirma também que Presciliana era sobrinha trineta da mártir da inconfidência mineira, Barbara Heliodora¹⁹.

¹⁹ Lopes (2011), “[...] Bárbara Heliodora era uma mulher alfabetizada – o que não era recorrente no século XIII [...]”. De Luca (1999) afirma que Bárbara Heliodora era conhecida como: “[...] a mártir da Inconfidência [...]”. “[...] Bárbara Heliodora foi uma autora e não uma heroína – coadjuvante da Inconfidência – na qual teve

Ainda na mocidade, Presciliana Duarte de Almeida fundou e dirigiu junto com a prima Maria Clara Vilhena da Cunha²⁰ um folhetim manuscrito intitulado de *O Colibri*, jornal que circulava quinzenalmente.

Nessa mesma época, a poetisa participou em Minas Gerais de grupos pró-abolicionistas. Conforme afirma Pedrozo (2020), Maria Clara Vilhena da Cunha e Presciliana Duarte de Almeida fizeram parte do grupo Aliança Libertária de Pouso Alegre/MG, que tinha “como objetivo arrecadar fundos para pagar a alforria de escravos.” (PEDROZO, 2020, p. 86)

Elas visitaram os munícipes, recolhendo assinaturas e doações. Com o montante recebido, o grupo abolicionista libertou os cativos locais. Há boatos que a primeira residência abordada foi o casarão do professor Eduardo Carlos Vilhena do Amaral, futuro senador mineiro, que ficava ao lado da igreja matriz. As moças foram bem acolhidas por ele, que, dias depois, alforriou os escravos herdados de seus antepassados. (PEDROZO, 2020, p. 86)

Em 1890, conforme Pedrozo (2020), as primas Maria Clara Vilhena da Cunha e Presciliana Duarte de Almeida tiveram publicado seu primeiro livro de poesias juntas, *Pirilampos e Rumorejos*. Esse conta com poemas das primas, sendo *Pirilampos* escrito por Maria Clara Vilhena da Cunha e *Rumorejos* escritos por Presciliana Duarte de Almeida o livro foi prefaciado por Adelina Lopes Vieira²¹ e impresso pela Typographia e Litographia de Carlos Gaspar da Silva.

participação oblíqua -, ou uma louca descabelada que no final da vida andava a esmo pelas ruas de Campanha/MG.” (LOPES, 2011, p. 255)

²⁰ De acordo com De Luca (1999), Maria Clara da Cunha Santos nasceu em Pelotas/RS, em 18 de novembro de 1866, era prima de Presciliana Duarte de Almeida e tinha como nome de solteira Maria Clara Vilhena da Cunha. Casou-se no início dos anos de 1890 com o engenheiro civil José Américo dos Santos e não teve filhos. Colaborou em diversos periódicos como *A Família* e *A Mensageira*. Segundo Cabral (2017) ainda colaborou em outros periódicos como *A Semana*, *Cidade do Rio*, *Jornal do Brasil*, *O Album* Gazeta de Petrópolis, *O Fluminense*, *Pharol* e *Rua do Ouvidor*, além de colaborar nestes jornais do Rio de Janeiro, também colaborou em outros jornais de outros estados como “[...] *A Pacotilha*, do Maranhão, *Almanach de Juíz de Fora*, de Minas Gerais, *O Cysne*, de Ouro Preto, *Jornal de Recife* e o *Lyrrio*, de Recife, *O ESCRINIO* e *O Corimbo*, do Rio Grande do Sul, *Diário de Natal*, do Rio Grande do Norte [...]” (CABRAL, 2017, p. 57). Maria Clara da Cunha Santos tinha por apelido carinhoso Mímica. Para a mesma autora, Maria Clara da Cunha Santos se dedicou não apenas as letras, mas também à pintura, e a música, tocava instrumentos e cantava, conforme Figueiro (n.d.). Maria Clara da Cunha Santos era violinista. Segundo De Luca (1999) Maria Clara da Cunha Santos faleceu em 23 de outubro de 1911.

²¹ “Adelina Amélia Lopes Vieira (Lisboa, Portugal, 1850 - s.d.). Poeta. Formou-se professora pela Escola Normal no Rio de Janeiro, por volta de 1870. Em 1886 ocorre a publicação de seu livro *Contos Infantis*, escrito com a irmã Julia Lopes de Almeida, reunindo 31 contos em verso de sua autoria. Em 1899 é colaboradora de *A Mensageira*, “revista literária dedicada à mulher brasileira”, dirigida por Presciliana Duarte de Almeida. No começo do século XX, escreve as peças teatrais *A Virgem de Murilo*, *As Duas Dores*, *Expição*, e traduz a comédia teatral *A Terrina*, de Ernesto Hervelly. Adelina Lopes de Almeida escreve obra pioneira da poesia infantil brasileira; junto a outros intelectuais, como Francisca Júlia e [Olavo Bilac \(1865 - 1918\)](#), ajudou a criar literatura para crianças genuinamente nacional.” (ENCICLOPÉDIA, 2021, n.p.)

É neste período que Presciliana Duarte de Almeida inicia sua carreira como colaboradora de periódicos da época. Em 1890, ela começa a contribuir no periódico *A Família*, do Rio de Janeiro/RJ, jornal de cunho feminista, conforme afirma Oliveira (2009), fundado e dirigido por Josefina Álvares de Azevedo²². Além da contribuição no periódico *A Família*, Presciliana Duarte de Almeida contribuiu em outros diversos periódicos da época entre eles, estão *Almanaque Garnier*, *A Estação*, *Rua do Ouvidor*, *A Semana*, *O Lutador* e a *Revista Educação*.

Em 1892, Presciliana Duarte de Almeida se casou com seu primo Silvio Tybiriçá de Almeida²³ e se mudaram para São Paulo/SP, cidade em que a poetisa veio a se consagrar como figura feminina de destaque para sua época, conforme Coelho (1995) afirma. É em São Paulo/SP que Presciliana Duarte de Almeida funda e dirige sua própria revista intitulada de *A Mensageira*, mantendo sua publicação de 1897 a 1890, sendo distribuída de forma quinzenal e depois de forma mensal.

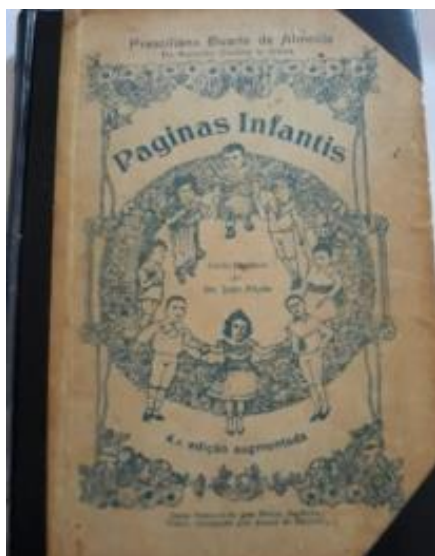
Em 1906, Presciliana Duarte de Almeida teve publicado seu primeiro livro solo, intitulado de *Sombras*, que foi impresso pela Typografia Brazil, Rotschild & Company, e em 1908, a poetisa teve publicado seu primeiro livro destinado ao público infantil: *Paginas Infantis*. Em seguida, em 1909, Presciliana Duarte de Almeida se tornou membro-fundadora da Academia Paulista de Letras, ocupando a cadeira de número 8, cuja patrona escolhida foi sua tia trisavó Bárbara Heliadora.

Em 1914, teve publicado seu segundo livro destinado para crianças; a partir de concurso público a poetisa teve publicado *O Livro das Aves: Crestomathia em prosa e verso*. Em 1924, em viagem para Santos/SP, Silvio Tybiriçá de Almeida sofreu um mal súbito, ficando Presciliana Duarte de Almeida viúva. Em 1939, a poetisa teve publicado seu último livro, intitulado de *Vetiver*, impresso pela Typographia Cupolo. A poetisa faleceu em 13 de junho de 1944 com 77 anos de idade na cidade de Campinas/SP.

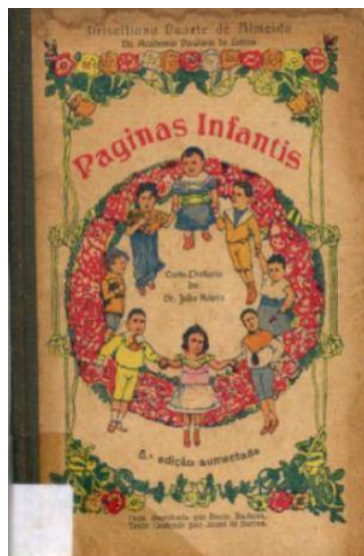
PAGINAS INFANTIS: PRECURSOR DA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA

²² Josephina Álvares de Azevedo, portanto, nasceu na cidade de Recife, em 05 de maio de 1851, [...]. Acredita-se que Josephina Álvares de Azevedo tenha sido mãe, mas não se sabe de quantos filhos, quem foi o seu marido, como conseguiu se formar professora e escritora, nem quais os caminhos de sua vida que a levaram a conhecer a causa feminista. (OLIVEIRA, 2009, p. 28 e 29)

²³ Silvio de Almeida (Pouso Alegre/ MG, 1863/ São Paulo, 1924) era poeta, filólogo, educador. “Bacharelou-se pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1892. Desde jovem, seu conhecimento da língua, de que foi um dos mestres, já se impunha. Educador emérito, lecionou no Ginásio do Estado e no Ginásio Silvio de Almeida, de sua propriedade. Casou-se com a prima, acadêmica Prisciliana Duarte de Almeida. [...]” (SANTOS, 2000, n.p.)

Figura 2 *Páginas Infantis* 4ª Edição

Fonte: Acervo particular

Figura 3 *Páginas Infantis* 5ª Edição

Fonte: Academia Paulista de Letras

Em 1908, Presciliana Duarte de Almeida teve publicado seu primeiro livro de literatura infantil, com poemas que tratam das vivências das crianças brasileiras como as brincadeiras, os brinquedos, a religião. O livro seguia o que se buscava no início do século XX: a modernização brasileira e o orgulho de ser brasileiro, dessa forma, diferentemente das traduções de Figueiredo Pimentel e Carlos Jansen, *Páginas Infantis* não conta com fadas, neve, ogros, e outros elementos vindouros da tradição europeia.

Com prefácio do educador João Kopke²⁴, o livro *Páginas Infantis* contou com cinco edições, sendo elas: a 1ª edição de 1908, a 2ª edição de 1910, a que acreditamos ser a 3ª edição de 1914, a 4ª edição aumentada de 1923 e a 5ª edição aumentada de 1934. O livro conta com poemas escritos unicamente pela poetisa Presciliana Duarte de Almeida, também com enigmas²⁵, contos, música e juízo de imprensa. Durante suas edições, o conteúdo sofreu algumas alterações, como número de páginas, reorganização editorial e alterações ortográficas.

As modificações realizadas durante as edições de *Páginas Infantis* puderam ser observadas da seguinte forma: a 2ª edição conta com um total de 153 páginas, podendo

²⁴“Bacharel formado em Direito pelo Largo São Francisco e filho de educador, João Köpke nasceu em Petrópolis (RJ), em 1852, mas trabalhou por muitos anos no Estado de São Paulo, tendo sido inclusive professor em duas escolas de Campinas (SP)”. (UNICAMP, 2017, n.p.)

²⁵ Trata-se de enigmas o que conhecemos hoje como “O que é? O que é?” Exemplo: **Enigma n. 13** Oh! Que tremendo castigo: Descansar jamais consigo! Quando quero repousar, Depressa vêm me acordar De novo para o serviço. Parece praga ou feitiço: Nunca pude achar descanso, Apezar de bom e manso! Ando, ando, sem parar, E não saio do lugar! Resposta: Relógio. (ALMEIDA, 1910, p. 77)

conferir os enigmas em páginas separadas e intercaladas dos poemas; a 3ª edição possui apenas 133 páginas, porém, os enigmas continuaram separados em páginas intercaladas com os poemas. A 4ª e 5ª edição contém em suas capas a informação de “edição aumentada”; a partir dessas edições podemos encontrar trovas²⁶ junto do conteúdo de *Paginas Infantis* e ambas se encontram com 160 páginas.

Quanto às editoras, a 2ª edição foi impressa pela Typographia Brazil de Rothfchild e Co., que se encontrava instalada na Rua 15 de novembro, nº 30, em São Paulo/SP; a 3ª e 4ª edição foi impressa pelas Escolas Profissionais Salesianas e a 5ª edição foi impressa pelas Escolas Profissionais do Liceu Coração de Jesus.

Quanto às modificações impressas, foi possível perceber que a 2ª, 3ª e 4ª contavam com a capa impressa em uma única cor, a cor verde²⁷, pois a imprensa no Brasil caminhava em pequenos passos em nosso país, mas a 5ª edição de 1934 já conta com capa impressa em formato colorido. Outro fator importante a se destacar é que não era comum à época dar crédito aos ilustradores dos livros, mas *Paginas Infantis* conta com as informações dos ilustradores em sua capa, sendo eles, Bento Barbosa e as fotografias de responsabilidade de Jonas de Barros²⁸.

O livro *Paginas Infantis* circulou no Brasil até o ano de 1959, conforme se pode confirmar na seção *Várias-Preços variados* do *Jornal do Commercio*, edição 276; nessa seção é possível confirmar que *Paginas Infantis* - edição de 1934 - estava sendo comercializada por 30 cruzeiros, 25 anos após sua última edição.

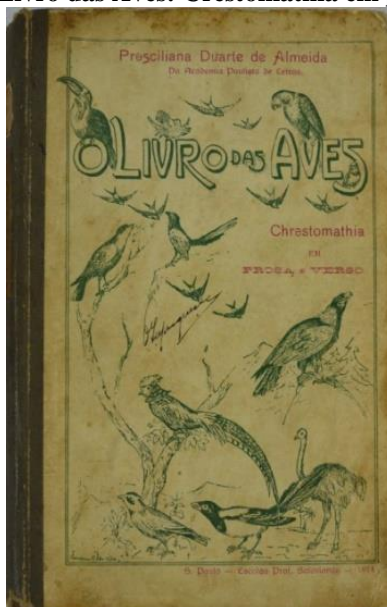
O LIVRO DAS AVES: CRESTOMATHIA EM PROSA E VERSO

²⁶ Trata-se de pequenos versos, como este: **Trova** “Ser vadio, que desgraça! Não ter asseio, que horror! Como há quem se satisfaça Com ter vida de bolor?” (ALMEIDA, 1910, n.p.).

²⁷ Veja figuras 2 e 3.

²⁸ Não foi possível localizar informações sobre os ilustradores.

Figura 4 O Livro das Aves: Crestomathia em prosa e verso



Fonte: Acervo particular

O Livro das Aves: Crestomathia em prosa e verso foi impresso em 1914 pela Escolas Prof. Salesianas, e é dedicado à amiga e prima, Maria Clara da Cunha Santos (carinhosamente chamada de Mimososa na dedicatória). O texto de apresentação do livro é escrito pela própria Presciliana Duarte de Almeida e é intitulado de “Duas linhas”. Ele foi escrito e organizado a partir de um concurso da Diretoria Geral da Instrução Pública, e o objetivo do livro era auxiliar os alunos e professores na organização da festa das aves.

Como se trata de uma coletânea, *O Livro das Aves: Crestomathia em Prosa e Verso* conta com poemas, fábulas, histórias, trovas, hinos e algumas informações escolares sobre as aves, de autoria de vários escritores brasileiros e estrangeiros, como seu marido, Silvio de Almeida e: Guilherme de Azevedo, Alberto de Oliveira, P. Manoel Bernardes, Castro Alves, Dr. A. Felício dos Santos, Raymundo Correa, Visconde de Taunay, Olavo Bilac, Guerra Junqueiro, General Couto de Magalhães, Gonçalves Dias, Balthazar Telles, Julia Cortines, Nicolaú Badariotti, Vicente de Carvalho, Brasilio Machado, Wenceslau de Queiroz, Coelho Netto, Augusto Lima, Affonso Arinos, Zalina Rolim, Miguel Alvez Freitas, Luiz Murat, Valdomiro Silveira, Alberto Braga, Julio Ribeiro, Teophilo Dias, Chateaubriand, Adelina A. Lopes Vieira, Valentim Magalhaes, Filinto de Almeida, Garcia Redondo, Fagundes Varella, George Sand, Bactista Cepellos, Aurea Pires da Gama, entre outros.

Além dos diversos textos, é possível encontrar ilustrações de aves e plantas, e também a ilustração das principais aves do mundo. As ilustrações não contam com autoria, porém, é possível encontrar do lado esquerdo da capa, no canto inferior a assinatura de Francysco H. Feitosa. O livro conta com 468 páginas, e após o texto introdutório, em que a poetisa conta

como foi realizada a junção dos poemas, histórias e outros gêneros que compunham o livro, ela apresenta na página 9 o “Hino às aves”, escrito por ela e, segundo nota de rodapé, localizada no próprio livro, tocado pelo Maestro Antonio Carlos, e cantado na primeira festa das aves, realizada em abril de 1911 em São Paulo.

Não foi possível encontrar informações de outras edições de *O Livro das Aves: Crestomathia* em prosa e verso, também não sendo possível localizar até quando o livro circulou, sabe-se que conforme informa orelha do livro *Vetiver* (1939) nesta data *O Livro das Aves: Crestomathia em prosa e verso* já se encontrava esgotado.

CONCLUSÃO

Os resultados que se apresentaram neste texto foram obtidos a partir da pesquisa bibliográfica e documental, compreendendo que pesquisa bibliográfica é [...] é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 44) e pesquisa documental é: “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4-5).

Concordamos com Coelho (1995) para quem Presciliana Duarte de Almeida foi figura feminina de destaque para sua época, poetisa, diretora de revista, esposa, fundadora da Academia Paulista de Letras e escritora de poemas infantis. Concordamos também com Arroyo (1988) que coloca Presciliana Duarte de Almeida, juntamente de Olavo Bilac e Zalina Rolim, como precursora da poesia infantil.

A poetisa Presciliana Duarte de Almeida foi uma das primeiras mulheres das letras a se dedicar para a escrita de crianças no início do século XX, momento em que a ânsia e paixão pelo nosso país se fazia presente, buscando suas características e tentando mostrar como éramos um país próspero e futurista.

Podemos perceber e encontrar essa paixão pela rotina nacional nos poemas escritos por Presciliana Duarte de Almeida e encontrados em seu primeiro livro *Paginas Infantis* como é o caso do poema *O Carnaval* em que Presciliana Duarte de Almeida apresenta como essa festa brasileira é feliz, cheia de brincadeiras e cores.

Clarins e bombos soando...
 Principia o carnaval,
 Os mascarados em bando,
 E o entusiasmo é geral!

Muitos, de seda e viseira,
 Sentam-se em carros brilhantes.
 A cidade se embandeira
 E põe luzes cambiantes...

Tenho um saquinho vermelho
 Só de *confetti* doirado,
 E uma mascara de coelho,
 Com nariz muito engraçado!

Papae disse que me dava
 Um rolo de serpentinas,
 Porque e com gosto estudava
 E tinha maneiras finas.

E deu-me por cima ainda
 Um dominó de três cores:
 Sua bondade não finda,
 Papae só merece flores.

(ALMEIDA, 1910, p. 40 e 41)

Além de apresentar a festa carnavalesca nacional *O Carnaval*, Presciliana Duarte de Almeida não deixa de lado a moralização das crianças, presente em toda literatura infantil do início do século XX. A poetisa afirma que basta ser um bom aluno e uma criança com boas maneiras que o pai se orgulhará e lhe presenteará; no caso do poema, o menino ganha serpentina para brincar carnaval e um dominó de 3 cores, jogo divertido daquela época.

Sendo assim, concordamos e afirmamos que Presciliana Duarte de Almeida é uma das precursoras da literatura infantil nacional, pois, conforme afirma Arroyo (1988), foi na literatura escolar que surgiu a literatura infantil, e foi com intuito de fazer a criança encontrar sua própria alma que a poetisa escreveu para as crianças.

REFERÊNCIAS

ADELINA Lopes Vieira. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21550/adelina-lopes-vieira>. Acesso em: 26 de setembro de 2021. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

ALMEIDA, Presciliana Duarte de. *Páginas Infantis*. São Paulo: Typographia Brazil de Rothfchild e Co, 1910.

ALMEIDA, Presciliana Duarte de. *Páginas Infantis*. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, 1923.

ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos. 1988. 248 p.

CABRAL, Ana Claudia de Moura. *Maria Clara da Cunha Santos e a crítica de arte em A Mensageira (1897-1900)*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História da Arte) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172098/001058394.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 de ago. 2020

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira - séculos XIX e XX*. 4º ed. rev. e ampl. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995

DE LUCA, Leonora. “*A Mensageira*”: *uma revista de mulheres escritoras na modernização brasileira*. 1999. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

DUARTE, Cristina Rothier; SEGABINAZI, Daniela Maria. Figueiredo Pimentel: Contos da Carochinha e o nascimento da literatura infantil abasileirada do século XIX. *SOLETRAS*, n. 34, p. 312-328, nov. 2017. ISSN 2316-8838. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/30191/22321>. Acesso em: 26 set. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/soletras.2017.30191>.

FANGUEIRO, Maria do Sameiro. Fundação Biblioteca Nacional (Brasil). In: Dossiê: *Maria Clara da Cunha Santos*. n.d. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/dossies/periodicos-literatura/personagens-periodicos-literatura/maria-clara-da-cunha-santos/>. Acesso em: 10 de ago. 2020

JORNAL DO COMMERCIO. *Várias – A Preços Diversos*. Rio de Janeiro. 1959, ano 132, nº 276. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=364568_14&pesq=%22Presciliana%20Duarte%22. Acesso em: 13 de jan. de 2021.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. *Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica*. Rev. katálysis. 2007, vol.10, p.37-45. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvvhc8RR/?lang=pt>. Acesso em: 23 de abril de 2018

LOPES, Eliane Marta Teixeira. Conselhos de Bárbara Heliodora. In: _____; FILHO, L. M. D. F. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2011. p. 253-268.

OLIVEIRA, Karine da Rocha. *Josefina Álvares de Azevedo: a voz feminina no século XIX através das páginas do jornal A Família*. Programa Nacional de Apoio a Pesquisa – Fundação Biblioteca Nacional. MinC. 2009. 74 p. Disponível em: bn.gov.br/sites/default/files/documentos/producao//josefina-alvares-azevedo-voz-feminina-seculo-xix-atraves//karine_da_rocha.pdf. Acesso em: 25 de set. de 2021.

PEDROZO, Elisa Capelari. *A voz feminista de Presciliana Duarte de Almeida na Revista A Mensageira*. 2020. Dissertação (Mestrado) – Universidade Caxias do Sul – Programa de Pós Graduação em Letras e Cultura, Caxias do Sul/RS, 2020.

SANTOS, Délio Freire dos. *Recordando... Academia Paulista de Letras e seus fundadores*. São Paulo: KMK Gráfica e Editora LTDA. 2000. 166 p.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, n. 1, 2009. p. 1-15.

UNICAMP. João Kopke. *Precursor de Monteiro Lobato: Obra de escritor e educador é objeto de tese de livre docência*. 2017, n.p. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/05/23/joao-kopke-precursor-de-monteiro-lobato>. Acesso em: 05 de junho de 2018.

WANDERLEY, Andrea C. T. Dia da abolição da escravatura. In: *Brasileana Fotográfica*. 2020. Disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/?p=520>. Acesso em: 04 de out. de 2021.

ZALINA ROLIM (1893-1961) NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Regina Alves São Marcos (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
resaomarcos@yahoo.com.br)

Estela Natalina Mantovani Bertoletti
(Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
estela@uems.br)

RESUMO

Esse texto pretende contribuir para estudos sobre a poetisa Zalina Rolim (1893-1961) em relação a sua atuação no final do século XIX e início do século XX no Brasil. Zalina Rolim adentrou espaços que pertenciam somente ao masculino: escreveu poesias e foi convidada a fazer parte do grupo que deveria organizar o primeiro Jardim da Infância público do Estado de São Paulo; traduziu obras do pedagogo Froebel (1782-1852); musicalizou cantos, hinos e marchas traduzidas para o Jardim da Infância publicadas juntamente com suas traduções no

periódico da **Revista Jardim da Infância** (1896-1897), **Revista Mensageira** (1897), **Jornal Correio Paulistano** (1889-1890). Assim, a pesquisa em questão analisará, por meio de pesquisa bibliográfica, as contribuições de Zalina Rolim em seu percurso histórico e também para a educação, pesquisa esta que está sendo desenvolvida numa perspectiva qualitativa, bibliográfica e documental vislumbrando representar os diversos fatos ocorridos em determinado período.

Palavras-chave: História da Educação. Zalina Rolim. Educação feminina.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo apresentar resultados parciais de pesquisa de mestrado, desenvolvida desde o segundo semestre de 2020, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Unidade Universitária de Paranaíba, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), circunscrito à pesquisa bibliográfica sobre a escritora e educadora brasileira Zalina Rolim (1983-1961).

1 As mulheres no século XIX e Zalina Rolim

Poucas foram as mulheres que se destacaram e conseguiram romper barreiras impostas pela sociedade, no final do século XIX, no Brasil. As leis não as protegiam e nem seus direitos, além de que projetos em favor da educação feminina na maioria eram vetados. Segundo Priore (1999, p.8) “os deveres com a casa e com a família cabiam às mulheres, e apenas esses ofícios eram atribuídos a elas”. Quando puderam frequentar as escolas, não aprendiam além do básico, portanto, os ideais da educação feminina se resumiam, a saber, em educar os filhos, não alcançarem a própria independência e sim serem boas mães.

Mesmo assim, foi a partir dessa época que um grande número de mulheres começou a escrever e publicar, tanto na Europa quanto nas Américas. Tiveram primeiro de aceder à palavra escrita, difícil numa época em que se valoriza a erudição, mas lhes era negada educação superior, ou mesmo qualquer educação a não ser as prendas domésticas; tiveram de ler o que sobre elas escreveu, tanto nos romances quanto nos livros de moral, etiqueta ou catecismo. A seguir, de um modo ou de outro, tiveram de rever o que se dizia e rever a própria socialização. Tudo isso tornava difícil a formulação do eu, necessária e anterior à expressão ficcional (TELLES, 2004, p. 337).

Por meio de documentos, a história revela que mulheres reivindicaram educação e outros direitos, fundando jornais e revistas. Algumas que tiveram acesso à educação vinham de famílias que não lhes negava o acesso à instrução, pois defendiam que a educação era

necessária para a vida social de suas filhas. Famílias com alto poder econômico podiam enviá-las para estudar em internatos em outros países ou contratar educadoras estrangeiras para ensiná-las. Essa “educação de jovens de boa família” se dava no lar, sob prescrição dos pais ou preceptoras (HAIDAR, 2007, p.231).

A ausência de escolas públicas de nível secundário para meninas, no entanto, continuou a fazer da educação um privilégio das elites. Em 1882, o ministro Rodolfo Dantas, referindo-se ao exemplo das ‘nações civilizadas’, recomendava à Câmara dos Deputados a criação de um sistema de ensino secundário para moças. Mas seu projeto não foi adiante. [...] as meninas de classe média e alta que viviam na zona rural tinham limitadas oportunidades de adquirir alguma educação nos raros internatos existentes no Brasil ou na Europa. A maioria continuava a receber uma educação rudimentar em casa. Em razão da precária educação, poucas mulheres estavam preparadas para prestar os exames de seleção quando as faculdades de Direito, Medicina, Farmácia e Arquitetura abriram finalmente suas portas às mulheres em 1879 (COSTA, 2010, p.505).

Devido a costumes portugueses trazidos para o Brasil em vigor na sociedade brasileira as mulheres não tinham direitos, apenas deveres, e não lhes cabia saber ler e escrever, e, principalmente escrever, representava perigo para os pais, pois acreditavam que suas filhas escreveriam cartas amorosas. Logo, ser uma mulher alfabetizada era uma oportunidade para poucas.

Considerada um sexo frágil, a mulher da sociedade oitocentista em boa parte do tempo, não gozava de liberdade, utilizando seu tempo apenas com necessidades do lar e da família.

De acordo com Freyre (2008) a mulher passava a maior parte do tempo dentro de casa, enquanto o homem ficava na rua, na praça pública e em outros lugares públicos. Sua vida social era restrita; para os homens não havia a necessidade de a mulher ter acesso à educação, vez que cabia a elas saber lidar com a casa e filhos como uma verdadeira mulher casada. Com isso, a sociedade infundia regras a essas mulheres. Portanto, à mulher era negado o direito do poder público e intelectual, sem saber ler ou escrever, pouco sabia sobre a vida fora das quatro paredes.

Como lhes faltava os poderes políticos não tinham acesso à educação, e sem educação jamais teriam poder político. É bem verdade que tanto as protofeministas quanto aos viajantes mencionavam algumas mulheres notáveis, que conseguiam vencer os obstáculos que a sociedade lhes impunha, mas essas eram vistas como exceção que confirmava a regra (COSTA, 2010, p. 496).

Segundo Marcílio (2005, p. 160) São Paulo mudava de forma galopante e a modernidade exigia métodos de ensino cada vez mais modernos, “buscava-se o ideal

civilizador para transformar a situação de atraso do seu sistema de ensino”. A educação primária era para os intelectuais e autoridades “aquela que tiraria do analfabetismo, das trevas, da ‘escravidão da ignorância’ o cidadão comum”. Na República, as escolas ganharam forma por meio de prédios específicos para a instrução, antes, o ensino acontecia em casas e prédios alugados. “O prédio escolar surgia pela primeira vez, na paisagem urbana paulista [...]”. (MARCÍLIO, 2005, p. 164). Dentro desse cenário de transformações, temos a criação e organização do Jardim da Infância público de São Paulo.

O referido Jardim, segundo Dantas (1983, p. 58), foi uma “obra pioneira em São Paulo, de experimentação aberta em 18 de maio de 1896”, autorizado pelo Decreto n. 342, de 3 de março de 1896, servia de prática de ensino para a escola- modelo. No meio deles está o nome de Zalina Rolim, poetisa conhecida entre alguns historiadores de educação e como escritora das obras infantis e também colaboradora da **Revista Jardim da Infância**, com publicações literárias em jornais e revistas da época. Foi tradutora das obras pedagógicas de Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852) – o criador dos jardins de infância que defendia um ensino sem obrigações, no qual o aprendizado dependia dos interesses de cada um e se fazia por meio da prática, servindo de suporte para o Jardim da Infância de São Paulo.

Zalina Rolim foi um exemplo de mulher que rompeu com muitos paradigmas sobre a mulher do século XIX, pois conseguiu ser alfabetizada e ir além, tendo dado notória contribuição para a educação. A educadora Zalina Rolim é natural de Botucatu, estado de São Paulo; entrou para o campo cultural no século XIX. Como escritora, contribuiu para revistas e jornais, como **A Mensageira** (revista Literária dedicada à mulher brasileira) e o **Correio Paulistano** (jornal) e ainda teve publicado em 1893 seu primeiro livro infantil de poesia, **O Coração**. Trabalhou na Escola Normal Caetano de Campos por quatro anos como subinspetora no Jardim da Infância no anexo à escola, contribuindo com adaptações, traduções e produções originais da pedagogia, ficção e poesia para a **Revista Jardim da Infância**. O percurso de implantação do Jardim da Infância anexo à Escola Normal de São Paulo transitava por via de corredores políticos há muitos anos.

2 Aspectos da escolarização no século XIX e XX e Zalina Rolim

Grandes transformações ocorreram no século XIX em meio ao cenário político. Com a chegada da Família Real e Corte Portuguesa no Brasil decisões foram tomadas para atender a desejos de nobres, surgindo instituições culturais e científicas, ensino técnico e primeiros cursos superiores, atendendo de imediato a iniciativa privada, assim deixando a

responsabilidade do ensino da leitura e escrita para a família (ROMANELLI, 2002). A independência do Brasil, em 1822, gerou transformações na educação. Por meio da Constituição de 1823 foi requisitada uma educação popular e universal pleiteando a criação da Universidade do Brasil. Também na Constituição de 1824, essas ideias foram reforçadas, garantindo-se a “instrução primária e gratuita a todos os cidadãos” (PERES, 2005), mas não houve sucesso na fundação das universidades. Conseqüentemente, a partir de 1820, surgiram as primeiras práticas para preparação profissional com a influência das ideias iluministas que tinham o dever de dar a “luz” do conhecimento ao aluno, contribuindo assim para o crescimento do país. Boto (1996) considera que, a partir do século XIX, há uma mudança no pensamento pedagógico e certa preocupação com as atitudes educativas. Filósofos e pensadores franceses entendiam que o homem conseqüentemente pagaria pelo processo educativo ao qual se submetera. Assim sendo, esse período de grande valorização do Curso Normal marcou em seus currículos futuros mestres com conhecimento e prática do método lacansteriano de formação religiosa e moral (NEVES, 2003; VILLELA, 1990).

No método lacanster não se aprofundavam os conteúdos, sendo pouca a diferença entre esse e o currículo oferecido, vez que utilizava alunos monitores para a formação dos discentes. Como afirma Tanuri (1970) características comuns foram observadas: organização didática simples, um ou dois professores para todas as disciplinas, sendo dois anos o curso se estendendo até o final do império. Um currículo bastante simples, infraestrutura e equipamentos foram motivo de constantes críticas; a frequência era bastante reduzida, embora as cadeiras fossem reservadas por meio das províncias para o egresso ao ensino primário nas escolas normais independentes.

Nesse período, o Curso Normal era ofertado apenas e exclusivamente aos homens, posteriormente sendo oferecido às mulheres, mas a formação era diferente para ambos. Desse modo, o currículo oferecido às mulheres era reduzido, acontecendo apenas no final do século XIX a unificação do currículo de ambos os sexos (CASTRO, 2016). Com o fracasso das leis educacionais criou-se o Ato Institucional de 1834 (CASTANHA, 2006). Com isso, aconteceu a descentralização da educação básica, permitindo que o governo não tivesse a responsabilidade de assegurar a educação, distanciando assim cada vez mais elites de classes populares. Diante da Proclamação da República, em 1889, houve esforços tais como a Reforma Caetano de Campos que almejava capacitar professores e de Rui Barbosa objetivando que acontecessem reformas educacionais ajustadas à realidade brasileira, pois eram seguidos países europeus e os Estados Unidos (DELANEZE, 2007). Com fundamento

numa realidade diferente da nossa foram poucas as transformações ocorridas na educação do Brasil.

Segundo Saviani (2004) destaca-se o século XX, quando houve significativas conquistas técnicas e tecnológicas. Talvez seja ou não o século que menos se deu importância à vida humana em vista de todas essas conquistas, uma vez que a humanidade ou, pelo menos uma parte dela, deixou de participar das conquistas que o desenvolvimento proporcionou. Nas palavras de Cambi (1999, p. 511):

O século XX foi realmente o século do ‘homem novo’, mas este correspondeu cada vez mais àquele homem-massa, cuja fisionomia foi criticamente traçada por Ortega y Gasset, sublinhando suas estruturas, mas também seus custos (a perda da interioridade, o esquecimento do passado) e riscos (a rebeldia, o embrutecimento).

Com a implantação da República muitos acreditavam que a educação era sinônimo de libertação para todos os problemas, ou seja, o conhecimento acessível a todos. Predominava o pensamento de que a educação seria responsável pelo desenvolvimento da sociedade democrática, incorporando um ideal educativo libertário (CAMBI, 1999). Se no final do século XIX, republicanos acreditavam que existiria uma escola pública, gratuita, democrática e laica na qual as desigualdades não existissem, no século XX não foi diferente.

De acordo com Saviani (2004) as transformações mais acirradas que o Brasil teve em termos econômico, social, político, cultural e educacional se deram nas últimas duas décadas do século XIX.

Segundo Saviani *et al.* (2004) em 1890 iniciou-se uma nova etapa, por meio da implantação dos Grupos Escolares, sendo este um marco da origem da escola pública no Brasil. Esta etapa está dividida em três períodos: 1) 1890-1931: corresponde ao momento em que houve implantação gradativa das escolas primárias nos estados brasileiros e a formação dos professores pelas escolas normais; 2) 1931-1961: período de regulamentação das escolas superiores, secundárias e primárias e, 3) 1961-1996: criação da primeira lei de Diretrizes e Bases (4.024/96) e da atual (9.394/96).

Assim, aborda essa nova periodização traçando um roteiro da educação escolar brasileira no século XX, considerando que esta deixou um legado perceptivelmente dialético. Como legado positivo tem-se uma ampla estrutura envolvendo um número maior da população do que anteriormente com acesso à escola, o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação, a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930 (VIDAL, 2006). Já como lado negativo destaca-se a baixa qualidade da educação, logo com a expansão do ensino não se garantiu a sua qualidade e nem diminuiu o elevado número de analfabetos, e assim não fora

unificado o ensino no país. Deste modo, os grupos escolares foram essenciais na história do ensino primário juntamente com as transformações em escolas de 1º grau a partir de 1970.

Por meio do manifesto dos pioneiros da Educação Nova em 1932 mudanças educacionais ocorreram no século XX no Brasil. Silva (2008) afirma que brasileiros intelectuais sofreram influência do movimento, afetando o mundo ocidental, intitulado escolanovista, sendo a origem dos Estados Unidos (John Dewey), considerado um movimento muito forte também na Europa, “uma mistura da rigidez educacional europeia com um sistema forte, com o pragmatismo norte-americano, centrado na ciência e no desenvolvimento econômico e social” (SILVA, 2008, p. 3).

Com isso, em 1932, foi produzido por um grupo de intelectuais um documento no qual se almejava alcançar o povo e o governo, tratando a revalorização da educação e da escola pública, idealizando por intermédio da reforma educacional uma reforma social. Como instrumento político, o Manifesto dos Pioneiros “expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país” (SAVIANI *et al.*, 2004, p. 34). Com este Manifesto surgiram novas ideias para a educação necessárias ao país, pois não existia “nosso aparelho cultural” (SAVIANI *et al.*, 2004, p. 17) visto que as instituições escolares existentes não correspondiam às necessidades do século XX. Segundo Saviani *et al.* (2004) o Manifesto também é um legado importante deixado pelo século XX, influenciando as ideias e as práticas pedagógicas no país.

Assim sendo, o autor demonstra crítica de modo profundo, em seu livro **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**, ao ideário escolanovista que defendeu uma escola para todos com seus métodos inovadores, mas mudou o foco de ensino do professor e dos conteúdos dedicado às crianças e suas necessidades; para ele, a falta de estrutura e de materiais não tornou possível o acesso para toda a população. Para Alves (2001) o movimento escolanovista, crítica ao ensino vigente, no início do século XX denomina Escola Tradicional a escola burguesa dualista, movimento que impulsiona a universalização da educação para todos, assim sendo a escola pública ganha força no século XX. O que no documento nos traz é uma nova concepção de reação não passiva, intelectualista e verbalista que existe na escola tradicional. O Manifesto defende “a atividade espontânea do indivíduo, surgindo então uma preocupação com necessidades psicobiológicas do indivíduo, motivando o estímulo constante na educação com as crianças. Busca-se, portanto, uma radical transformação da educação pública em todos os seus grãos, tanto à luz do novo conceito de educação, como à vista das necessidades nacionais” (MANIFESTO, 1932; AZEVEDO *et al.*, 1984, p. 56).

No que se refere à educação no século XX, o Brasil obteve avanços e conquistas com o número de escolas ampliadas e acesso de significativa parte da população ao ensino público, mas muitas ideias e reformas propostas no final do século XIX e XX não se concretizaram, por falta de vários fatores: falta de investimentos, novas propostas e outros, deixando pontos positivos e negativos no século XX.

Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial surgiram as primeiras manifestações de mulheres intelectuais em São Paulo, preocupadas e interessadas pela libertação de preconceitos que as atormentavam e excluía da competição masculina. À época, existia uma sociedade “machista” que as ridicularizava diante de suas lutas e reivindicações.

[As mulheres] não tinham o amparo de tradição alguma, ou uma tradição tão curta e parcial que era de pouca serventia. Isso porque pensamos retrospectivamente através de nossas mães quando somos mulheres. De nada adianta recorrer aos grandes escritores do sexo masculino em busca de ajuda (WOOLF, 1985, p. 94).

Simultaneamente, Zalina Rolim participou de encargos e pensamentos culturais junto ao Jardim da Infância da capital de São Paulo. Também colaborou na imprensa de Itapetininga – **O Itapetininga** (1889 – 1890), no **Correio Paulistano** (1854-1963) e **A Província de São Paulo** (1875), mais tarde **O Estado de S. Paulo**, e **n’O Álbum** (1893-1895). Houve também a reprodução do poema cívico “Onde está a Pátria?” na revista pedagógica **A Escola Pública**. A pedido de Mons. Duarte Leopoldo (vigário da paróquia -1895 – 1904), da Paróquia de Santa Cecília, Zalina Rolim compôs um catecismo em poesia para cânticos da igreja, frequentada pela melhor sociedade da época.

Em 1898, houve concurso no jornal **CORREIO PAULISTANO**, no qual Zalina Rolim teve por mérito a aprovação, mas essa foi renegada, surgindo suspeitas de que Wenceslau de Queiroz a tivesse excluído da comissão julgadora para tradução da obra de “*Les yeux*”.

Por outro lado, quando Zalina Rolim já estava completamente desligada da vida literária (1909) foi convidada a integrar a sociedade da Academia de Letras (1909), no entanto não aceitou o convite, alegando que só aceitaria se seu esposo também fosse membro partícipe da mesma.

Segundo Louro (1997, p.478-9) as autoras oitocentistas foram, diante de um conjunto de direitos e obrigações ante a história na qual fora produzida, silenciadas e submissas às ideias masculinas em seus discursos e comportamentos, considerando que mesmo escrevendo e publicando, tendo seus talentos aflorados, elas muitas vezes não conseguiram obter registro

na historiografia literária oficial. Muzart (1999) avalia e contesta o descaso com que sempre foram tratadas as escritoras oitocentistas, predominando o masculino sempre.

Zalina Rolim participou significativamente dos diversos veículos de imprensa e culturais da época, tendo nascido numa família de elite que favoreceu uma boa formação cultural, sendo alfabetizada com uma qualidade excelente. Seu pai, José Rolim de Oliveira Ayres, beneficiando-se de ocupar altos cargos jurídicos contribuiu para que seu desenvolvimento social fosse amplo abrindo portas e oportunidades à jovem autora. A publicação do seu primeiro livro, *O Coração*, em 1893, abriu as portas nos círculos culturais da época. Iniciou suas contribuições por intermédio de traduções, adaptações e produções autorais de pedagogia, ficção e poesia ligadas ao ensino como subinspetora do Jardim da Infância, anexo à Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo capital, iniciado assim suas contribuições e publicações a favor do público feminino.

A partir de 1897, após a inserção da Primeira República no Brasil, Zalina Rolim estava bastante envolvida com as transformações educacionais e publicou outros versos: *Livro das Crianças* (1903), integralmente dedicado às crianças. Uma edição com vinte mil exemplares foi distribuída gratuitamente nas escolas públicas pelo governo de São Paulo. A autora foi ofuscada na historiografia literária em paralelo com outros representantes das letras, renomados no meio intelectual com seus escritos reeditados várias vezes.

O fato de Zalina Rolim fazer parte do grupo de minoria social e sofrer constantes ataques, recusas em publicações e ser vítima de uma sociedade patriarcal e machista a fez escrever poemas de natureza moralista e com caracteres do cotidiano familiar.

Na segunda metade do século XIX e início do século XX, mulheres aproveitavam as amizades e contatos sociais para divulgar os seus nomes e suas produções literárias e acadêmicas na imprensa periódica, sendo assim escritoras e Rolim encorajavam-se com as associações que eram de extrema importância para essas divulgações e conquistas. A influência social, o poder aquisitivo de Zalim, sua sapiência, talento e habilidade na escrita poética a fez participar de vários veículos importantes de publicação para a época, porém sempre desafiou os obstáculos devido ao contexto do pensamento de domínio do poder patriarcal da época.

A partir de 1888, a poetisa Zalina Rolim apareceu no jornal carioca Eco das Damas (1879-1888), de Amélia Carolina da Silva, como colaboradora. O jornal que defendia e divulgava os interesses das mulheres, primeiro veículo a estabelecer ligação da jovem escritora com outras que se destacavam na imprensa da época: Ignez Sabino (1853-1911), Anália Franco (1853-1819), Emiliana de Moraes, dentre outras. Introduzida na roda de

letradas, colaborou também com o jornal paulistano *A família* (1888-1897), dirigido por Josephina Álvares de Azevedo (1851) e Maria Amália Vaz de Carvalho (1847-1921).

Em maio de 1889, Zalina dedicou-se ao soneto “Confissão” da escritora fluminense Narcisa Amália de Campos (1852-1924), na primeira página de **A Província de São Paulo** (atual **O Estado de S. Paulo**). Narcisa Amália passou então a elogiar e comentar a produção de Zalina Rolim, mas ressaltou suas limitações em versos afastados de rompanes imaginativos, pois a poetisa sempre tentava relatar a pureza de sua saudosa infância.

Assim como outras escritoras Narcisa Amália e Josephina Álvares de Azevedo propagaram o nome de Zalina Rolim dentro do contexto fluminense. A poetisa seguiu assim publicando seus periódicos, sendo suas produções indicadas aos veículos de imprensa e seus leitores como reforça Azevedo (1889, p. 4):

No que aí fica escrito não vai exagero; como disse, não conheço pessoalmente a poetisa; mas quem como ela tem escrito versos como os que têm sido publicados n’A Família, não deixará jamais de produzir entusiasmos como os que a seu respeito manifesto. Zalina Rolim é com efeito uma poetisa inspirada.

Josephina Álvares de Azevedo e Maria Clara da Cunha Santos (1866-1911) publicaram também no jornal *A família* a obra “O coração” (1893), para assim comentar a produção da amiga e defender a respeito de problemas formais, comparando que até os mais celebrados poetas da época também tinham imperfeições. Zalina Rolim era também requisitada em saraus nas residências promovidos pela sociedade paulistana, evidenciando assim o convívio da autora com pessoas ilustres e letrados de seu tempo. Assim sendo, o crescimento e a participação de Zalina Rolim no periodismo de mulheres foi crescendo e ganhando apoio entre as escritoras de nome. Desse modo, conseguiu ter sua produção publicada nos dois maiores jornais da época — **A família** (1888-1897) e **A Mensageira** (1897-1900), dando ênfase a alguns temas mais específicos a um determinado público e, às vezes, deixando de lado algumas outras produções. O jornal **A família** era comercializado mediante assinatura anual, por isso sua editora chefe tentou estender o alcance do jornal para outras regiões, para assim expandir a outras escritoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após leituras realizadas na busca por informações para maior abordagem sobre a vida pessoal e a formação acadêmica de Maria Zalina Rolim Xavier de Toledo é possível afirmar que a autora sofreu preconceito da sociedade moldada pelo contexto sócio-histórico-cultural

patriarcal, misógino e machista do período Republicano, pensamento e prática cultural ainda não superados no cenário atual.

Destaca-se que esta pesquisa científica ainda se encontra em processo de construção teórica e documental e busca abordar Zalina Rolim como poetisa, educadora brasileira e escritora, ícone brasileiro de resistência feminina na luta por direitos iguais e uma educação mais democrática e significativa. Rolim colaborou com revistas e jornais da capital paulista com publicações. Realizou adaptações versificadas de jogos cantados, traduzidos do alemão, além de traduções e produções originais para a Revista do Jardim de Infância, tendo assim significativa relevância para a História da literatura infantil brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

AZEVEDO, Fernando *et al.* MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). A Reconstrução Educacional do Brasil. Ao Povo e ao Governo. **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 65, n. 150, pp. 407-25, maio/ago. 1984.

AZEVEDO, J. Galeria especial V: Maria Zalina Rolim. In: **A Família**, 14 dez. 1889. Ano I, n. 42. p. 4.

BOTO, C. A. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CASTANHA, Andre Paulo. **O Ato Adicional de 1834 e a instrução elementar no império: descentralização ou centralização?**. 2007. 558 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

CASTRO, M. G. B. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. **Movimentos – Revista de Educação**, v. 3, p. 1-21, 2016.

COSTA, Emília Viottida. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. 9. ed. São Paulo: Unesp, 2010.

DANTAS, Antônio de A. **Zalina Rolim**. São Paulo: Pannartz, 1983.

DELANEZE, T. As reformas educacionais de Benjamin Constant (1890-1891) e Francisco Campos (1930-1932): o projeto educacional das elites republicanas. São Carlos: UFSCar, 2007.

FREYRE, Gilberto. **Vida Social no Brasil nos meados do século XIX**. 4. ed. São Paulo: Global, 2008.

Haidar, M. de L. M. **O menino secundário no Império Brasileiro**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: _____. PRIORE, M. D. (Org.) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.p. 443-481.

MARCÍLIO, Maria Luiza. O “século” da escola 1870-1990. In: _____. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005, p. 91- 333.

MUZART, Zahidé L. (org.). Escritoras brasileiras do século XIX: antologia. Florianópolis: Mulheres; Santa Cruz do Sul; EDUNISC, v. 1, 1999.

NEVES, F. M. **O método lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808-1889)**. 293 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista. Assis, 2003.

PERES, T. R. Educação brasileira no Império. In: PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação**. 3. ed. São Paulo: Prograd/Unesp/Santa Clara, 2005. p. 29-47.

PRIORE, Mary Del. Mulheres brasileiras: uma certa história. In: _____. *et al.* **500 anos de Brasil: histórias e reflexões**. São Paulo: Scipione, 1999, p.5 – 21.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAVIANI, Dermeval *et al.* (Orgs.). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, Bruno Adriano R. da. Animador sociocultural: **Revista Iberoamericana**, v. 2, n. 2, maio/set. 2008.

TANURI, Leonor M. Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil. **Pesquisa e Planejamento**, São Paulo, v. 13, dez., p. 7-98, 1970.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras, escrituras. In: Priori, Mary Del. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo; Contexto, 2004, p. 356-370.

VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

VILLELA, H. O. S. **A primeira escola normal do Brasil: uma contribuição à história da formação de professores**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 1990.

WOOLF, V. **Um teto todo seu**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

EIXO TEMÁTICO 2: LINGUAGEM, EDUCAÇÃO E CULTURA

AS NOVAS TECNOLOGIAS E SUAS FERRAMENTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DESAFIO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES

Elaine Cristina Barbosa dos Anjos – UEMS – (elainecbdosanjo@gmail.com)
Lucilo Antonio Rodrigues– UEMS – (luciloterra@terra.com.br)

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a formação docente frente às novas tecnologias na Educação Básica. O uso das tecnologias assume uma função importante na educação, sendo necessária também uma análise dessa nova ferramenta de ensino com planejamento e controle. São inúmeras as mudanças que vem ocorrendo com a educação, e estas, estão de certo modo ligadas às transformações tecnológicas. Porém, a educação não acompanha o avanço tão rápido das tecnologias, mas vem incorporando cada vez com mais evidência. O objetivo investigar se o docente tem uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional. E a adesão desta prática nas escolas pode trazer consequências mais profundas em hábitos que hoje são muito mais espontâneos do que guiados. Ou seja, novos olhares, novas necessidades. A incorporação das novas tecnologias ao ensino deve estar alinhada acerca da realidade em que estes sujeitos, os docentes, estão inseridos, especialmente sua prática pedagógica, formação e experiências. Para que isso ocorra, a formação de professores frente às novas tecnologias deve ser encarada como uma realidade a ser cuidadosamente aplicada. Nesse sentido, há necessidade de o professor rever suas práticas pedagógicas e, como mediador da aprendizagem, ter domínio teórico e utilizar metodologias adequadas a um processo de ensino-aprendizagem interativo, contextualizado e significativo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica. Tecnologia. Formação docente.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular trouxe diversas mudanças para a educação brasileira e uma delas é o importante foco na tecnologia nas salas de aulas. O desenvolvimento das 10 competências que irão se articular na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores dos alunos de Ensino Básico.

Nesse sentido, as novas relações de aprendizagem por meio da tecnologia ganham espaço expressivo em duas entre dez delas:

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 09)

Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 09)

Para isso, os profissionais de educação devem possuir uma formação sintonizada com na perspectiva de contemplar conhecimentos relacionados às técnicas didático-pedagógicas como um movimento de transformação mais ampla, que reestrutura o currículo por projetos, os espaços, a avaliação e a participação mais efetiva da comunidade.

O problema da formação do docente para a educação tecnológica tem suscitado, nos últimos tempos, debates acadêmicos e políticos na área educacional, no entanto ainda não resultaram em posições conclusivas em relação a formação docente para este a incorpore em seu fazer pedagógico de forma consistente. Conhecer e debater o uso destas tecnologias se faz necessário, para que cada professor, dentro de sua realidade de formação e de atuação, incorpore de maneira consciente essas ferramentas.

Compreender os processos pelos quais os professores aprendem, os conhecimentos que são necessários à prática docente, as formas pelas quais estes articulam diferentes saberes no exercício da docência, o compromisso de formar o novo profissional com as capacidades para criar um ambiente de aprendizagem que integre ensino e pesquisa, no qual os alunos exercitem constantemente a construção ativa de seus processos de aprendizado, a comunicação, a colaboração, desenvolvendo sua autonomia.

Sendo assim, o professor precisa de uma formação que articule os conhecimentos específicos da sua área com conhecimentos pedagógicos e didáticos, os quais precisam ser não só aprendidos enquanto conhecimentos gerais (a partir de uma pedagogia geral que serviria para todo e qualquer ensino), mas também transformado por outra forma de saber

pouco pensada e incorporada na tradição escolar: os fazeres-saberes técnico-profissionais (BARATO, 2004).

Freire (1996) se refere à formação de professores como um processo permanente em que o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, pois acredita que é se pensando na prática executada que será possível melhorar a próxima prática, mencionando, ainda, que:

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é o presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (FREIRE, 1996, p.43).

Luckesi (1990) pontua que na sua formação o professor torne-se capaz de intervir para auxiliar o aluno a ultrapassar suas necessidades e criar outras, ajudá-lo a compreender a realidade social e a própria existência. Propõe a mobilização dos alunos com os conteúdos apresentados. “Ao professor cabe, de um lado, garantir a ligação dos conhecimentos universais com a experiência real dos alunos (continuidade) e, de outro lado, ajudá-los a ultrapassarem os limites de suas experiências cotidianas (ruptura)” (SAVIANI, 2007, p.417-418).

No ano de 2020 novos cenários educativos que emergiram diante da pandemia do novo Corona Vírus (COVID-19). A educação precisou se adaptar e estruturar novas estratégias para que o acesso à aprendizagem continuasse acontecendo. Diante desta situação os professores tiveram que buscar novos caminhos para esse cenário, no entanto muitas são as dificuldades encontradas.

Nesse cenário, ampliou-se as discussões sobre os usos das Tecnologias, visto que, as ferramentas tecnológicas são, na grande maioria dos casos, o meio e a alternativa para que os professores consigam chegar aos seus alunos.

Nesse contexto, o presente projeto discorre sobre o uso das ferramentas tecnológicas no contexto da pandemia, buscando identificar os principais avanços e dificuldades dos participantes em relação aos aspectos trabalhados de docência, com isso, verificar como tem acontecido tais usos em meio ao cenário no qual a educação está imersa atualmente.

METODOLOGIA

A formação do professor deve ser fundamentada na construção de um agente social, onde o mesmo além de fortalecer os vínculos entre os saberes e a realidade social, deve como agente social planejar e gerir o processo didático interferindo na realidade.

Segundo Saviani, no Brasil, a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita uma grande organização da instrução popular. A necessidade da formação de professores no Brasil torna-se cada vez mais evidente, uma vez que, a diversidade dentro do espaço escolar é muito grande, sendo assim, é preciso desenvolver técnicas e estratégias para aprender a lidar com tal diversidade, oferecendo o melhor aprendizado para todos os alunos. Sobre a questão pedagógica, Saviani (2009, p. 148) indica que:

[...] de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Superar o empirismo de prática educacional, ou seja, compreender de forma sistemática o princípio educativo/pedagógico, para a elaboração consciente de uma determinada fundamentação teórica, enquanto base para pensá-lo e a ação do docente que se pretende crítico, é extremamente fundamental.

No ano de 2020, diante de uma pandemia causada pelo coronavírus, os professores, em sua maioria, que já não recebiam uma formação continuada adequada para o ensino presencial, quanto menos para ministrar aulas no modo de ensino remoto ou a distância, e a que tem sido oferecida desde então é uma reação à necessidade de adaptação, mas indispensável para que as aulas continuem acontecendo a distância.

Em um relatório produzido pela UNESCO, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura, o impacto no início do fechamento das escolas por conta da pandemia causada pelo COVID19 afetou a rotina de estudos de mais de 1.5 bilhões de alunos em 188 países, ou 91% de alunos ao redor do mundo. Dados publicados em abril deste do ano de 2029 reportavam que no Brasil, mais de 130 mil escolas fechadas e cerca de 47 milhões de alunos sem aulas presenciais.

Diante deste cenário, foram exigidas do docente novas práticas de letramento digital, em função das práticas realizadas agora no ambiente virtual, o que requer do professor

não apenas um aparato tecnológico, mas também uma formação continuada para se relacionar teórico-metodologicamente com esse universo tecnológico e suas (im)possibilidades.

Pensando em todos esses aspectos, esta pesquisa contará com duas fontes: bibliográfica e documental. A fonte documental compreende publicações sobre condições de trabalho, revistas de artigos publicados, por exemplo, por sindicatos, que possam fornecer dados históricos e medidas adotadas pelo Estado. A fonte bibliográfica constitui-se no conjunto de autores e obras que serão estudadas para a conformação do quadro teórico sobre o qual as análises serão realizadas.

Pesquisa bibliográfica consiste na etapa inicial deste trabalho, com o objetivo de reunir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação do tema. Os dados bibliográficos são registrados em arquivos, distinguindo-se os mais significativos, utilizando-se citações que sustentem as afirmações, atentando às normas formais de apresentação do presente trabalho.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza, segundo Severino (2007), a partir do:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p.122).

A pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

A pesquisa documental é entendida por Severino (2007, p.122) como:

[...] fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Dessa forma, os documentos analisados podem ser usados não apenas para contextualização histórica, mas também será possível fazer análises quantitativas acerca do tema proposto.

Por meio de uma pesquisa de revisão bibliográfica, de cunho qualitativo, elaborar-se-á o pensamento acerca de como se dá sua formação docente. Se ao docente cabe a tarefa de formar cidadãos críticos e que consigam empreender uma leitura de mundo, e, por conseguinte, muito mais que a decodificação do conteúdo, a compreensão de estruturas que auxiliam o pensar sobre si e sobre o outro.

Dessa forma, as perguntas de pesquisa foram relacionadas às seguintes indagações: a) Que formação docente se faz necessária hoje; b) refletir sobre as inquietações apontadas como desafio, numa perspectiva histórico-crítica, uma vez que a formação docente não se esgota na formação inicial, mas ocorre durante toda a trajetória profissional de professores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Algumas Considerações acerca da Formação Docente

O percurso para a formação dos professores começa a ser traçado após a Independência do Brasil, ganhando destaque na década de 1930 e, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996, no seu artigo 61, estabelece dois fundamentos para a formação dos professores, quais sejam: a associação entre teorias e práticas, incluindo aí a capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A Lei 13.415/2017, ao incluir novo parágrafo no Art. 62 da LDB (§8º), estabelece que os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-Educação Básica); A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 11, estabelece o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC-Educação Básica, para que seja implementada a referida adequação curricular da formação docente.

No entanto, no âmbito das políticas educacionais implementadas no Brasil o cenário atual da educação brasileira necessita de uma estruturação curricular que articule teoria e prática, o científico e o tecnológico, com conhecimentos que possibilitem ao aluno atuar de maneira produtiva em um mundo de constante mudança, visando a autonomia e desenvolvendo o espírito crítico e investigativo.

Segundo Saviani (2009) a preocupação pedagógica sobre a formação de professores ainda não atingiu patamares satisfatórios e, no decorrer dos anos, apesar das mudanças, “não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”.

No momento educacional em que vivemos em que a tecnologia a internet está cada vez mais se tornando uma grande plataforma de auxílio ao processo de aprendizagem, exige-

se maior qualificação profissional dos professores que, além do domínio dos conteúdos que ensinam, precisam não só conhecer como aprender a utilizar tecnologias educacionais em sala de aula.

O trabalho docente é uma ação em constante mutação, mudanças organizacionais, curriculares, extracurriculares entre outras, além de sucessivas reformas políticas educativas. Tais mudanças exigem dos professores novos caminhos e novas competências. E uma das principais preocupações em relação às novas competências do professor é sua preparação para atuar neste contexto.

O efetivo exercício da docência apresenta uma discussão acerca da construção dos saberes profissionais pelos professores desde sua formação inicial, consolidando-se no desempenho das suas atividades ao longo dos anos, a partir da experiência profissional; do aperfeiçoamento de conhecimentos; da adaptação ou construção de novos métodos de trabalho para motivar os alunos, exige hoje muito mais flexibilidade espaço e tempo, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação.

Na educação o foco, além de ensinar, é ajudar a integrar, é ajudar a integrar o ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, ter uma visão de totalidade. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar o nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e contribua para modificar a sociedade que temos (MORAN; MASETTO e BEHRENS, 2007, p. 12).

Para Saviani (2003), uma formação docente assentada na perspectiva da pedagogia histórico-crítica implica a própria humanização do professor. Uma formação para além do senso comum, que o transforme e que, de posse de uma fundamentação teórica apoiada na reflexão filosófica e no conhecimento científico contribua para a transformação social.

A Tecnologia no Trabalho do Docente na Educação Básica

O avanço da tecnologia é notório, cada vez mais ágil e fácil para alguns enquanto complicadíssimo para outros. Viver na era digital é estar sempre se adaptando a uma realidade inovadora. Por isso, não é fácil para o professor que não está adaptado a esta forma de comunicação e ser necessário adaptar-se.

Percebe-se que o uso das tecnologias no trabalho docente exige concepções e metodologias de ensino diferentes das tradicionais, para atender as necessidades educacionais contemporâneas. Faz-se necessário que o professor desenvolva um debate sobre a relevância das tecnologias no trabalho docente e sobre a melhor maneira de usá-las. Moran pondera:

[...] o professor, com o acesso a tecnologias telemáticas, pode se tornar um orientador/gestor setorial do processo de aprendizagem, integrando de forma equilibrada a orientação intelectual, a emocional e a gerencial. O professor é um pesquisador em serviço. Aprende com a prática e a pesquisa e ensina a partir do que aprende. Realiza-se aprendendo-pesquisando-ensinando aprendendo. O seu papel é fundamentalmente o de um orientador/mediador. (MORAN, 2007, p. 31)

Relacionar sua prática pedagógica com ciência, tecnologia e cultura, é compreender o trabalho como princípio educativo, em suas dimensões políticas, produtivas, estabelecendo a relação com a ciência e a cultura a partir de suas relações com o mundo real e, portanto, pode se apropriar da realidade, produzir conhecimento e, com isso, trazer transformações reais em sua vida e na sociedade.

O uso das novas tecnologias no processo educativo amplia a ação de comunicação entre professores e estudantes e o intercâmbio educacional e cultural ensinar com o auxílio destas novas ferramentas amplia o conhecimento em sala de aula acelerando a autonomia da aprendizagem dos estudantes em seus próprios ritmos e assim a educação assume um caráter coletivo.

Nessa perspectiva, é evidente que uma formação em tecnologias deverá proporcionar ao professor concepção em todas as instâncias de planejamento educacional. É no planejamento do processo de ensino e de aprendizagem que serão explicitadas as estratégias e os recursos presentes na mediação.

Referindo-se ao planejamento e a prática docente Moran pontua que:

Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as novas tecnologias e os procedimentos metodológicos, mas também é importante, que amplie que aprenda dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemática (MORAN, 2000, p.137).

Conhecer e debater o uso destas tecnologias se faz necessário. Permitindo que cada professor, dentro de sua realidade de formação e de atuação, incorpore de maneira consciente essas ferramentas no sentido de preparar, desenvolver e avaliar as ações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de reflexões sobre os conhecimentos e aplicabilidade dos recursos tecnológicos.

Nesse contexto, faz-se necessário refletir sobre o papel do professor, neste processo de mediar a interação, utilizando recursos tecnológicos de maneira criativa em sua construção coletiva do conhecimento. Isto implica uma análise da mudança do paradigma educacional e da função do docente na relação pedagógica, com foco nas inovações tecnológicas como ferramentas para ampliar a interação.

O professor tem um grande leque de opções metodológicas, de possibilidades de organizar sua comunicação com os alunos, de introduzir um tema, de trabalhar com os alunos presencial e virtualmente e também de avaliá-los. (MORAN, 2000, p. 32)

Nessa direção, as novas tecnologias na área educacional são apontadas por Perrenoud (2000) como uma das competências necessárias para ensinar na atualidade. Isso requer a aquisição de conhecimentos sobre a utilização das tecnologias e o desenvolvimento de habilidades intelectuais. As principais habilidades intelectuais necessárias, citadas por Perrenoud (2000), são a observação, o pensamento hipotético dedutivo, a capacidade de memorização e classificação, a análise de textos e imagens, a representação de redes e as estratégias de comunicação.

O impacto da pandemia no trabalho docente: Adaptações repentinas, dificuldades de acesso às tecnologias e configurações adversas

O isolamento social e o conseqüentemente o fechamento das escolas revelaram um conjunto importante de contradições de classe que não poderiam deixar de se manifestar no ambiente escola. A pandemia evidenciou a precarização dos trabalhadores docentes nos marcos do capital, a partir de uma sobrecarga dedicada ao trabalho, é totalmente compatível com a lógica de dominação da elite daqueles que gerenciam a educação no país.

A ideia da escola pública como instituição que promove a universalidade do direito à educação vem sendo historicamente reafirmada através de lutas de classes, porém, o modo de produção capitalista transformou a estrutura do trabalho, subordinando-o ao capital.

Diante deste quadro de pandemia, de uma hora para outra, escolas e universidades foram fechadas e os professores precisaram se adaptar ao ensino remoto. Para o desenvolvimento das aulas remotas emergenciais os professores precisaram se reinventar e, em um curto período de tempo, incorporar as tecnologias da informação e da comunicação, além de todas as adaptações pedagógicas necessárias para que as aulas remotas pudessem acontecer, sem qualquer amparo das instituições de ensino.

O *Ministério da Educação* (MEC) autorizou pela portaria nº 343, de 17 de março de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. No estado de São Paulo, com a suspensão total das aulas nas escolas públicas e privadas a partir do dia 23 de março, o *Conselho Estadual de Educação*, por sua vez, liberou que as atividades virtuais pudessem ser contabilizadas para o cálculo do ano letivo.

Com a suspensão de aulas presenciais aumentou a demanda de trabalho dos professores, exigindo adaptação no método de ensino e readequação da vida doméstica. Para

alguns, a mudança foi pior e gerou desgaste devido principalmente à falta de familiaridade com as novas tecnologias.

Essa transição inesperada para o ensino remoto, num contexto de medo e preocupação geral devido à pandemia, trouxe uma série de novos desafios aos professores. A mudança brusca de rotina e as dificuldades impostas pelo ensino remoto contribuíram para um aumento significativo dos problemas de saúde mental dos professores, principalmente quando há falta de apoio emocional e treinamento por parte das instituições de ensino.

Na profissão docente, já são característicos os quadros de ansiedade, estresse e exaustão em função do excesso de trabalho, que se agrava por fatores como carga horária extensa, baixos salários, falta de estrutura e segurança nas escolas, falta de suporte e preocupação com os alunos.

Em pesquisa realizada pela organização Nova Escola “A situação dos professores no Brasil durante a pandemia”, em maio de 2020, 28% dos professores avaliaram sua saúde emocional como péssima ou ruim e 30%, como razoável. Apenas 8% dos educadores afirmam que se sentem ótimos.

A organização do trabalho exerce sobre o homem uma ação específica, cujo impacto é o aparelho psíquico. Em certas condições emerge um sofrimento que pode ser atribuído ao choque entre uma história individual, portadora de projetos, de esperanças e de desejos e uma organização do trabalho que os ignora. (DEJOURS,1998, p.98)

O autor pontua a crise que se apresenta aos trabalhadores tem sua origem na natureza do sistema econômico, no mercado ou na globalização, o que explica as condutas humanas diante dessas situações tem contribuído e muito para o agravamento de problemas laborais, principalmente no que se refere ao sofrimento no cotidiano do trabalho.

Nesse período da pandemia, o mergulho no caos fez parte do cotidiano da categoria docente. Fez-se necessário, pensar e criar zonas de possibilidades e potencialidades, reflexões e a experimentação da educação em tempos de Covid 19, experimentar outras metodologias e práticas que levem em conta o potencial das tecnologias digitais em rede e favoreçam a colaboração, a autonomia, a criatividade e a autoria de professores e estudantes.

CONCLUSÃO

A emergência do coronavírus provocou diversas mudanças nas vidas e, em relação à educação, mostrou o que já se discute e estuda há muito tempo: a educação precisa se reinventar. Acima de tudo é importante ressaltar que nem todos os educadores brasileiros

tiveram formação adequada para lidarem com essas novas ferramentas digitais, precisam reinventar e reaprender novas maneiras de ensinar e de aprender.

Antonio Nóvoa (2014) reforçou o importante papel dos professores no cenário de transformação do mundo contemporâneo:

É preciso haver três respostas que são três prioridades: primeira, os professores; segunda, os professores; terceira, os professores. É preciso reforçar a autonomia e a centralidade dos professores, valorizar o magistério. É inútil procurar outras soluções. Os professores são a peça central de qualquer mudança, mas não podemos exigir-lhes tudo e dar-lhes quase nada (NÓVOA, 2014, p. 1).

A situação caótica vivenciada na pandemia evidenciou que modelos de formação efetuados aos professores ao longo dos anos não foram efetivos para a integração das tecnologias nas suas práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 77, v. 1, mai. 1991. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042/1050>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19*. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 11 de fev. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 11/2020c . *Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 11 de fev. de 2021

BARATO, Jarbas Novelino. *Educação Profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?* São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2004.

BRASIL. MEC/*BNCC; Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2004.

DEJOURS, Christophe. *A loucura do trabalho: estudo de Psicopatologia do Trabalho*. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1990. (Coleção Magistério 2º Grau- Série Formação de Professores).

MARX, K. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. v. 1, t. 1.

MORAN, Jose Manuel; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MORAN, Jose Manuel. *Mudando a educação com metodologias ativas*. 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 15 de fev. 2019.

_____. *A integração das tecnologias na educação*. Artigo publicado na revista Informática na Educação: Teoria & Prática. Porto Alegre, vol. 3, n.1 (set. 2000) UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág. 137-144

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *Formação de professores em tempo de pandemia*. Youtube. Jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>. Acesso em: março 2021

OMS. *Organização Mundial da Saúde*. <https://www.fundacred.org.br/site/2020/09/16/a-organizacao-mundial-da-saude-alerta-para-prejuizos-no-fechamento-prolongado-das-escolas-durante-a-pandemia/> Acesso em: 16 jun. 2021

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto alegre: Artmed Editora, 2000.

PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito de tecnologia. vol. 1*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007

_____. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. Revista Brasileira de Educação [online], vol.14, n.40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 20/04/2020.

SEVERINO, Antonio J. *Metodologia do trabalho científico*. 23a ed. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO_Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_2007.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa naturalista: problemas epistemológicos*. São Paulo: Educação e Seleção, n. 7, p. 19-27, jun. 1983.

UNESCO. <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 18 jun. 2021.

O QUE ENSINA A ESCOLA DA VIDA?

Stephani Vicentini Andrade (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – ste.andrade96@gmail.com)

Juliana do Prado (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – ju.doprado@gmail.com)

RESUMO: Esse trabalho se propõe a realizar uma análise de conteúdo dos discursos de uma plataforma digital chamada *The School of Life*, com base nos serviços que eles oferecem. O objetivo é analisar se eles promovem um tipo de educação emocional, compreendida como uma forma de ensinar a administrar as emoções no âmbito profissional e pessoal, via mídias digitais. Diante disso, o estudo aponta para a formação de um mercado emocional, o qual constrói subjetividades contemporâneas voltadas a um sujeito produtivo, o qual se adequa ao universo do trabalho e, também, a um contexto de capitalismo afetivo, a fim de se tornar desejável no âmbito amoroso.

Palavras-chave: Educação. Emoções. Mídias digitais.

INTRODUÇÃO

Este estudo busca analisar os discursos de uma plataforma digital chamada *The School of Life* para compreender se as emoções estão sendo utilizadas como uma modalidade de ensino. Segundo seus administradores, o intuito é desenvolver a “inteligência emocional através da cultura” a partir de cursos, programas, aulas interativas, livros, *coaching*, psicoterapia e outros serviços que ensinam as pessoas a viverem uma vida mais satisfatória. O objetivo é analisar se eles promovem um tipo de educação emocional, compreendida como uma maneira de manejar e administrar as emoções nas áreas profissionais e na vida pessoal. Foram encontradas diversas plataformas que se propõem a esse formato de ensino, mas esta foi escolhida por existir há 13 anos, por ter um grande alcance e atender a diversos públicos.

A *The School of Life* é uma escola que surgiu em Londres em 2008, mas se expandiu e tem sede em diversos países. No Brasil, ela funciona desde 2013 em São Paulo e é composta por uma equipe de 18 pessoas de diferentes áreas de atuação – principalmente psicólogos. O filósofo Alain de Botton foi responsável pela criação dessa instituição, sendo conhecido como um “filósofo da vida cotidiana”; ele também é escritor de diversos livros e possui uma empresa social de construção de casas. Além do atendimento presencial, eles também oferecem conteúdos, cursos, aulas, dentre outros serviços, na plataforma *online* (formato que

se desenvolveu ainda mais por conta da pandemia ocasionada pelo vírus da COVID19²⁹). Como o próprio nome sugere, a proposta é educar para a vida e existem 6 pilares que norteiam todas as atividades desenvolvidas por eles, sendo estes: autoconhecimento, relacionamentos, trabalho, calma, sociabilidade, cultura e lazer.

O conceito de habilidades emocionais, para a *The School of Life*, é utilizado para se referir às competências necessárias que os indivíduos devem adquirir ao longo da vida, para que tenham sucesso profissionalmente e se sintam realizados pessoalmente. Em suas palavras: “Nós acreditamos que a jornada rumo a realização pessoal começa com o autoconhecimento. É apenas quando temos noção de quem realmente somos que podemos tomar decisões confiáveis, especialmente em termos de amor e trabalho.” (THE SCHOOL OF LIFE, 2021). Os conteúdos abordam vários âmbitos da vida, como trabalho, amor, sociedade, família, cultura e autoconhecimento. Eles se baseiam em diferentes referenciais, como o filosófico, literário, psicológico e até o das artes visuais, os quais possibilitam novas formas de pensar e se relacionar em sociedade³⁰.

Na plataforma *online* eles oferecem aulas interativas, *workshops*, cursos, eventos, conteúdo digital, psicoterapia, *coaching* de vida e carreira, biblioterapia e terapia de casal. A maioria é feita nas duas modalidades, presencial ou *online*, além do foco ser tanto para empresas, quanto para pessoas. Nesse sentido, esse estudo tem como objetivo descrever e analisar como a *The School of Life* desenvolve atividades nesses dois âmbitos, o do pessoal e o do trabalho, levando em questão os seguintes questionamentos: o que as plataformas voltadas ao aprendizado de habilidades emocionais têm ensinado? Qual discurso utilizam, quais os objetivos nesse formato de ensino e com que público conversam?

A partir disso, é possível demonstrar alguns aspectos que permeiam as construções de subjetividades contemporâneas por meio das mídias digitais. Esse movimento de aprendizado e transformação acontecendo na internet possibilita a formação de novos sujeitos, que podem ser entendidos sob a ótica do que Foucault (1994, p. 2) chamou de técnicas de si, as quais

[...] permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser, de transformarem-se, a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade.

29 Pandemia que se espalhou pelo mundo todo no final de 2019/início de 2020 e se estende até o momento desta pesquisa, ocasionando o isolamento da maior parte da população, o que gerou um aumento do ensino remoto e à distância.

30 <https://www.theschooloflife.com/saopaulo/quem-somos/>

Diante desta perspectiva, as mídias digitais³¹ podem ser interpretadas como uma das formas de tecnologia de si, a qual constrói discursos que organizam e administram sujeitos. E, no caso da *The School of Life*, impulsionam as pessoas a estarem aptas ao trabalho e ao amor dentro da sociedade em que estão inseridas. Ou seja, ensinam a gerir as emoções para alcançar uma vida profissional e pessoal mais adequada, a partir de modelos estabelecidos do que seriam condutas “ideais” atualmente.

As emoções são interpretadas a partir de uma reflexão sociológica, sendo conceituada historicamente e socialmente. Segundo Elias (1994), o processo civilizador, isto é, o desenvolvimento dos seres humanos se dá de forma social e coletiva, o qual vai se moldando até culminar em um maior entendimento e controle das emoções, o que acaba por transformar os comportamentos, padrões e normas da sociedade. Observando comportamentos básicos, como, por exemplo, de como as pessoas mudaram os hábitos de se portar à mesa, ele demonstra como os indivíduos desenvolveram a consciência, a partir das relações sociais que vão dando significado às coisas, das mais elementares até as mais complexas.

O que Elias (1994) deixa claro em sua teoria é que o desenvolvimento social e psicológico dos seres humanos se dá de forma integrada e interdependente. É a partir das relações sociais, as quais envolvem fatores históricos, econômicos, políticos e culturais que as pessoas passam a ter consciência dos processos que vivenciam e com isso começam a dar forma a uma certa individualidade, esta que também passa a influenciar as transformações da estrutura social. Portanto, é necessário ir além e se apropriar desse processo como um todo das mudanças sociais, levando também em consideração questões de raça, classe, gênero e sexualidade.

A transmissão dos modelos de uma unidade social a outra [...] deve ser considerado, em todo o processo civilizador, como um dos mais importantes dos movimentos individuais. O que os exemplos mostram é apenas um segmento limitado desses movimentos. Não apenas as maneiras à mesa, mas também formas de pensar ou falar, em suma, do comportamento em geral, são moldadas de maneira semelhante em toda a França, mesmo que se observem diferenças importantes no tempo e estrutura de seus padrões de desenvolvimento. A elaboração de um dado ritual de relações humanas no curso do desenvolvimento social e psicológico não pode ser isolada. (ELIAS, 1994, p. 116-117)

Diante dessas análises, o intuito é verificar se nas mídias digitais ocorre uma espécie de pedagogia cultural das emoções, configurando-as como uma ferramentas de ensino. O termo pedagogia cultural é utilizado nos estudos de Sabat (2001) para compreender como a

31 As mídias digitais são o campo de pesquisa e, também, o instrumento onde será coletado os dados para as análises.

publicidade nas mídias é um espaço de aprendizagem. Em suas palavras, essa pedagogia se refere a:

[...] um determinado tipo de currículo que opera através de uma lista de procedimentos e técnicas voltados para produzir e reproduzir tipos específicos de comportamentos, valores, hábitos, atitudes pessoais diretamente conectadas com o tipo de sociedade na qual estão inseridos. É, sem dúvida, uma forma de regulação social que tem funcionado no sentido de manter tipos de espaços de segregação de gênero e de sexualidade. (SABAT, 2001, p. 20-21)

Visto isso, diante do cenário atual de transformações, perdas de direitos, no qual os empregos estão sendo cada vez mais precarizados, o ensino tradicional continua envolto de diversas problemáticas com relação a qualidade, e as tecnologias estão cada vez mais inseridas em todas as áreas da vida, inclusive no papel de educar/ensinar. Torna-se de extrema importância um debate mais consistente, interdisciplinar (incluindo os estudos sobre os usos das mídias digitais) e crítico com relação a essa forma de sociedade, ao que se entende por ensino, levando em consideração o aspecto emocional. Ainda mais agora, com a pandemia, em que as mídias digitais vêm tomando um lugar de destaque no que diz respeito à educação e formação.

METODOLOGIA

A metodologia empregada neste estudo é a análise de conteúdo, a qual consiste em uma série de processos metodológicos, utilizada para expor e elucidar os dados dos materiais coletados, advindos do campo de pesquisa, sejam eles livros, entrevistas, filmes, gravação, entre outros meios. Nas palavras de Moraes (1999, p. 2), “Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”.

As interpretações levam em consideração todo o contexto histórico, social, cultural e político diante do que o estudo procura alcançar, do pesquisador e de tudo que faz parte da pesquisa em si (pessoas, locais, objetos). Diante disso, foi realizado um mapeamento do conteúdo digital do *site* da plataforma, seguindo os procedimentos da análise de conteúdo – os quais envolvem preparação, definição do conteúdo em unidades, categorização dessas unidades, descrição e interpretação (MORAES, 1999).

Inicialmente foi feita uma observação e leitura completa do site da *The School of Life* para selecionar os materiais que seriam analisados. Estes, foram divididos de acordo com as próprias abas da plataforma “eventos”, “para empresas”, “terapia”, “quem somos”, “blog”, “conteúdo online” e “shop”, cada uma delas possuía subitens e a análise se deu de forma

separada e com um código de cores, por exemplo, os eventos que se encaixavam no subitem “aula” eram grifados com a cor roxa e o “workshops profissional” na cor azul. Todo material da plataforma foi lido e agrupado de acordo com as suas similaridades e diferenças, buscando encontrar ligações entre as falas e os assuntos que se repetiam para identificar os padrões que vão sendo descritos e interpretados ao longo da pesquisa, dialogando com o campo teórico.

Assim sendo, foi possível identificar qual discurso eles utilizam, que tipos de conteúdo são transmitidos, com quais finalidades, como elaboram o conceito de inteligência emocional e de que forma oferecem seus serviços. Todos estes aspectos ajudam a compreender qual o público que eles querem atingir e atrair, quais relações sociais estabelecem com esse público diante de suas especificidades, as quais podemos relacionar com questões estruturais como gênero, raça, classe, sexualidade, entre outros.

Vale ressaltar também que as análises buscam explorar tanto o que é manifesto, quanto o que é latente na plataforma. Nas palavras de Moraes (1999, p. 10): “A análise de conteúdo no nível manifesto restringe-se ao que é dito, sem buscar os significados ocultos. Ao nível latente, o pesquisador procura captar sentidos implícitos.”, ou seja, a intenção é explicitar na íntegra o que está sendo disponibilizado pela *The School of Life*, assim como ir além e fazer “[...] uma leitura que capta nas entrelinhas motivações inconscientes ou indizíveis, relevadas por discontinuidades e contradições” (MORAES, 1999, p. 10).

As mídias digitais são o campo de análise e nessa pesquisa são entendidas numa perspectiva sociológica, a partir dos estudos da Sociologia Digital (MISKOLCI, 2016; PADILHA & FACIOLI, 2018). O estudo das mídias é relevante, pois através dele é possível desvendar elementos importantes sobre contextos sociais e culturais que moldam as subjetividades dos indivíduos e transformam as relações e a sociedade. Essa área possibilita uma interpretação crítica, abrangente e focada na complexidade que existe quando se trata de relações sociais, as quais são influenciadas pela política, cultura, mídia, ciência, Estado etc., sem fragmentar o conhecimento e fugindo de análises simplistas e deterministas.

A interpretação das mídias digitais inseridas em um contexto histórico, social, cultural, político e econômico, é útil “[...] para compreender o que e como elas podem transformar as relações sociais existentes, bem como manter e reproduzir relações de desigualdade, de poder e de hierarquia” (FACIOLI, PRADO, 2018, p. 164), o que traz uma perspectiva mais aprofundada do problema em questão, dialogando com os problemas enfrentados pela educação, trazendo novas perspectivas e descobertas para a área, e levando em consideração os indivíduos numa era tecnológica.

Além disso, esse estudo é norteado pelo entendimento de que os usos e a produção das mídias digitais são modelados socialmente e não apenas tecnicamente (MACKENZIE & WAJCMAN, 1999), e contextualizá-la de forma histórica, cultural, social e política faz com que seja possível identificar que “[...] mudanças produzidas no cenário da mídia global afetaram fortemente – se não modificaram substancialmente – nossa experiência da sociabilidade” (DJICK, 2016, p. 12), o que também transforma a nossa subjetividade.

DESCRIÇÃO DA PLATAFORMA THE SCHOOL OF LIFE

A plataforma da *The School of Life* apresenta de forma didática seus valores e visão como organização global. O objetivo dessa escola, segundo as descrições do *site*, é proporcionar um aumento da inteligência emocional trazendo uma nova perspectiva sobre as áreas de relacionamento, sexualidade, trabalho, educação, religião, cultura, mídia, consumismo e capitalismo. Eles priorizam o acompanhamento constante de si mesmo como forma de entender o que acontece dentro do sujeito e em seu mundo externo. Diante disto, há um foco na importância de se manter presente, no aqui e no agora, diminuindo as influências que o passado tem na formação de novas relações, pois elas podem ser diferentes no hoje, o que permite viver experiências sem tantos medos e angústias aliviando as ansiedades que surgem do pensamento e da cobrança sobre o futuro.

Com relação ao trabalho, a *The School of Life* afirma que atualmente é preciso se engajar em profissões que tenham relevância para si e para os outros, que acrescentem e façam sentido na própria vida. Mas, para isso, é necessário se autoconhecer e se permitir experimentar diversos formatos de emprego, pois só assim é possível que os indivíduos identifiquem de fato as características de uma profissão que seja compatível consigo. Nas palavras deles: “[...] um trabalho parece significativo quando a pessoa o desempenhando pode sentir profundamente, no dia a dia, o impacto de seu trabalho em uma audiência” (THE SCHOOL OF LIFE, 2021).

Diante disso, é possível observar que eles tratam o trabalho como uma forma de realização subjetiva, sendo um local que deve refletir a individualidade. Ou seja, fica a cargo do indivíduo encontrar um trabalho que seja satisfatório, sem considerar os contextos sociais, políticos e econômicos que envolvem essa busca. Corroborando com os dados da pesquisa de Scharff (2016, p. 9) os quais afirmam que “[...] o assunto da auto invenção é predominantemente de classe média”³², isso reforça e coloca em evidência que o discurso

32 Tradução das autoras.

utilizado pela *The School of Life* é compatível com a vivência de uma classe específica, que é qualificada e escolarizada.

A partir dessa ideia positiva sobre as profissões, o *site* da plataforma também aponta os motivos pelos quais é um desafio conseguir encontrar um trabalho nesses moldes ideais, no formato de vida que temos hoje. A questão de não haver tempo para se preparar e se encontrar é o enfoque e a culpabilização recai sobre o fato de que, para eles, “escolas e universidades, assim como a sociedade em geral, não colocam muita ênfase nesse estágio da educação, em ajudar as pessoas a entenderem suas verdadeiras identidades profissionais” (THE SCHOOL OF LIFE, 2021).

No âmbito educacional, como foi brevemente mencionado acima, a *The School of Life* problematiza o sistema de ensino atual, o qual, em sua perspectiva, falha em ensinar os aspectos emocionais e psicológicos, deixando de lado esta parte importante do desenvolvimento humano. Para eles, todo tipo de emoção pode ser ensinada e reforçam que o ensino não acontece somente nas escolas, mas de muitas outras formas, como por exemplo através da arte e da mídia, sendo contínuo e constante durante toda a vida.

A partir deste posicionamento é possível perceber como a *The School of Life* além de colocar a responsabilidade do sucesso profissional no sujeito, também o faz com relação à educação. Eles desenvolvem uma crítica ao ensino tradicional e transferem para o indivíduo a obrigação de procurar por novas formas e métodos para aprender as competências e habilidades necessárias para o mundo do mercado de hoje, as quais podem ser transmitidas pelas mídias digitais e não institucionalizadas pela escola.

Essas críticas também não levam em consideração as diferentes abordagens do processo de ensino que desenvolvem teorias coerentes e transformadoras, as quais tentam abranger a complexidade e as múltiplas determinações do desenvolvimento humano e da sistematização do conhecimento acumulado historicamente (MIZUKAMI, 1986). A própria área da educação, em seus estudos, reconhece as problemáticas do ensino e sua busca é constante na realização de pesquisas, pois os avanços científicos possibilitam mudanças sociais e na estrutura educacional. Portanto, a educação

É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e cultural. Não se trata de mera justaposição das referidas dimensões, mas, sim, da aceitação de suas múltiplas implicações e relações. (MIZUKAMI, 1986, p. 1)

E, por fim, a *The School of Life* aborda brevemente sobre o sistema de produção atual, o capitalismo. Em suas palavras, acreditam que “[...] a economia é, numa parte

extraordinariamente grande, um fenômeno psicológico dirigido pelos nossos apetites coletivos e pelas nossas imaginações e desejos”. Diante disso, para eles o importante é educar as pessoas que consomem para que a economia melhore, ou seja, fazer do capitalismo um sistema mais saudável. Eles estão em busca de um capitalismo que supra “nossa necessidade de compreensão”, que vá além de gerar bens materiais, mas que leve em consideração “necessidades mais elevadas”. Para isso, eles possuem uma unidade de negócios, a www.theschooloflife.com/saopaulo/empresas que orienta as empresas a um “tipo de capitalismo mais inteligente”.

Para abarcar todas essas temáticas, considerando as especificidades no aprendizado das pessoas, a escola dispõe de serviços diferenciados para “[...] garantir que o máximo de pessoas possível possa se beneficiar do que fazemos. Nós compartilhamos nossas ideias por meio de diversos canais, para que você possa escolher o formato que melhor funciona para você” (THE SCHOOL OF LIFE, 2021).

Portanto, o que acontece nesse método de ensino da *The School of Life* corresponde ao que Illouz (2011) chama de “intelectualização da vida cotidiana”, em que todas as emoções, pensamentos e comportamentos são colocados em evidência, sendo separados e racionalizados como forma de adquirir um maior autocontrole de si. A comunicação é colocada como central na vida dos indivíduos, pois é o que possibilita alcançar esse autoconhecimento. Nas palavras da autora:

O controle dos sentimentos, o esclarecimento dos valores e metas do sujeito, o uso da técnica do cálculo e a descontextualização e objetificação dos sentimentos, tudo isso acarreta uma intelectualização dos laços íntimos, em nome de um projeto moral mais amplo: criar igualdade e trocas equitativas, mediante o engajamento numa comunicação verbal implacável sobre as necessidades, os sentimentos e as metas do indivíduo. Tal como na empresa, aqui a comunicação é um modelo de e um modelo para, que ao mesmo tempo descreve e prescreve relações. (ILLOUZ, 2011, p. 23)

Essas análises e comparações buscam atingir um nível ideal de pessoa, o qual é relacionado à lógica de funcionamento desse modo de produzir e reproduzir a vida, ou seja, “[...] torna as relações íntimas mais propensas a serem fungíveis, isto é, objetos que podem ser negociados e permutados” (ILLOUZ, 2011, p. 25). Desta forma, nos relacionamos com o outro, conosco e com tudo a nossa volta como produtos e coisas.

O QUE ENSINA A ESCOLA DA VIDA?

Os serviços da *The School of Life* abarcam dois níveis, o pessoal e o profissional e se dividem em três eixos principais: aulas, aulas especiais e os workshops profissionais. A maior parte dos cursos tem duração de 2 a 3 horas no máximo, e são ofertados na modalidade

presencial e online. Além disso, possuem atividades planejadas voltadas para empresas que entram em contato, aplicando os cursos de forma mais específica, de acordo com as demandas do local. E, oferecem atendimentos particulares, que são as terapias.

A Tabela 1 aponta alguns dos cursos da *The School of Life*, o nome e seu valor correspondente, exatamente como eles colocam nas abas da plataforma. Cada link possui uma descrição sucinta da proposta do curso, como ele pode contribuir na vida de quem participa, consta a programação e trata um pouco sobre quem ministra a aula (há diversos profissionais como psicólogos, psiquiatras, *coachings*, entre outros).

Aula	Aula Especial	Workshop profissional
Ficar ou partir R\$198,00	A Arte do Autogerenciamento R\$218,00	Apoio Segurança Psicológica R\$218,00
Como ter melhores conversas R\$198,00	Aula experiência com os diários de Virginia Woolf R\$258,00	Como ser mais criativo R\$218,00
O Sentido da vida R\$198,00	Autocompaixão e Autocuidado R\$198,00	Resignificando seu propósito com o trabalho R\$218,00
Como alcançar seu potencial de carreira R\$198,00	Mindfulness no Home Office R\$198,00	O poder da inteligência emocional R\$198,00
As vantagens de estar sozinho R\$198,00	A escrita de um diário R\$329,00	Desenvolvendo a diplomacia R\$218,00
Como encontrar o amor R\$198,00	A arte de solucionar problemas R\$198,00	Como ser mais confiante R\$218,00
Como fazer o amor durar R\$198,00	Manual prático de autocuidado R\$198,00	Autoconhecimento e saúde emocional R\$ 218,00
A arte de viver bem R\$198,00	Introdução a Mindfulness R\$198,00	Como desenvolver o espírito empreendedor R\$218,00

Quadro 1. Cursos da *The School of Life* no período de abril, maio e junho de 2021.

Diante do Quadro 1 é possível observar que os cursos se propõem a oferecer orientações bem pontuais e diretas, buscando resolver um problema ou uma dor específica da vida cotidiana, como por exemplo, “como fazer o amor durar”, dando ferramentas para tal. Esse formato de discurso corrobora com os dados encontrados na pesquisa de Prado (2015, p. 65), a qual compreende que

[...] a modalidade inicial de apoio emocional constatada na mídia pode ser caracterizada por trazer discursos prescritivos que se amparavam pelo estilo literário em sua gênese, e foi posteriormente desenvolvida com o desenvolvimento das sociedades de consumo culminando em produtos midiáticos mais massivos, trazendo a contribuição dos discursos dos especialistas. Nos termos de Geraldo Garcez Condé (2004, p. 1), os discursos prescritivos “teriam o propósito explícito de ensinar, conduzir, orientar, persuadir, influenciar, fornecer ou modificar os padrões de comportamentos dos indivíduos que os consomem”.

Esses discursos prescritivos vão se especializando mediante questões que mais suscitam em determinados períodos, se encaixando na vivência das pessoas, dando a elas um

passo a passo de como seria o ideal de se comportar. A duração dos cursos parece ser pouca para tratar de assuntos tão complexos e possuem um valor alto, ou seja, não é qualquer pessoa que consegue realizá-los. Como é visto, eles abordam uma infinidade de temáticas, sobre todas as áreas da vida, de forma mais genérica. Com base nisso, é necessário refletir sobre as problemáticas de achar que é possível, por exemplo, “aprender a encontrar o amor” em apenas algumas horas de aula.

Ao fazer um panorama geral das descrições dos cursos é possível encontrar semelhanças entre eles, por exemplo, a maioria busca enfatizar os diversos benefícios que as aulas trarão tanto no âmbito relacional quanto no de trabalho, ou seja, como eles podem melhorar a qualidade de vida como um todo. Segundo a *The School of Life*, quando estamos bem alinhados com o nosso propósito e vivendo de acordo com nossas vontades, desejos e valores todas as áreas da vida também se alinham e podemos ser felizes mesmo diante das dificuldades. Todos eles apontam para a necessidade de uma mudança individual, sejam nos comportamentos, pensamentos ou sentimentos.

Eles tratam de problemas nas relações e consigo mesmo, a ansiedade, a depressão, a confusão profissional, os sentimentos de raiva e inveja como questões que envolvem a falta de autoconhecimento e “regulação emocional” devido a forma de vida estressante que é experienciada atualmente. E, apontam como forma de resolução a necessidade de focar no presente, nas coisas simples da vida e valorizá-las para que se encontre de fato a felicidade. Isso corresponde ao que eles denominam de ser resiliente, ou seja, aceitar os problemas, conflitos e dificuldades para ter maior clareza e calma para realizar as mudanças necessárias que melhorarão a vida como um todo.

Diante disso, vê-se que chegam a mencionar um aspecto social relevante a “vida estressante”, no entanto, não elaboram e nem refletem sobre isso de forma mais abrangente, pois não é o foco deles. “O empoderamento é, portanto, enquadrado como um esforço individual e questões sociopolíticas mais amplas permanecem sem solução³³” (SCHARFF, 2016, p. 114). A responsabilidade recai sobre as pessoas, de se reconhecerem e, a partir disso, mudarem sua própria vida, isto é, se adaptar e fazer o que é possível diante do que está posto socialmente.

A linguagem utilizada pela *The School of Life* aponta para aspectos individuais da personalidade que ocasionam os problemas que a pessoa possa estar vivendo. É um discurso

autocentrado e de comparação, como forma de ressaltar a importância de desenvolver habilidades emocionais. Isto reforça o quanto o que Scharff (2016) chama de sujeito empresarial está sendo constituído e modelado por características específicas. A questão central é viver uma vida voltada a transformações do eu, diante disso “O impacto das forças socioeconômicas é negado e o bem-estar é apresentado como possível através da autogestão adequada.³⁴” (SCHARFF, 2016, p. 115).

A simplicidade com a qual descrevem os problemas debatidos nos cursos também é notável. Eles apontam, por exemplo, “o trabalho cotidiano pode facilmente nos deixar entediados ou esgotados”, e em seguida apresentam uma solução advinda de se aprimorar, “o que realmente precisamos é nos sentir reconectados com nossos valores básicos e com o impacto e benefício para o mundo do trabalho em nossas mãos” (THE SCHOOL OF LIFE, 2021). É um discurso otimista sobre a vida e o trabalho, pois basta apenas se conhecer e se cuidar para que as coisas entrem nos eixos.

Além disso, eles afirmam que todos podem mudar e desenvolver essas habilidades, entretanto, não são todos que têm as condições de pagar por esses cursos, o que demonstra, mais uma vez, que não é com todos que a plataforma está conversando, mas sim com um estrato social específico. Isso reforça a importância de analisar o que não está explícito no discurso, como aponta Moraes (1999, p. 4) “Indicadores e características da mensagem originam inferências sobre quem a recebe”, o que pode trazer elementos fundamentais para os estudos.

Praticar a gratidão pela vida, viver uma vida em equilíbrio e “mentalmente saudável”, se conectar consigo e com as próprias emoções, se acolher, ser gentil conosco para ser com o outro e se olhar com amor, são algumas das reflexões descritas nos cursos, as quais eles colocam como primordiais para viver uma vida feliz, primeiramente sozinho para depois ser feliz com o outro. Se autoavaliar, encontrar padrões de autossabotagem, conhecer as próprias fraquezas, forças, mágoas e ressentimentos, segundo eles, são formas de se autoconhecer, sendo possível, a partir disso, modificar pensamentos e comportamentos para viver uma vida mais consciente e de acordo com a nossa “verdadeira identidade” (THE SCHOOL OF LIFE, 2021).

Com todo esse aporte, segundo a *The School of Life*, é possível se comunicar melhor com as pessoas, expressar as próprias vontades, os defeitos e com isso, desenvolver uma sensibilidade ao outro, pois se passa a compreender o tanto de coisas que influenciam a vida

34 Tradução das autoras.

para além do que é falado. É com estes argumentos que eles atraem o público, oferecendo métodos, técnicas e estratégias para chegar a níveis elevados de inteligência emocional para ser possível confiar mais em si e na vida e saber quando confiar no outro.

Há também os serviços oferecidos somente para empresas, sendo eles: workshops de habilidades emocionais, aulas sobre bem-estar emocional, encontros de conversas que abarcam um misto dos conteúdos que eles possuem voltados ao trabalho, a jornada de liderança que é focada na formação de novos líderes e palestras mais amplas sobre inteligência emocional. Para consultar os valores é necessário estabelecer um contato direto com a *The School of Life*.

Diante destes modelos ofertados é perceptível que o enfoque dos serviços oferecidos para empresas é mais voltado ao desenvolvimento de habilidades emocionais individuais como forma de aprimoramento e aumento da produtividade das pessoas dentro do ambiente de trabalho. Eles direcionam para o aspecto individual, ou seja, na mudança pessoal para adaptação aos valores e objetivos da empresa e para se adequar ao que é exigido pelo mercado hoje. Esses dados e reflexões corroboram com os trazidos pela pesquisa de Scharff (2016), quando sintetiza os comentários feitos pelos participantes de seu estudo, ela constata que:

Alguns discursos, no entanto, também estão marcadamente ausentes, como perspectivas políticas que destacam a necessidade de mudança social. Em vez disso, os desejos de mudança são direcionados para longe da esfera sociopolítica e voltados para dentro. A crítica social é transformada em autocrítica, resultando em uma prevalência de insegurança e ansiedade. (SCHARFF, 2016, p. 108)³⁵

Essas reflexões reafirmam o quanto esses novos modelos de trabalhos informais e autônomos, os quais não possuem o asseguramento de direitos básicos, sendo eles nas mídias digitais ou não, são preocupantes, pois adoecem e causam impactos reais na vida dos trabalhadores. Toda essa problemática, como aponta Scharff (2016) e Slee (2017), se constitui em torno das políticas do neoliberalismo que reajusta o mercado modificando regras, leis e direitos sociais.

Com base nas descrições dos workshops profissionais é possível observar que todos os estudos são voltados aos aspectos mentais dos indivíduos, ou seja, buscam identificar os entraves da mente e do nosso emocional que impossibilitam um melhor desenvolvimento pessoal no âmbito do trabalho. Segundo a *The School of Life*, é necessário se modelar a ponto de conseguir obter uma mente que é focada no crescimento, a qual enxerga todos os

35 Tradução das autoras.

obstáculos como aprendizado. A falta de otimismo é apontada por eles como um mecanismo da mente, o qual faz a realidade parecer pior do que ela realmente é.

Além disso, com relação ao trabalho, eles enfatizam que é importante refletir sobre o que ele ocasiona de bom no mundo, encontrar um sentido nas funções que se exerce e entender o porquê de escolhermos estar ali, pois é este movimento que pode promover uma conexão entre os valores pessoais e profissionais, os quais trazem motivação e satisfação a longo prazo. São esses aspectos que, segundo a *The School of Life*, diferenciam um trabalhador produtivo, isto porque, quando há propósito no que se faz os indivíduos tendem a dar o melhor de si, e, para eles isso consequentemente melhora a qualidade e bem-estar da vida como um todo.

Há uma problemática envolta nessa forma de pensar, pois individualiza uma escolha que, muitas vezes, vai além dos desejos, envolvendo questões básicas e sociais de sobrevivência. Por exemplo, nos cursos eles ressaltam que é preciso encontrar um sentido no trabalho, tentar encaixar os valores e encontrar uma motivação nele. Após isso, se não for possível encontrar uma identificação na profissão atual, é que se começa a pensar e cogitar novas profissões e empregos. No entanto, este pensamento desconsidera que muitas pessoas não possuem essa condição de escolha, pois passam por muitas dificuldades, dentre elas, a fome, a falta de moradia, de estudo, de condições básicas de saúde, entre tantas outras mais. Essa ideia do “encontro profissional” não é para todos, reforçando mais uma vez que a plataforma dialoga com um público específico. Além disso, é preciso medir os perigos de encontrar sentidos diante dos trabalhos atuais, os quais não asseguram os direitos básicos do trabalhador, e no qual se encontra muita exploração e assédio.

Em suma, são assuntos que propiciam debates profundos, os quais têm raízes históricas, sociais, culturais, econômicas e políticas, ou seja, reforçam a necessidade de uma mudança estrutural na sociedade, não sendo apenas uma questão de escolha individual. A lógica de que é o comportamento individual que vai ocasionar mudanças no universo do trabalho é muito simplória. É preciso compreender as variáveis que influenciam esses processos como um todo, em um movimento integrado.

Logo, aparentemente, o que todos os cursos apresentam como uma questão geral e comum são os obstáculos emocionais que dificultam enxergar as situações com clareza. Tudo se torna um problema emocional circunscrito ao indivíduo, de modo que os serviços oferecidos pela *The School of Life* podem ensinar de que maneira é possível se aprimorar para que esses problemas sejam resolvidos e não ocorram mais. As aulas abrangem uma mesma problemática, mas em formatos diferentes, com cursos distintos que vão ensinando

habilidades que servem para um mesmo fim – ter uma vida equilibrada e saudável em todas as áreas. Desse modo, ditam as melhores formas de pensar, sentir e agir, ou seja, ser mais calmo, paciente, sereno, enfim, tudo que já foi exposto acima.

E, por último, nos serviços individuais são oferecidos: psicoterapia (R\$445,00 cada sessão de 60 minutos), terapia de casal (R\$ 445,00 as individuais e R\$715,00 com os dois, por volta de 1h30 a 1h50), *coaching* de vida e carreira (R\$475,00 a sessão e a jornada de quatro sessões sai por R\$1.700,00, com 75 minutos de duração) e a biblioterapia (R\$260,00 cada sessão). É possível, novamente, deduzir que o perfil de pessoas que os procuram para os atendimentos psicológicos tem disponibilidade financeira alta, denotando um perfil de classe e de escolaridade elevado, tendo em vista que o processo psicoterapêutico exige um acompanhamento de pelo menos 15 em 15 dias, em um mês, individualmente seriam 890,00 e se realizado semanalmente o custo seria de 1.780,00. Portanto, na situação atual do Brasil, não é qualquer pessoa que consegue fazer uso desses serviços da plataforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões propostas por essa pesquisa e o caminho que ela percorreu demonstrou que nesse campo ocorre uma modelagem social da tecnologia, em que as emoções são também modeladas socialmente via mídias digitais. O indivíduo é educado para o mercado de trabalho, para se adaptar ao universo mercadológico e não para se desenvolver enquanto ser social em todas as suas potencialidades e se conscientizar de forma crítica sobre o meio em que vive, de aspectos culturais enraizados e aprender os saberes historicamente acumulados.

A *The School of Life* faz um uso intensamente emocional das mídias digitais, ou seja, utiliza desse espaço para aplicar seus serviços como forma de desenvolver os sujeitos individualmente. O foco desse ensino parece ser no indivíduo, em seu cuidado e na satisfação de suas necessidades, mas isso tem o fim exclusivo de aumentar a produção e manter a economia da exploração e do lucro funcionando. Essa lógica transpassa o universo do trabalho e se estende a todas as áreas da vida, como a própria escola sugere.

As emoções são vistas de modo determinante para a *The School of Life*, como forma de construção das subjetividades contemporâneas, com vistas a construir um sujeito produtivo, minimamente intelectualizado e que saiba gerir-se emocionalmente de maneira positiva, tendo um maior autocontrole de seus comportamentos. O objetivo é se adequar e ser desejável ao mercado de trabalho que está cada vez mais disputado, e, também, num contexto de capitalismo afetivo, se tornar desejável no âmbito amoroso.

A *The School of Life* não é estática e todo o seu conteúdo visa atingir um perfil específico, como forma de gerir as emoções, podendo se constituir como um mercado em que há investimento emocional por parte os sujeitos que utilizam desses serviços. Diante disso, “a vida afetiva – especialmente a da classe média – segue a lógica das relações econômicas e da troca” (ILLOUZ, 2011, p. 8). Seguindo a mesma ideia de haver uma mercantilização dos afetos, segundo Illouz (2011) ou como demonstra Djick (2016) uma mercantilização dos relacionamentos, esse estudo aponta para a formação de um mercado das emoções.

Ademais, as mídias digitais oferecem um vasto campo de possibilidades de apoio emocional que influem em diferentes formas de administrar as emoções em um contexto de capitalismo afetivo. Como ressalta Prado (2015), “[...] o uso de sites que oferecem consultórios sentimentais digitais, comunidades online, assim como o uso das mídias por profissionais possuem contornos comerciais, se tornando um empreendimento econômico”, e a *The School of Life* representa bem esse universo mercadológico que se consolida pelas mídias digitais.

REFERÊNCIAS

- DJICK, Jose Van. La producción de la socialidad en el marco de una cultura de la conectividad. In: *La cultura de la conectividade: uma história crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo ventieuno, 2016, pp. 11-29.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: Uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1994. vol 1.
- FACIOLI, Lara Rodrigues.; PRADO, Juliana do. Usando bem, que problema tem? Pânicos morais, mídias digitais e juventude no Brasil. *Interfaces da Educação*. Paranaíba, v. 9, n. 25, p. 158 183, 2018.
- FOUCAULT, Michel. *As técnicas de si*. 1988. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/tecnicas.pdf>> Acesso em junho/2021.
- ILLOUZ, Eva. *O amor nos tempos do capitalismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.
- MACKENZIE, Donald; WAJCMAN, Judy. *Introductory essay: the social shapinf of technology*. Buckingham, UK, 1999.
- MISKOLCI, Richard. Sociologia Digital: notas sobre pesquisa na era da conectividade. *Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar*, v. 6, n. 2, p. 275-297, jul./-dez. 2016
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

PADILHA, Felipe; FACIOLI, Lara. Sociologia Digital: apontamentos teórico-metodológicos para uma analítica das mídias digitais. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, v. 54, n. 3, p. 305-316, set/dez 2018.

PRADO, Juliana do. *Dos consultórios sentimentais à rede: apoio emocional pelas mídias digitais*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2015.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. *Estudos feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 1, 2001.

SCHARFF, C. The Psychic Life of Neoliberalism: Mapping the Contours of Entrepreneurial Subjectivity. *Theory, Culture & Society*, v. 33, n. 6, pp. 107-122, 2016.

SLEE, Tom. *Uberização: a nova onda do trabalho precarizado*. São Paulo, Elefante, 2017.

THE SCHOOL OF LIFE. *The School of Life*, 2020. Plataforma de conteúdo digital. Disponível em: <https://www.theschooloflife.com/saopaulo/>. Acesso em: 08 de setembro, 2020.

PEDAGOGIAS DE MASCULINIDADES EM MÍDIAS DIGITAIS

Thiago Henrique Muniz Morilha; Juliana do Prado

RESUMO: Masculinidades são transitáveis e construídas socialmente por meio da relação com as feminilidades. Assim, sua compreensão se faz necessário a partir do entorno relacional, social, cultural e histórico em que se vive. Destaca-se que na atualidade as mídias digitais têm ganhando contorno significativo na construção de subjetividades, e tem produzido discursos de masculinidades. Por isso o objetivo desse trabalho é analisar como as mídias digitais têm auxiliado na construção de discursos sobre masculinidades. Para o desenvolvimento deste estudo, utilizou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica de caráter exploratório e o método Lurker para análise observacional a respeito de fenômenos virtuais. As hipóteses iniciais indicam que os discursos de masculinidades presentes nas mídias digitais do “Prazer ele” envolvem conceitos de masculinidade saudável, sexualidade positiva e a pedagogia do prazer a dois.

Palavras-chave: Mídias digitais. Masculinidades. Educação.

INTRODUÇÃO

A *home page* do site “Prazer ele” apresenta a plataforma como um espaço de convivência entre homens que desejam desconstruir as identidades tóxicas, as características insensíveis no que diz respeito à relação conjugal, melhorar a relação entre pais e filhos e a sexualidade. Assim, o “Prazer ele” é compreendido como:

Um espaço para falarmos sobre a desconstrução do machismo através da sexualidade positiva, trazendo diferentes perspectivas, caminhos possíveis, acolhedores e prazerosos (“PRAZER ELE”).

O criador do *site*, Cláudio Serva, propõe uma troca de experiências, relatos, e cursos que favoreçam a vivência de uma masculinidade saudável por parte de seu público. O conceito que parece de maior destaque na plataforma é o que seu autor chama de “sexualidade positiva”.

As imagens e signos que aparecem na *home page* remetem a modelos de masculinidades expressos em homens livres, alegres e sorridentes, dispostos a refletir sobre as questões de poder envolvendo gêneros, e também masculinidades sensíveis a conhecer mulheres, o corpo da mulher e dispostos a relações sexuais que proporcionem prazer a sua parceira. Uma das imagens sugere um homem estudando o órgão sexual feminino, este representado na imagem de um livro. Outra imagem pode representar o que o autor chama de sexualidade não positiva, um elemento da masculinidade tóxica em cuja imagem há um homem de semblante frustrado segurando uma boneca inflável, talvez frustrado pelas expectativas fantasiosas advindas da indústria pornográfica. Outra imagem retrata animais próximos a uma mulher com roupa curta, todos a admirando obcecadamente.



Figura 1: Imagem retirada da *home page* do “Prazer ele”.

O *site* conta com sete abas em sua *home page*: Home; Conheça o prazerele; O que oferecemos; Agenda; Curso Online; E-book; e Contato. A aba “Home” possui um vídeo intitulado “Homem não chora” em que seu criador reflete sobre esse mito. “Conheça o Prazer ele” apresenta o objetivo do *site* e um breve histórico de seu fundador Claudio Serva. “O que oferecemos” nos direciona a opções “para você” e “para empresas” em que apresenta a perspectiva de discussão das relações de multiplicidade de gêneros no ambiente corporativo. “Agenda” descreve os próximos eventos disponíveis. “Curso online” abre opções “inscrição

no curso online”, “minicurso gratuito” e “acesso às aulas”. Por fim, o *site* oferece a opção de cadastrar-se para receber o e-book e contatos.

O minicurso gratuito é intitulado “Por que o consumo de pornografia está diretamente ligado à ejaculação precoce?” e dispõe dos seguintes módulos: “Aula 1: A pornografia é quem ensina”; “Aula 2: Pornô vs vida real”; e “Aula 3: “Reinventando o sexo””.

Atualmente o curso oferecido é “Potência sexual e masculinidades saudáveis” que propõe auxiliar homens por meio da troca de experiência a descobrir caminhos para a vivência e expressão de uma masculinidade mais saudável que conectam o homem aos seus sentimentos, emoções e despertam uma experiência sexual mais prazerosa e com menos ansiedade a fim de ampliar seu potencial sexual e orgástico do corpo.

O e-book oferecido gratuitamente recebe o título *O que precisamos (des)aprender sobre sexo*. Conta com uma introdução que remete ao referencial pornográfico presente na formação de homens e da expectativa destes sobre o sexo. Em seguida, aborda temáticas de mitos envolvendo o sexo: tamanho é documento; sexo é penetração; preliminar não é tão importante assim; masturbação antes de transar prolonga o sexo; a cusparada é o melhor lubrificante; quem manda bem dispensa assessórios; sobre o “Prazer ele”.

Mediante o exposto, o tema proposto neste trabalho é a análise de como a tecnologia, por meio das mídias digitais, atua como pedagogias de masculinidades e cria subjetividades a partir de modelos que são construídos e reproduzidos socialmente pela cultura.

Louro (2008) afirma que a identidade de gênero e a sexualidade são construídas socialmente durante toda a vida a partir de uma série de aprendizados e influências históricas, sociais e culturais.

Monteiro (2000) apresenta um resgate histórico de como as mídias impressas atuaram no sentido de construir masculinidades entre os anos 1960 e 1990 por meio do estudo das revistas VIP, Placar, Play Boy, entre outras. O autor apresenta várias possibilidades de masculinidades expressas em revistas de negócios, empreendedorismo, esportes, comportamentos, pornográficas e para o público gay.

De acordo como autor, as masculinidades se constituem a partir de vários referenciais. A revista VIP se dispõe a representar o referencial de vestimenta e comportamento masculino, enquanto a revista Placar aborda basicamente a temática do futebol e dos esportes, presumindo a obrigatoriedade de interesse do masculino pelos esportes. Ao citar a revista Play Boy, Monteiro (2000) demonstra que a representação de masculinidade é a heterossexual, que aponta elementos da mulher como sendo patrimônio do homem.

Para o autor, as revistas formam masculinidades, mas não por conta própria, elas de fato reproduzem as representações sociais existentes na cultura. Os modelos de masculinidades convencionais que produzem desigualdades entre masculinidades estão em questionamento, visto que cada vez mais as possibilidades de expressão da masculinidade são variadas, inclusive pelas mídias que expressam várias facetas sobre o “ser homem”.

Nesse sentido, Louro (2008) afirma que, na contemporaneidade, as mídias digitais têm ganhado contorno significativo sobre as influências que exercem na construção da masculinidade e feminilidade. Historicamente, jornais, revistas e telenovelas foram fatores importantes para a construção identitária. Atualmente, redes sociais, *sites* e blogs com dicas de como ser, como fazer, como se comportar tem produzido masculinidades.

Este estudo observa a educação em seu sentido amplo para além das funções escolares, para o aspecto da formação de sujeitos, suas identidades e subjetividades. A obra de Guacira Louro (1997) *Gênero, sexualidade e educação* evidencia a família, a escola, as instituições sociais, religiosas e todo o entorno cultural como pedagogias de identidades que atuam na “fabricação de sujeitos” no que se refere ao gênero e à sexualidade. Sua outra obra *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas* (2008) analisa como as mídias impressas, televisivas e atualmente as mídias digitais tornaram-se um processo educacional para a construção de sujeitos em termos de gênero e sexualidade.

Desta forma, evidencia-se que a pesquisa das mídias digitais do “Prazer ele” estão inseridas no campo educacional da formação de subjetividades por se tratar de um “projeto educacional” de desconstrução de modelos de masculinidades e construção de novas subjetividades.

Em concordância com a visão educacional de gênero e sexualidade, Louro (1997) acrescenta a compreensão de como a linguagem é utilizada não apenas para expressar relações, poderes e diferenças, mas para construir identidades e estabelecer diferenças. Nesse sentido, a análise dos discursos presentes nas mídias digitais do “Prazer ele” corrobora com a afirmativa de que a linguagem produz identidades e subjetividades.

De modo efetivo, gênero não significa algo pertinente ao “ter ou ser”, refere-se a uma relação; logo masculinidades e feminilidades precisam ser compreendidas no contexto cultural no qual estão inseridas. Portanto, esta pesquisa compreende o campo de estudos da “educação, linguagem e cultura”.

Diante do exposto, o cenário atual apresenta pluralidade acerca das possibilidades de viver as masculinidades, já que as mídias digitais reproduzem isso. Daí surge o seguinte questionamento norteador desta pesquisa: Qual o modelo de masculinidade é reproduzido via

mídias digitais na atualidade? Deste modo, o objetivo deste trabalho é analisar como as mídias digitais têm auxiliado na construção de discursos sobre masculinidades.

METODOLOGIA

Primeiramente, elucidam-se aspectos teóricos da pesquisa bibliográfica de caráter exploratório para referenciar os estudos sobre masculinidades e mídias digitais, com embasamento em referenciais teóricos idôneos.

Concomitantemente, utiliza-se o método Lurker que surgiu na década de 1980 para análise observacional dos fenômenos virtuais como discussões em *chats*, fóruns e participações de outros usuários em rede. Lurker é o termo criado para um observador dos fenômenos que ocorrem nas relações mediadas por mídias digitais (NONNECKE & PREECE, 2000). Durante o ano de 2021, são realizadas observações nas mídias digitais do “Prazer ele”, acessando as *lives* e publicações realizadas no perfil das páginas do instagram, facebook e no *site*, em seguida os fenômenos do campo são descritos e analisados em relação ao referencial teórico selecionado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mídias Digitais

Thompson (2008) pontua que as tecnologias de comunicação produziram no meio social uma nova forma de visibilidade por meio dos computadores e da internet. O autor realiza uma análise a partir da perspectiva das interações que ocorrem intermediadas por recursos tecnológicos. De acordo com ele, as relações presenciais não deixaram de existir, contudo foram acrescidas por outras formas de relacionamento humano mediadas pelo computador, celular e internet.

As mídias digitais possibilitaram maior facilidade de acessar, produzir e reproduzir informações que podem ser direcionadas às pessoas que não ocupam o mesmo espaço físico. Assim cada vez mais as pessoas acessam informações de fatos que ocorreram em outras localidades. O autor destaca ainda a existência de vários mecanismos comunicacionais nos quais se empregam recursos áudio visuais, textos, editores de textos e vídeos que podem transmitir os conteúdos e dar a visibilidade que se deseja; são instrumentos que podem ser aplicados para reprodução da cultura (THOMPSON, 2008).

Juliana do Prado (2011) compreende que as mídias digitais e os meios de comunicação exercem relevante influência na construção das identidades e nos processos de materialização de diferenças. Com efeito, operando-se com a comunicação em massa, influenciam a

construção ideológica da feminilidade na sociedade e, conseqüentemente, também da masculinidade.

Sobre a capacidade das mídias em formar masculinidades, Padilha e Facioli (2018) discorrem que as redes sociais solicitam informações prévias para cadastro dos usuários, como sexo, idade e localização geográfica. Os autores destacam que essa classificação busca padronizar os usuários, partindo de um princípio de que há apenas homens e mulheres mantendo a visão do determinismo biológico acerca da sexualidade.

Conforme os autores, os recursos da web 3.0 permitem direcionar conteúdos, publicidades e material para o que se compreende como homem e mulher. Além disso, consideram que as mídias digitais não sejam neutras, mas ideológicas e atuam objetivando construir masculinidades e feminilidades (PADILHA, FACIOLI, 2018).

O espaço público nas mídias impressa, televisiva e digital quase sempre fora ocupado por homens brancos, heterossexuais, de classe média, e essa era a voz hegemônica. Entretanto, na atualidade, as mídias digitais têm sido importantes para promover um embate cultural entre a identidade hegemônica e as minorias sexuais, visto que grupos anteriormente submetidos à dominação cultural agora ganharam voz e representatividade. Contudo, as plataformas que produzem masculinidades continuam ocupadas pelo modelo hegemônico (LOURO, 2008).

Sabat (2001) aponta que as mídias, por meio da publicidade, reproduzem identidades culturais e possuem uma finalidade ideológica para além da sedução do consumidor. Isso quer dizer que seus objetivos agem como pedagogias culturais na produção de identidades, valores, condutas e representações sociais sobre como ser.

Para chegar a estas conclusões, a autora realizou uma análise das relações de poder contidas nas publicidades que envolvem gêneros. Em uma primeira observação publicitária a autora menciona a imagem de um menino de aproximadamente dois anos de idade sentado em um espaço que remete a um escritório: os signos presentes na imagem revelam atributos relacionados socialmente à masculinidade, ao trabalho, à virilidade, à modernidade e à autoconfiança. Numa outra apresentação publicitária, agora com uma menina também com cerca de dois anos, há a presença de uma série de símbolos que denotam a passividade: submissão, insegurança e ligação à vida doméstica, como uma boneca e um carrinho de bebê. As publicidades vêm acompanhadas dos dizeres “grandes decisões” para o menino e “futura mamãe” para a menina. No entanto, mesmo que subtraídos os escritos, fica evidente esta distinção na construção cultural a partir dos significantes atribuídos às expectativas de gênero e sexualidades produzidos e reproduzidos socialmente para meninos e meninas.

Sabat (2001) destaca que, nos anúncios publicitários, há predeterminação acerca dos comportamentos que deverão ser assumidos por meninos e meninas; logo seus espaços já se encontram determinados e suas identidades estabelecidas. Destaca-se que a mensagem cultural destas publicidades é transmitida aos adultos que irão reproduzir essas expectativas nas crianças e, então, esse conjunto de imagens e informações são tidos como pedagogias de masculinidades e feminilidades.

Portanto, entende-se que conteúdos como esses presentes nas mídias naturalizam papéis que devem ser destinados a homens e mulheres, pois não é raro encontrar publicidades que relacionam homens à força, determinação, ambientes abertos ou ambientes restritos, como o local de trabalho, porém pouco se observa a presença de homens no ambiente doméstico. A autora aqui menciona o papel das publicidades na reprodução de identidades culturais hegemônicas que mantêm significados acerca de quais condutas são aceitas para homens e mulheres. Salienta, ainda, que a publicidade não é neutra, mas ideológica e representa aquilo que a cultura determina, o que seu idealizador vive e reconhece enquanto identidade cultural.

Louro (2008. p. 22-23) argumenta que:

Aprendemos a viver o gênero e a sexualidade na cultura, através dos discursos repetidos da mídia, da igreja, da ciência e das leis e também, contemporaneamente, através dos discursos dos movimentos sociais e dos múltiplos dispositivos tecnológicos. As muitas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada/o são ensaiadas e ensinadas na cultura, são diferentes de uma cultura para outra, de uma época ou de uma geração para outra. E hoje, mais do que nunca, essas formas são múltiplas.

Masculinidades

Para Louro (2008), nas décadas passadas uma frase de Simone de Beauvoir foi capaz de criar grande impacto social: “Ninguém nasce mulher; torna-se mulher”. A autora afirma que tornar-se mulher é um processo contínuo de construção social e que varia de cultura para cultura.

Evidentemente, esse pensamento foi ampliado à masculinidade visto que “Ninguém nasce homem; torna-se homem”. A construção da masculinidade ocorre durante toda a vida a partir de várias influências que perpassam os elementos biológicos, sendo formados a partir de vivências culturais e elementos institucionais, como nos casos das influências da família, escola, igreja e instituições médicas que, durante um longo período, determinaram o que é “ser homem”.

Assim, Louro (2008) aponta que os maiores desafios na pesquisa sobre a construção da identidade de gênero e da sexualidade é sair dos binarismos: masculino/feminino; heterossexual/homossexual para compreender a sexualidade como um fenômeno multifacetado.

Se por um lado as manifestações da sexualidade se ampliaram para além dos binarismos, por outro as formas de controle e regulação social da sexualidade também se expandiram, visto que se observa a existência de várias mídias digitais que ensinam como ser homem ou como ser mulher (LOURO, 2008).

Compreende-se por masculinidades um conjunto de práticas de poder e configurações sociais que moldam as relações de gênero por meio de diversas representações sociais em torno do homem. O termo colocado no plural “masculinidades” sugere a presença de outros tipos de subjetividades, assim como podem vir a expressar a existência das diferenças de gênero demonstrada na desigualdade paradigmática entre homens e mulheres.

Na conceituação de masculinidades, Connel (1995) reitera que gêneros são transitáveis e construídos à medida que atendem interesses políticos e sociais; não são, portanto, esses elementos uniformizados e fixos, mas se constroem na relação entre masculinidades e feminilidades em que sua compreensão se faz necessária a partir do entorno relacional, social, cultural e histórico no qual se vive.

Connel (1995) exemplifica, por meio de referenciais políticos, religiosos e o modelo de família tradicional, que ainda há uma masculinidade no plano ideal; contudo, essa masculinidade enfrenta tensões nos movimentos sociais contemporâneos em que se observa as lutas feministas, discursos contra a homofobia, o enfrentamento das violências contra as mulheres, contra os grupos LGBTQIA+ etc.

A autora finaliza sua conceituação das masculinidades ressaltando a vinculação da masculinidade à presença do poder, e discorre sobre os avanços das pautas feministas na tentativa de uma relação mais justa entre masculinidades e feminilidades (CONNEL, 1995).

De acordo com Pelúcio (2020), na contemporaneidade, o contexto social conservador reforça discursos de modelos históricos de masculinidades desejáveis ou tidas como ideais. Esses modelos que são associados aos esportes, ao profissional independente e ao sujeito agressivo, mas honesto. Segundo a autora, esse modelo idealizado de masculinidade expressou-se recentemente na sociedade pela escolha política nas últimas eleições presidenciais.

Destaca ainda o binarismo contido no movimento social conservador quando menciona a fala da Ministra da Cidadania “Meninos vestem azul e meninas vestem rosa”.

Para a pesquisadora, evidencia-se aqui uma reprodução social em relação aos papéis determinados para meninos e meninas (PELÚCIO, 2020). Essa fala expressa não apenas as expectativas sobre meninos e meninas, mas todo um entorno político e social que favorece a construção de masculinidades no perfil conservador.

Sabat (2001) afirma que a masculinidade hegemônica remete ao comportamento masculino de força, agressividade e heterossexualidade, que implica não apenas um modelo superior ao feminino, mas igualmente superior a outras manifestações de masculinidades. Assim sendo, a heterossexualidade torna-se a opção, e não uma dentre várias opções. Ou seja, em se tratando de reprodução social, o governo propõe que meninos devam continuar vestindo azul, o que corresponde a perpetuar o idealizado da masculinidade hegemônica.

Outra característica percebida quanto aos modelos de masculinidades expressos nas mídias digitais pela autora Vencato (2017) é que os discursos de ódio e oposição às homossexualidades e transexualidades são cada vez mais recorrentes nas redes, reforçando as construções sociais acerca de uma compulsão heterossexual.

Conforme Sabat (2001), a vivência de outras formas de masculinidades refere-se a desafios para muitos homens, os quais não possuem essa experiência de modo prazeroso e tranquilo. Muitas vezes as dificuldades em corresponder ao que é imposto socialmente levam a questionamentos da masculinidade ou mesmo da heterossexualidade pelos códigos de conduta de masculinidades sociais. Deste modo, para a estudiosa, as mídias atuam ativamente na construção identitária de modelos hegemônicos de masculinidade.

Discursos de Masculinidade saudável no ““Prazer ele””

Na página do instagram do ““Prazer ele”” há uma caixinha de perguntas em destaque: “Masculinidade saudável é...?”. As respostas em destaque e com comentários do ““Prazer ele”” com trechos na íntegra são:

- Reconhecer que não existe “coisas de homem” nem “coisas de mulher”. Ser livre (começamos bem).
- Ajudar um outro homem a enxergar todas as suas potencialidades encarceradas pelo machismo.
- Um tipo onde cada um respeita a masculinidade do outro. Sem frases prontas absorvidas da sociedade.
- Se emocionar na frente das pessoas (Isso é uma das coisas mais libertadoras para os homens).

- O homem que abre suas fraquezas sem se achar melhor por isso. O homem que sai dos padrões se permite. (Pra isso é preciso muita coragem).
- “Prazer ele” (Aí eu choro de emoção e alegria).
- É, antes de ser homem, se entender ser humano. Faz toda diferença! (Toda).
- Não sei nem te dizer. Nunca conheci na vida. (Estamos aqui pra isso. Vem com a gente, muso).
- Não ter medo de demonstrar sentimentos. Nada disso te faz menos homem.
- Entender que homem não é máquina nem super herói e tem seus medos, emoções e sentimentos.
- Não precisar se auto afirmar com estereótipos para provar que é homem.
- Sinalizar quando seu amigo está sendo extremamente machista no grupo (só de homem) do zap. (O nome disso é broderagem saudável).
- O cara reconhecer que suas ideias estão mudando e que você não ta ficando doida. (Bora se permitir e descobrir novas coisas juntxs).
- A coragem de ser vulnerável.
- Reconhecer e mudar padrões de comportamentos.
- Se libertar de crenças limitantes.
- Procurar ajuda quando for preciso.
- Se desconstruir para depois reconstruir uma nova perspectiva, visão e entendimento de vida.

Discursos de Sexualidade positiva no “Prazer ele”

Destaca-se aqui o e-book gratuito disponibilizado no *site* apresentando problemáticas da sexualidade masculina, tais como: tensões em decorrência da performance, elementos de educação sexual que carregam pedagogias em que o sexo resume-se à penetração, foco na genitalidade e afastamento de experiências sensoriais prazerosas. Para o autor, o excesso de pressão sobre o homem favorece a ejaculação precoce, as dificuldades de ereção ou mesmo a falta delas. Expectativas irreais que frustram o sujeito com a vivência de um sexo insatisfatório, muito aquém do idealizado e visualizado na pornografia. O e-book compreende seis itens que devem ser desaprendidos pelos homens em sua vivência sexual, segundo o autor.

O primeiro é “tamanho é documento”. Socialmente construiu-se uma ideia de que masculinidade e virilidade relacionam-se ao tamanho do pênis. Isso leva à insegurança de muitos homens, com vergonha diante de uma parceira ou mesmo diante de outros homens na

experiência de tomar banho em um banheiro público, por exemplo. Nesta seção do livro, apresenta ainda características do corpo feminino cujas terminações nervosas e que proporcionam o maior prazer à mulher estariam em regiões superficiais, na vulva e início do canal vaginal; portanto, o prazer sexual da mulher pouco depende do tamanho do pênis, de acordo como autor.

No item “sexo é penetração”, o autor relembra as falhas da educação sexual e a natural curiosidade dos jovens sobre o assunto. Como não são dadas muitas opções adequadas de conversar sobre o assunto e o interesse não cessa, muitas pessoas recorrem à pornografia para conhecerem o sexo. Entretanto, a pornografia ensina quase sempre que sexo é penetração, eliminando outras possibilidades de experiências sensoriais que poderiam proporcionar muito mais prazer ao casal do que unicamente a penetração. Se o sexo é penetração, logo, na mentalidade deste homem, será necessário manter a ereção e controle do seu orgasmo por um longo período, senão o sexo acaba. Então, quando os homens levam essa experiência da pornografia para as relações íntimas, a tendência é aumentar suas frustrações, visto que o prazer torna-se escasso e muito aquém do idealizado.

O terceiro item se relaciona à asserção “preliminar não é assim tão importante”. Partindo-se da concepção de que sexo não é apenas penetração, todas as experiências e estimulações sensoriais prazerosas podem ser chamadas de sexo, ou preliminares dele. O pesquisador apresenta uma comparação sobre o funcionamento do sistema libidinal de homens e mulheres, sendo que a principal diferença é a rápida excitação e capacidade orgástica do homem, enquanto que a mulher tem um processo libidinal cíclico que leva muito mais tempo para a excitação e o orgasmo. Deste modo, Claudio propõe que o sexo baseado na penetração traga resquícios do machismo:

Quando entendemos que os sistemas libidinais de homens e mulheres funcionam de forma diferente, fica claro percebermos o quanto esse sexo focado na performance e na penetração é um sexo machista e egoísta, pois ele não dá o tempo necessário para estimulação do sistema libidinal feminino e, muitas vezes, acaba proporcionando prazer unicamente para nós homens na relação íntima heterossexual (p.25).

A quarta proposição é “masturbação antes de transar prolonga o sexo”. Aqui o autor reforça que, em geral, o sexo é visto apenas como penetração e essa “dica” dada por muitos “camaradas” é uma forma de prolongar o tempo do homem de ser capaz de penetrar sem ejacular. Outra “técnica” sugerida entre amigos é ficar pensando em coisas desagradáveis para não chegar rapidamente ao ápice do prazer. Tais sugestões desconectam o sujeito de seu corpo, de sua sensorialidade e tornam o sexo uma experiência muitas vezes tensa, desprazerosa e fantasiosa.

O item cinco refere-se “a cusparada é o melhor lubrificante”. O sexo apresentado como uma experiência rápida tende a ser muitas vezes prejudicial principalmente às mulheres, visto que o funcionamento libidinal feminino já conceituado anteriormente leva muito mais tempo do que a excitação do homem. A lubrificação do órgão sexual da mulher é muito mais eficaz do que a cusparada, que de fato está muito associada à ansiedade pela rápida penetração e desinteresse pela exploração sensorial de outras partes do corpo que não seja os genitais.

O sexto tópico apontado pelo autor é “quem manda bem dispensa acessórios”. Nesta sessão Claudio Serva discorre sobre o fato de que o sexo rápido não proporciona um grande prazer à mulher, pois exige grande esforço e pequena recompensa. O autor recomenda um acessório chamado bullet, capaz de estimular o clitóris, proporcionar excitação e orgasmo à mulher.

Ao final do e-book, Claudio apresenta o “Prazer ele” como um espaço que busca, por meio do diálogo, desconstruir masculinidades tóxicas e estimular homens a buscar a experiência de uma sexualidade positiva.

A pedagogia do prazer a dois

Na primeira semana de junho de 2021, a página do instagram do “Prazer ele” e do Prazer ela realizou uma série de publicações para divulgação do curso: “Juntos: O resgate do prazer a dois”. As publicações lançavam desafios e reflexões aos casais que sentiam necessidade de melhorar a relação conjugal e tinham por objetivo dar publicidade ao curso que é oferecido pelo *site* www.cursojuntos.com.br e requer um investimento de R\$ 980,00. O curso é dividido em oito módulos: 1. O percurso de um encontro; 2. Juntos mas separados; 3. Sem comunicação não há relação; 4. Sexualidade não é sexo; 5. Atravessamentos da relação; 6. Vida com filhos; 7. A pedagogia do prazer a dois; e 8. A pedagogia do prazer a dois.

No dia 02 de junho de 2021, a página do “Prazer ele” junto com o prazer ela iniciaram a publicação de uma série de cinco posts pelo instagram, sendo a primeira “Essa história de amor romântico não tá com nada”, com as seguintes reflexões: Beijo ao acordar sem o bafinho matinal? Conchinha a noite inteira sem o braço ficar dormente? Banho a dois sem disputar o espaço embaixo da água quente? A indústria do entretenimento não cansa de nos empanturrar com imagens romantizadas e idealizadas dos relacionamentos e rotinas a dois. Tudo parece muito lindo e confortável quando é feito com a pessoa que se ama, não é mesmo? O beijo matinal, o sono de conchinha e o banho a dois podem até parecerem idealizações inofensivas. Mas e quando essas idealizações são mais complexas, construindo expectativas impossíveis

que inviabilizam a vivência de um relacionamento possível? O ideário romântico de relacionamentos é repleto de armadilhas. No lugar de encarar nossas relações como elas são, passamos a encará-las como elas deveriam ser ou como poderiam ter sido. E isso é um prato cheio para a frustração e a insatisfação com nossas pessoas amadas. Vamos então refletir um pouco sobre essas armadilhas? O desafio é com você! Desafio: Liste e explique cinco expectativas absurdas, irrealistas, incoerentes e/ou perigosas que o ideário de amor romântico frequentemente deposita sobre as relações afetivas.

No dia 04 de junho a segunda publicação foi: “Nem sempre sexo é só prazer”. Quem nunca... Passou por uma dor de barriga na hora H? Se surpreendeu com um pum vaginal durante a transa? Perdeu uma camisinha dentro da vagina? Presenciou uma ejaculação precoce? Viveu uma broxada? Teve dificuldade de achar o clitóris? Às vezes a transa envolve situações delicadas que frequentemente nos deixam intimidadas (os), constrangidas (os) ou sem reação. O problema é que a gente fala e reflete pouco sobre esses casos, seja na própria relação ou entre nossas amigas mais íntimas. E aí parece que as situações bizarras só rodam com a gente. Você também tem essa sensação? Nessa dificuldade de dialogar sobre as situações delicadas, acabamos por silenciar nossas angústias. Acumulamos insatisfações. Deixamos o clima instaurar só pra não tocar no assunto. E aí o que poderia ser só um probleminha ganha uma lente de aumento e vira um problemão dentro dos relacionamentos. É por isso que, no desafio de hoje, nós vamos romper com esse ciclo! Vamos te mostrar como todo mundo, em algum momento da vida, até mesmo nas melhores relações, também passa por situações bizarras, desconfortáveis e constrangedoras na hora da transa. Vamos te mostrar também que é possível falar sobre esses casos com menos seriedade, de forma mais leve, descontraída e sem tabu. Você vai parar de se sentir só nas suas angústias. Então vamos lá? Desafio: Conte nos comentários uma história incomum, bizarra, constrangedora e/ou curiosa que tenha acontecido com você na hora da transa e diga qual foi a melhor forma que você encontrou para lidar com a situação.

No dia 06 de junho a terceira “Perdi o fio da meada, e agora?”. Imagine o seguinte caso hipotético: Você conhece alguém, se apaixona e quando vê, está completamente entregue a essa nova relação. Um belo dia você acorda, se olha no espelho e não se reconhece mais. Já não tem mais a mesma alegria do início, a mesma vontade, o mesmo tesão, o mesmo brilho. Você tenta resgatar na memória quando tudo começou a desandar, mas não consegue. Você apenas se dá conta de que já se perdeu de si. Seja pelo curso natural da relação, pela convivência excessiva ou pela necessidade de atender às expectativas da sua parceira, você percebe que já não realiza mais as suas próprias escolhas. Já não toma mais as suas próprias

decisões. Já não faz nenhuma atividade só. Não tem mais momentos de privacidade. Já não sabe mais o que gosta ou quem você é sem este relacionamento. Você quer voltar a se sentir bem, seja só ou acompanhada (o). E para isso você percebe que no lugar de buscar culpados, será muito mais proveitoso construir caminhos para resgatar a sua individualidade de uma maneira saudável. Desafio: Reflita e proponha um caminho possível, um primeiro passo, em direção ao resgate da sua individualidade saudável.

No dia 08: “Se organizar direitinho todo mundo transa, mas será que tem orgasmos?”. Aproximadamente 50% das mulheres dizem já ter fingido orgasmo, de acordo com pesquisa online realizada pela Prazer ela em 2018 com 1.370 mulheres cisgênero. Em outro estudo internacional conduzido apenas entre mulheres cis heterossexuais, esse número chega a: 60% de mulheres que afirmam já ter fingido o orgasmo (Archives of Sexual Behavior, 2019). Homens também fingem? Segundo este estudo, sim. Em torno de 21,2% dos homens já simularam o orgasmo na hora da transa com suas parceiras. (Pesquisa realizada pela Bijoux Indiscrets com 1.465 respondentes 2006). Homens e mulheres fingem orgasmos, no geral, para contornar suas inseguranças. Mas o que motiva essas inseguranças são fatores muito distintos para eles e para elas. Além disso, a epidemia do fingimento dos orgasmos parece ser consideravelmente mais expressiva entre as mulheres do que entre os homens. E existem explicações para essa diferença. Desafio: Considerando os resultados das pesquisas, que por sua vez foram realizadas com homens e mulheres cisgêneros, liste e explique os principais motivos e diferenças pelos quais mulheres e homens fingem orgasmos na hora da transa.

No dia 10, a última da série: “Qual é o motivo da treta?”. Em uma relação a dois existem vários fatores individuais que precisam ser trabalhados para que a relação permaneça saudável, a maioria das pessoas sabe. Mas existem também alguns fatores externos ao casal, que frequentemente atravessam as relações provocando mágoas, distanciamento, desconexão, turbulências, crises e tretas. Por isso, o desafio de hoje vem para refletirmos um pouco sobre esses fatores. Vamos começar nomeando alguns? Dinheiro: O casal resolve juntar as escovas de dente, mas nunca conversou sobre grana. Isso não é nada incomum, justamente porque no modelo mais frequente dos relacionamentos, a grana, os bens e tudo mais na vida se torna administrado e pertencente a ambos. Como se isso fosse uma prova de amor. Mas esse conto de fadas de que só porque nos amamos e concordamos em outras áreas da vida, seremos também capazes de concordar na forma de lidar com o dinheiro, é treta certa no futuro breve! Familiares: Cada um tem a sua própria criação. Cada um tem seu jeito próprio de lidar (ou não) com a família de origem. E cada um, à sua maneira, terá seus relacionamentos afetivos influenciados por essa relação familiar. Seja direta ou indiretamente. Influências familiares

podem ser construtivas ou destrutivas. A treta é quando a gente não considera que elas existem, ou escolhe deliberadamente não olhar pra elas, trazendo um verdadeiro entrave ao amadurecimento emocional do casal. Afinal, quem não elabora, costuma repetir nas relações os problemas de origem geracional. Agora é com você! Desafio: Liste e explique 3 outros possíveis fatores externos ao casal que costumam atravessar os relacionamentos afetivos provocando mágoas, distanciamento, desconexão, turbulências, crises e/ou tretas.

CONCLUSÃO

As hipóteses iniciais sobre o campo de pesquisa sugerem que os discursos mais presentes das mídias digitais do “Prazer ele” remetem aos conceitos de masculinidades saudáveis, sexualidade positiva e a pedagogia do prazer a dois.

O conceito de masculinidade saudável parece fazer oposição ao que atualmente se discute na construção do conceito de “masculinidade tóxica”. O discurso do “Prazer ele” quanto à masculinidade saudável remete à construção de subjetividades masculinas mais livres das pressões sociais, do machismo e que aproximem masculinidade e feminilidade de uma relação mais igualitária.

Sexualidade positiva é um conceito de destaque no “Prazer ele” na tentativa de expor perspectivas do sexo para além da penetração e da pornografia. Os discursos apresentados quanto a essa temática remetem ao sexo enquanto uma relação de igualdade na busca pelo prazer, sem foco nos genitais, e sem o prazer apenas do homem como eixo central da relação sexual.

Os discursos em torno da pedagogia do prazer a dois apresentam modelos de relação conjugal pautados na comunicação, diálogo, resgate do encontro e as dificuldades enfrentadas na relação, as discordâncias, a vida com filhos, entre outros. O curso propõe um processo educacional para melhorar a relação do casal e também desenvolver o aspecto do homem sensível em sua subjetividade.

Contudo, as hipóteses iniciais indicam que, apesar dos discursos de masculinidades para além do padrão heteronormativo, os eixos centrais aqui expostos no e-book quanto à sexualidade positiva parecem silenciar as relações homoafetivas, enquanto o curso “Juntos” parece inicialmente despertar maiores interesses em casais heterossexuais. Destaca-se, ainda, que Claudio Serva é um empreendedor que produz materiais voltados à preferência de seu público o qual, pelo teor do conteúdo e abordagens, remete a homens heterossexuais.

REFERÊNCIAS

CONNEL, Raewyn. *Masculinities: knowledge, power and social change*. University of California Press, California. 2005.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Vozes. 6ª. ed. Petrópolis-RJ: 1997.

LOURO, G. L. *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*. Pró-posições. V.19. Rio Grande do Sul: 2008.

MONTEIRO, M. *Revistas masculinas e pluralização da masculinidade entre os anos 1960 e 1990*. Rev. Lugar Comum, nº. 12. 2000. Disponível em [:https://www.academia.edu/2967652/Revistas masculinas e a pluraliza%C3%A7%C3%A3o da masculinidade entre os anos 1960 e 1990](https://www.academia.edu/2967652/Revistas_masculinas_e_a_pluraliza%C3%A7%C3%A3o_da_masculinidade_entre_os_anos_1960_e_1990).

NONNECKE, B. & PREECE, J. *Lurker demographics: Counting the silent*. *Proceedings of CHI*. 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/221514606_Lurker_Demographics_Counting_the_Silent

PADILHA, F. & FACIOLI, L. *Sociologia digital: apontamentos teórico-metodológicos para uma análise das mídias digitais*. Rev. Ciências Sociais Unisinos. São Leopoldo: 2018. Disponível em 18 de maio de 2021: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2018.54.3.03

PELÚCIO, L. M. (2020). *Um match com os conservadorismos: masculinidades desafiadas nas relações heterossexuais por meios digitais*. Rev. EDUCAÇÃO, 8(2), 31–46. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n2p31-46>

PRADO, J. do. *Feminilidades e mídia na cultura contemporânea: Culto ao corpo, consumo e sexualidade*. 2011. 115 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2011.

SABAT, R. *Pedagogia cultural, gênero e sexualidade*. Rev. Estudos Feministas, v.9. Florianópolis: 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000100002

THOMPSON, J. B. *A nova visibilidade*. Trad. Andrea Limberto. Rev. Matrizes nº. 2: 2008. Disponível: <file:///C:/Users/User/Downloads/38190-Texto%20do%20artigo-44941-1-10-20120814.pdf>

VENCATO, A. P. *Gênero e sexualidades em tempos instáveis: mídias digitais, identificações e conflitos*. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 19, n. 4, p. 808–823, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i4.8646384. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646384>. Acesso em: 18 maio. 2021.

A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E SUAS INTERVENIÊNCIAS NA IDENTIDADE DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

Vania Lizie da Silva Lima (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-graduação – PIBAP/UEMS vania.lizie@hotmail.com)

Milka Helena Carrilho Slavez (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – slavez@terra.com.br)

RESUMO: O presente trabalho visa apresentar aspectos da Política Nacional de Alfabetização e seus desdobramentos; explicitar nossa concepção de alfabetização e de letramento; bem como apontar as interveniências de tais políticas para a constituição da identidade da professora alfabetizadora e, por conseguinte, para os alfabetizandos. Utilizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, por meio da análise documental e da revisão bibliográfica a partir de dados fornecidos pelo MEC e de estudos apresentados por Lawn (2001), Mortatti (2019), Soares (2010), entre outros. Os resultados, ainda que parciais, permitem-nos afirmar que há a tentativa de apagamento de estudos e políticas voltadas para a alfabetização realizados por governos anteriores; a imposição do método fônico no processo de alfabetização; tentativa de fabricação da identidade da professora alfabetizadora com vistas a concretizar a PNA.

Palavras-chave: Alfabetização. Política Nacional de Alfabetização. Identidade docente.

INTRODUÇÃO

As eleições de 2018 trouxeram impactos negativos ao povo brasileiro, isso é inegável. Dentre eles, podemos citar as reformulações das políticas públicas voltadas para a alfabetização. Nesse cenário, houve a implementação da Política Nacional de Alfabetização por meio do Decreto n 9. 765, de 11 de abril de 2019 que apresenta, na nossa interpretação, fortes ataques ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita das crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, principalmente.

Sob esse viés, pretendemos explicitar os principais pressupostos dessa Política, bem como elucidar aspectos do intitulado Programa Tempo de Aprender, proposto por ela, e suas possíveis consequências para a construção da identidade da professora alfabetizadora e, por conseguinte, para a alfabetização dos estudantes brasileiros. Assim, apresentamos esse trabalho que é de natureza qualitativa, fruto de análise documental e de revisão bibliográfica,

com base em autores como, Freire (1996), Mortatti (2019), Morais (2019), Soares (2010), entre outros.

A “nova política nacional de alfabetização e seus desdobramentos

O Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e, de acordo com o até então ministro da educação o tema da alfabetização foi “[...] é trazido com todo o vigor para o centro da política educacional do país.” (BRASIL, 2019, p. 05). Para ele, o Brasil vem apresentando dados alarmantes sobre a alfabetização tanto em escala nacional como em escala internacional, o que pode ser comprovado pelas avaliações externas. Nesse sentido, o ministro argumenta defende o uso das ciências cognitivas para reverter esse quadro:

Por isso a Política Nacional de Alfabetização pretende oferecer às redes e aos alunos brasileiros, por meio de programas e ações, a valiosa contribuição das ciências cognitivas, especialmente da ciência cognitiva da leitura. Uma política de alfabetização eficaz terá reflexos positivos não apenas na educação básica, mas em todo o sistema educacional do país. (BRASIL, 2019, p. 05).

Em uma outra passagem da cartilha que apresenta a PNA, o secretário da alfabetização Carlos Francisco de Paula Nadalin reitera o embasamento na ciência cognitiva da leitura para melhorar a aprendizagem da leitura e da escrita e, assim, enuncia:

A PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país. (BRASIL, 2019, p. 05).

Em linhas gerais, a sessão 1 da cartilha que apresenta a Política Nacional de Alfabetização contextualiza o assunto, além de fazer uma linha do tempo sobre marcos históricos e normativos que amparam atual política e de traçar um breve histórico acerca dos relatórios sobre alfabetização em nível nacional e internacional, conforme observamos nas imagens a seguir:

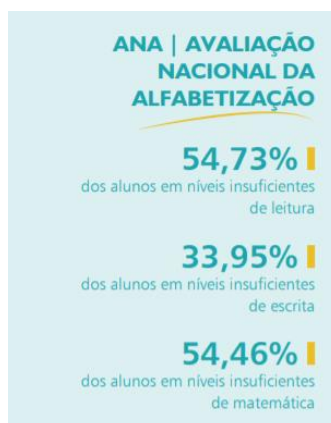


Figura 1: Dados sobre a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016.
Fonte: BRASIL, 2019, p. 10.

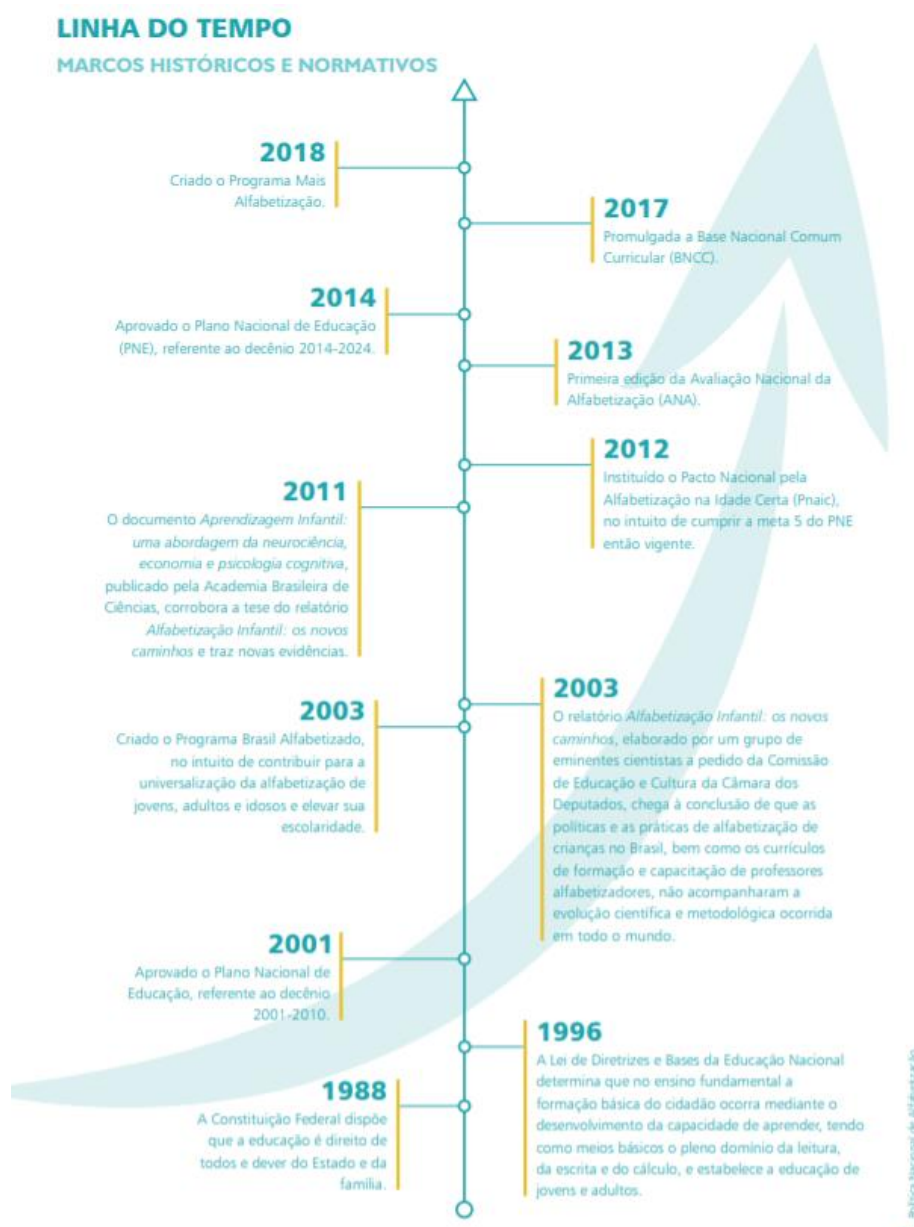


Figura 2: Marcos históricos e normativos.
Fonte: BRASIL, 2019, p. 15.

A segunda sessão da cartilha, expõe, entre outras coisas, a concepção de alfabetização e do que chamam de literacia e numeracia. Alfabetização, na perspectiva do Ministério da Educação (BRASIL, 2019, p. 18), é definida, a partir do aporte teórico já evidenciado da ciência cognitiva da leitura, “[...] como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético.” O sistema alfabético é entendido como a representação dos sons da fala por meio de letras/ caracteres do alfabeto. Já o termo literacia “[...] consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado.” Em um momento posterior, a literacia é apresentada em três níveis: Literacia básica (da pré-escola ao 1º ano do ensino fundamental); Literacia intermediária (do 2º ao 5º ano); Literacia disciplinar (do 6º ano ao ensino médio).

Há, ainda no documento, uma clara intenção de distinguir leitura de compreensão. De acordo com os pressupostos da cartilha, ler e escrever com autonomia diz respeito ao conhecimento das correspondências grafo-fonêmicas e do código alfabético. A compreensão, entretanto, na perspectiva dos idealizadores da Política Nacional de Alfabetização, é um ato distinto de leitura e “É o objetivo final, que depende primeiro da aprendizagem da decodificação e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral. Outros fatores também influem na compreensão, como o vocabulário, o conhecimento de mundo e a capacidade de fazer inferências.” (BRASIL, 2019, p. 19).

A consciência fonológica e a consciência fonêmica são apontadas pelo MEC como habilidades essenciais no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Na cartilha, a primeira é explicitada como “[...] uma habilidade metalinguística abrangente, que inclui a identificação e a manipulação intencional de unidades da linguagem ora, tais como palavras, sílabas, aliterações e rimas.” (BRASIL, 2019, p. 30). A consciência fonêmica, de acordo com o documento, trata da manipulação de fonemas, a menor unidade fonológica da fala.

Segundo esse constructo teórico, a Política Nacional de Alfabetização determinou seis componentes básicos para a alfabetização: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; vocabulário; fluência em leitura oral; compreensão de textos; e produção escrita.

Como parte da Política Nacional de Alfabetização, o Ministério da Educação implementou o Programa Tempo de Aprender que, segundo dados do site sobre o assunto assim o descreve:

[...] é um programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país. Para isso, o

programa realiza ações que atuam no sentido de aprimorar a formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; disponibilizar materiais e recursos baseados em evidências científicas para alunos, professores e gestores educacionais; aprimorar o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, por meio de atenção individualizada; valorizar os professores e gestores da alfabetização. (BRASIL, 2021).

A proposta inclui ações organizadas em quatro eixos: Eixo 1, com foco na formação continuada de profissionais da alfabetização; Eixo 2, voltado para o apoio pedagógico e gerencial para a alfabetização; Eixo 3, focado no aprimoramento das avaliações da alfabetização; Eixo 4, focado na valorização dos profissionais da alfabetização.

Consoante com os dados do portal de alfabetização do MEC, o Eixo 1 articula a formação prática de professores alfabetizadores; formação prática para gestores educacionais da alfabetização, intercâmbio entre professores alfabetizadores; e desenvolvimento profissional cooperativo. O Eixo 2 articula sistemas on-line, recursos digitais e softwares de apoio à alfabetização, à literacia e à numeracia; apoio financeiro para assistentes de alfabetização e custeio destinado às escolas; reformulação dos livros didáticos do PNLD; atenção para estudantes e familiares. Já o Eixo 3 propõe o estudo nacional de fluência; aperfeiçoamento das avaliações externas (Saeb) destinadas à alfabetização; avaliação dos impactos das ações do Programa; e avaliações formativas. O Eixo 4, por sua vez, pressupõe prêmio por desempenho para professores, gestores e coordenadores pedagógicos; e promoção de bem-estar, motivação e engajamento profissional.

No âmbito do Eixo 1 do Programa, foi instituído o Curso “Alfabetização Baseada na Ciência (ABC), que segundo dados do governo federal é resultado da cooperação entre instituições brasileiras e instituições internacionais, dentre elas, a Universidade do Porto (Portugal). Com vistas a alfabetizar todos os estudantes brasileiros, de acordo com o portal do Ministério em questão, foi criada a Secretaria de Alfabetização (Sealf) e implementada a Política Nacional de Alfabetização, conforme anunciado anteriormente. Em agosto de 2019 foi lançada também a 1ª Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe), “[...] com o objetivo de dar voz à ciência e difundir sínteses de evidências científicas e experiências exitosas, nacionais e estrangeiras, a fim de fundamentar, no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, as novas políticas educacionais no Brasil.” (BRASIL, 2021).

Para o curso, a Universidade Aberta de Portugal (UAb) organizou a modalidade on-line do Curso ABC e disponibilizou videoaulas com legendas para o português do Brasil. O curso está organizado em quatro partes: Parte A – Noções fundamentais sobre alfabetização;

Parte B – Literacia emergente; Parte C – Aprendizagem da leitura e da escrita; Parte D – Dificuldades e perturbações na aprendizagem da leitura e da escrita. As quatro partes compõem uma carga horária de 180 horas.

Ademais, há um componente prático do curso que foi desenvolvido pela equipe do CiiL que, segundo dados do portal do MEC, “Trata-se, por um lado, dos programas de intervenção para crianças falantes do português, com atividades para alunos de 5 e 6 anos de idade, sequencialmente estruturadas e adaptadas ao português do Brasil; e, por outro lado, do teste de avaliação de competências leitoras.” (BRASIL, 2021). O objetivo, segundo o ministério, nas palavras do até então ministro Carlos Francisco de Paula Nadalin, é preparar os professores para garantir apoio às crianças no percurso da aprendizagem da leitura, de forma lúdica a partir da promoção de competências chamadas de centrais, como a consciência fonológica, a decodificação e o princípio da base alfabética. Isso tudo, embasado no que o ministro denomina como ciências cognitivas. Cabe ressaltar, ainda, que o curso ABC disponibiliza dois manuais: 1- Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC; 2- ABC na prática: Construindo Alicerces para a leitura.

DISCUSSÕES

Pretendemos, a partir de agora, discutir sobre a Política Nacional de Alfabetização, implementada em 2019 e seus desdobramentos, segundo os dados apresentados na sessão anterior, a partir do que entendemos por alfabetização e letramento e com vistas ao que acreditamos ser uma tentativa de fabricação da identidade das professoras alfabetizadoras.

As pesquisas realizadas por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky sobre o que as crianças pensam sobre o sistema de escrita alfabética nos anos 70, no livro *Psicogênese da Língua Escrita*, entre outros, evidenciaram novas perspectivas de compreensão do processo de alfabetização. Ficou claro que em uma sociedade letrada, as crianças constroem conhecimentos sobre o sistema de escrita bem cedo, a partir das interações com o contexto, refletem sobre o sistema, criando teorias espontâneas sobre ele (WEISZ, 2006).

Etimologicamente, de acordo com Soares (2010), o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto” (p.15), ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever. Para a autora, há dois pontos de vista sobre a alfabetização: 1- Alfabetizar como adquirir a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler); 2- Ler e escrever significam apreensão e compreensão de significados expressos em língua escrita (ler) ou

expressão de significados por meio da língua escrita (escrever); nessa perspectiva, alfabetização seria um processo de compreensão/expressão de significados (apreensão e compreensão do mundo). O primeiro ponto de vista teria o método fônico como subjacente e o segundo teria o método global.

Segundo Soares, (2010), os dois pontos de vista não se excluem, ambos são importantes, porém, parcialmente verdadeiros porque: 1- a escrita não é mera representação da língua oral; 2- os problemas da língua oral e da língua escrita são distintos; 3- a conceituação de alfabetização não é a mesma em todas as sociedades.

Em síntese, a referida estudiosa afirma que uma teoria coerente da alfabetização precisa considerar sua abordagem mecânica; o enfoque da língua escrita como meio de expressão e compreensão, distinta da língua oral e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

Nessa perspectiva teórica, ela acrescenta:

À natureza complexa do processo de alfabetização, com suas facetas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que o condicionam. Uma teoria coerente de só será possível se a articulação e integração das várias facetas do processo forem contextualizadas social e culturalmente e iluminadas por uma postura política alfabetização que resgate seu verdadeiro significado (SOARES, 2010, p. 23).

É visível a mudança de perspectiva adotada pelo governo atual e suas pastas (MEC e Sealf, principalmente) em relação ao assunto. Notamos, por meio das investigações e leituras documentais, que houve o vocábulo “letramento”, recorrente em documentos anteriores e que a partir de 2019 foi suprimido do âmbito da alfabetização, nos documentos oficiais, e substituído pelo termo “literacia”; isso não quer dizer, na nossa interpretação, que há qualquer correspondência no significado de ambos ou que possam ser sinônimos.

Não foi uma mera troca de palavras, ao nosso ver, trata-se de uma mudança de perspectiva em relação ao próprio significado atribuído à alfabetização. Mudança essa visivelmente ideológica, além da clara tentativa de negar o que foi feito em governos anteriores. A esse respeito Mortatti (2019, p. 22) diz:

Por meio da análise do Caderno, podem-se apreender as principais estratégias de persuasão relacionadas tanto com o objetivo explícito de didatização/transposição didática das evidências científicas” – considerando a finalidade do “guia”/“cartilha”/“manual de instruções” em relação a público-alvo e agentes visados – quanto com os objetivos implícitos, de réplica silenciosa como confronto desqualificador em relação aos documentos de políticas similares de passado recente e ainda em curso, visando ao apagamento de sua memória.

Ademais, a estudiosa acrescenta que há [...] a imposição de aplicação à alfabetização no Brasil dos princípios do movimento “educação Baseada em Evidências”, derivado do movimento “Medicina Baseada em Evidências.” (MORTATTI, 2019, p. 23).

Numa análise focada na intitulada “Contextualização” trazida na “cartilha” da Política Nacional da Alfabetização, Mortatti (2019, p. 25) chama a nossa atenção para dois documentos destacados por tal cartilha, nos quais o método fônico é, segundo a autora, explicitamente defendido.

A tentativa de apagamento por meio de silenciamento/ocultação de “marcos indesejáveis” em relação a políticas públicas incide também no conhecimento científico sobre o assunto, expondo critérios tendenciosos, e em nada científicos, para negar fatos do passado e tentar reescrever a história, desconsiderando ser também *científico* o conhecimento produzido no Brasil e no exterior com base em outras evidências também *científicas*, de outras matrizes teórico-epistemológicas diferentes das escolhidas como referência para a PNA.

Mortatti (2019) destaca também para as “traduções” que podem induzir o leitor ao erro de compreensão:

[...] há substanciais diferenças (e mesmo divergências) semânticas e epistemológicas entre os termos “alfabetização” (Port.) e “*literacy*” (Ing.), “evidência” (Port.) e “*evidence*” (Ing.), não se podendo, em nome do rigor científico, simplesmente traduzir estes por aqueles ou substituir “letramento” por “literacia”.

Mais uma vez, segundo a pesquisadora, há o intuito de ressaltar o método fônico em detrimento do “construtivismo”, ou do “método Paulo Freire” e mesmo do conceito de letramento, de Magda Soares, apresentado anteriormente, bem como o detrimento do conhecimento produzido por outros estudiosos brasileiros sobre o tema.

Nesse mesmo viés, Morais (2019, p. 66) critica a PNA, que segundo o autor, revela duas faces: a do autoritarismo e a da mercantilização da educação, na tentativa evidente de impor o método fônico para as práticas de alfabetização. “O que vemos é uma tentativa de imposição, feita na base da chantagem: só quem se submetesse ao que o MEC impõe teria direito a verbas do governo federal.”

Na perspectiva do autor, há um reducionismo na visão sobre o processo de alfabetização, sobre o ensino de leitura e mesmo sobre a produção de textos que foi quase apagada na “nova” Política. Outrossim, houve a redução do ciclo de alfabetização para dois

anos sem que houvesse garantias de compreensão da escrita alfabética, da consciência fonológica na Educação Infantil.

E adiciona:

[...] os proponentes da PNA terem sido ainda mais autoritários, impondo o método fônico, querendo varrer da história recente da alfabetização brasileira o letramento, o cuidado de alfabetizar ao mesmo tempo em que se ampliam as práticas de leitura e escrita. Os preconceitos descabidos com o construtivismo e com o letramento, ao lado da sectária visão de que só estudos experimentais podem dizer como devemos alfabetizar [...]. (MORAIS, 2019, p. 67).

Há a crítica declarada pelo estudioso também acerca da compreensão simplista de consciência fonêmica. Para ele, há evidências suficientes que apontam a não necessidade de treino de habilidades de associação grafema-fonema, típico do método fônico, para a compreensão do princípio alfabético do nosso sistema de escrita. Para Moraes (2019, p. 68), “O que os defensores do PNA chamam de “instrução fônica sistemática” nos parece uma camisa de força, fundamentada numa perspectiva associacionista de aprendizagem.”

Outro ponto de crítica, segundo o autor, diz respeito à questão da aprendizagem da leitura. A PNA tende a compreendê-la como algo que deve ser priorizado apenas após a decodificação e a leitura com fluência de palavras.

Com essa lente estreita, não dialogam com as disciplinas linguísticas e com a didática da língua materna que nos têm ensinado, desde o milênio anterior, o muito que podemos avançar, se concebermos que o que lemos e escrevemos no mundo são “gêneros textuais” e que sua apropriação tem a ver com oportunidades socioculturais específicas (de familiarizar-se com gêneros escritos reais) e não apenas com a “fluência leitora em voz alta”, com o “desenvolvimento do vocabulário” ou com o “conhecimento de mundo”. (MORAIS, 2019, p. 69).

Sobre o Programa Tempo de Aprender, mais especificamente no seu Eixo 1, que é voltado para a “Formação continuada de profissionais da alfabetização” e em especial o Curso Alfabetização Baseada na Ciência (ABC), acreditamos haver a tentativa de fabricação de identidade da professora alfabetizadora, no sentido de concretizar a PNA.

Martin Lawn (2001) defende que “[..] as alterações na identidade são manobras pelo estado, através do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de controle e numa forma eficaz de gerir a mudança.” (p. 118). E acrescenta:

A identidade dos professores tem constituído uma parte importante da gestão do sistema educativo, sendo um tópico constantemente presente nas descrições oficiais, nos artigos sobre a mudança na educação e nos relatórios ministeriais. A produção da identidade envolve o Estado, através de seus regulamentos, serviços, encontros políticos, discursos públicos, programas de formação, intervenções nos media, etc. É uma componente essencial do sistema, fabricada para gerir problemas de ordem pública e de regulamentação. (p. 118).

Na tessitura do exposto, na nossa percepção, o Curso ABC, juntamente com seus “manuais”, evidencia a intenção velada de concretizar a PNA por meio da moldagem da identidade docente da professora alfabetizadora. Nega estudos anteriores, como se não tivessem base científica, negam o construtivismo, negam as contribuições de Paulo Freire para a compreensão do processo de alfabetização e tentam, a todo custo, apagá-los da memória e da prática alfabetizadora. Afinal, como postula Lawn (2001, p. 120), “Como “servos do Estado”, disseminando a sua política, os professores eram linha de frente de um Estado eficaz. Um novo sistema de educação não poderia ser disseminado sem novas tecnologias, a mais importante das quais era o professor.” Isso não está sendo diferente agora.

Para os estudantes, essa “nova” Política pode ser extremamente desastrosa haja vista os resultados que obtivemos em décadas anteriores (quando adotaram essa mesma perspectiva associacionista-empirista no processo de ensino e aprendizagem) em relação à alfabetização: altos índices de analfabetismo, de retenção e de evasão escolar.

Entre muitos questionamentos que ainda temos acerca do assunto, ressaltamos o seguinte: Como estarão as professoras alfabetizadoras interpretando/ analisando a Política Nacional de Alfabetização implementada a partir de 2019? Apenas um estudo mais aprofundado, que não caberia nessas páginas, pode investigar tal percepção.

RESULTADOS

Face ao exposto, chegamos ao final desses escritos que objetivaram apresentar a PNA e seus desdobramentos e discuti-la à luz do que acreditamos efetivamente constituir o processo de alfabetização e letramento, assim como entrelaçar os fios que tecem tal política com a tentativa de controle ou fabricação da identidade da professora alfabetizadora. Esperamos suscitar, ainda, reflexões sobre o assunto de forma a incentivar práticas de resistência por parte dessas mesmas professoras, afinal, como dizia Paulo Freire (1996, p. 79):

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos. Da ideologia. É o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes”.

Que, por meio do pensar certo, da rigorosidade metódica, da abertura ao diálogo, as professoras alfabetizadoras possam resistir contra o “anestesiamento e a miopia” que essas “novas” velhas políticas neoliberais podem causar. Que não deixem a lógica do mercado substituir a lógica da solidariedade humana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Tempo de Aprender**. 2019. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br>. Acesso em: 29 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículos sem fronteiras**. Porto Alegre, RS: UFRS/UEP, Pelotas/Uminho, v.1, n.2, p. 117-130, jul-dez/2001 (online) www.curriculosemfronteiras.org.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através do decreto de 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização – Abalf**. Belo Horizonte, MG. v. 1, n. 10, p. 66-75, jul-dez/2019.

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. Brasil, 2091: notas sobre a “política nacional de alfabetização”. **Revista Olhares**, Guarulhos, SP, v. 7, n. 3, p. 17-51, nov./2019.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2006.

FACETAS E USOS DO LIVRO DIDÁTICO X FORMAÇÃO DOCENTE, INICIAL E CONTINUADA DOS PROFESSORES: CONHECER PARA UTILIZAR

Viviane Silva Ferreira (PGEDU/UEMS) - 35982199893@academicos.uems.br
 José Antonio de Souza (UEMS) – joseantonio@uems.br
 Gislaine Cristina Nogueira (PGEDU/UEMS) - gislaine222009@hotmail.com

RESUMO: Desenvolvemos uma pesquisa que teve como objetivo analisar os editais do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de Língua Portuguesa (séries iniciais), no período entre 2010 e 2020. Apresentamos um recorte de nossa pesquisa: por meio de um trabalho de revisão bibliográfica, objetivamos: evidenciar parte das políticas públicas brasileiras em relação ao livro didático; refletir sobre a profissionalidade docente; problematizar a seleção e utilização dos livros didáticos vinculados ao PNLD e relacioná-las à atuação docente. Preliminarmente, pode-se destacar que o livro didático não se apresenta como vilão, tampouco como único elemento essencial ao trabalho docente. Por fim, enfatizamos o quanto as políticas públicas voltadas ao livro didático se fazem necessárias, seja para contribuir com o trabalho e a profissionalidade docente, seja para evitar processos de exclusão social de alunos.

Palavras-chave: Livro didático. Educação. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

É importante reconhecer que o livro didático envolve variadas questões, dimensões e implicações; tais facetas acerca de tal objeto englobam diversas perspectivas e exigem olhares diversificados.

Assim, refletimos sobre a importância do livro didático de Língua Portuguesa como instrumento que está presente na sala de aula, mas que, muitas vezes, apresenta algumas implicações em relação à sua utilização, uma vez que pode, em muitos casos, ser empregado como o único recurso na prática docente, mesmo tendo em vista que os livros didáticos não dão conta das especificidades, das diversidades e das características das distintas turmas e escolas.

Logo, faz-se necessário que o professor reconheça as limitações desse instrumento, devendo ter consciência da necessidade de incluir em sua rotina diária de trabalho, momentos para a reflexão e reconstrução do que está impresso.

Por isso, ainda que o livro didático – e neste caso tratamos especificamente do livro didático de Língua Portuguesa - seja reconhecido como indispensável, é preciso analisar as diversas facetas de tal objeto para não enfadar tanto o professor quanto o aluno, ao apresentar uma estrutura mecânica de texto, de interpretação, de ortografia e de gramática de forma sequenciada. Assim, segundo Melo (2008, p 15), “cabe ao professor ser dinâmico para encontrar formas atrativas de apresentar o material, de maneira que se torne aprazível para ambas as partes”.

Dessa forma, a partir de sua própria atuação em relação à seleção e utilização do livro didático, o professor deixará de ser um mero transmissor de conteúdo e tornar-se-á um profissional envolvido e crítico. Pois, vale lembrar que “a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção de informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação” (LIBÂNEO, 2007, p. 26).

Para tanto, quando se trata do livro de Língua Portuguesa, essa criticidade ainda precisa ser maior, devido à necessidade de alfabetizar e letrar os alunos e, assim, possibilitar que se tornem seres críticos para atuarem na sociedade.

Em relação à metodologia, nossa pesquisa partiu de estudos teóricos (livros e artigos) sobre o tema, iniciando por uma pesquisa que incluiu a revisão bibliográfica de material que contempla as diversas perspectivas acerca dos estudos voltados ao livro didático; já a coleta de dados foi realizada contemplando os Editais do Plano Nacional do Livro Didático entre os anos de 2010 a 2020. No que tange ao referencial teórico, foram identificados e lidos textos que contemplassem aspectos como: análise e implementação de políticas públicas relacionadas ao livro didático, mercado editorial, a especialização das editoras em virtude das exigências de adequação e alinhamento do material com as políticas públicas educacionais vigentes, autoria e autoridade dos escritores, dados referentes às editoras contempladas durante a escolha dos livros didáticos, a questão da formação docente para a escolha e utilização do mesmo, dentre outras.

Neste artigo, apresentamos parte do olhar que voltamos para a importância do livro didático como instrumento que está presente na sala de aula, mas que, muitas vezes, apresenta algumas implicações na sua utilização. Logo, faz-se necessário que o professor reconheça as limitações desse instrumento, devendo ter consciência da necessidade de incluir em sua rotina diária de trabalho momentos para a reflexão e reconstrução do que está impresso. Assim, apresentaremos considerações pautadas em referenciais relacionados às políticas públicas voltadas ao livro didático e à profissionalidade docente.

Refletir sobre o uso do Livro Didático bem como a sua utilização pelo docente na dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, vai além da escolha do material a ser utilizado, exige um conhecimento aprofundado acerca do material, das leis que norteiam sua elaboração, conhecer como se dá a escolha dos títulos entre as editoras concorrentes, e principalmente como ocorre e a relevância do processo de escolha realizado pelo professor.

Como processo rigoroso de conhecer e se aprofundar no que diz respeito para o processo contínuo de formação docente é também considerar que, no processo de ensino e

aprendizagem, estão envolvidos professores e discentes e que a formação humanizadora docente interferirá também em sua atuação e, por consequência, na formação discente.

A escolha de materiais que sejam adequados à implementação de uma filosofia cuja formação prime pela educação que humaniza é essencial em sua formação inicial, mas também em sua formação continuada e durante todo o tempo em que está envolvido no processo educacional. Portanto, a formação docente se apresenta como elemento essencial para a própria atuação profissional e, do mesmo jeito, permeia a relação entre docentes e discentes.

ACERCA DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Antes de realizarmos a abordagem do tema, entendemos ser necessário definir o que vem a ser o livro didático, pois somente assim, poderemos situar nosso eventual leitor acerca da abrangência que esse objeto ocupa nos espaços escolares.

Existem vários materiais escolares que são utilizados para cumprir as finalidades educativas, tais como: os computadores, cadernos, giz, lousa, mapas, livros, vídeos, canetas, lápis, dentre tantos outros. Porém, o livro didático se diferencia por apresentar muitas especificidades como um objeto de cunho pedagógico, sendo um instrumento específico e de extrema importância como fonte de informações para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, sendo relevante tanto para auxiliar no exercício profissional do professor quanto para a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos.

Cabe ressaltar, ainda, que o livro didático atua não apenas na formação discente, mas também na própria formação docente, seja porque seleciona e organiza conteúdos e, dessa maneira, torna-se um importante elemento curricular oficializado, seja porque, em muitos casos, é a partir de conhecimentos explorados pelo livro didático que o professor amplia seus próprios conhecimentos, uma vez que o livro didático pode ser a mola propulsora para que o docente pesquise e (re)elabore determinado conhecimento.

Dessa maneira, o livro didático funciona como um guia de ensino e aprendizagem, podendo ajudar a escola em seu trabalho de formação de indivíduos, já que ele representa uma mistura entre cultura, conhecimentos, pedagogia, produção editorial e sociedade. Tais aspectos garantem ao livro didático que ele se configure como um objeto de grande força cultural, envolvendo vários setores da vida humana e seu preparo para o exercício cidadão.

As primeiras ideias sobre o livro didático no Brasil surgiram em 1929, com a criação do INL (Instituto Nacional do Livro), com o intuito de legitimar o livro didático nacional e

auxiliar na sua produção. Porém, essas ideias ficaram no papel por muito tempo; foi apenas em 1934, no governo do presidente Vargas que o instituto começou a elaborar um dicionário nacional, uma enciclopédia e aumentar o número de bibliotecas públicas.

A partir do Decreto-Lei 1.006/1938, o Estado passa a desempenhar função de assistência, a partir da criação das “caixas escolares”. Assim, o livro didático passa a ser um componente indispensável à política educacional, como explicita:

Art. 8º: Constitui uma das principais funções das caixas escolares, a serem organizadas em todas as escolas primárias do país, com observância do disposto no art. 130 da Constituição [1937], dar às crianças necessitadas, nessas escolas matriculadas, os livros didáticos indispensáveis ao seu estudo (BRASIL, 1938).

Em 1938, o Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, sugeriu a criação de um decreto-lei com a intenção de fiscalizar a elaboração do livro didático e, com isso, o governo iria controlar a informações que iriam circular nos ambientes escolares:

O ministro do Ministério Educação e Saúde, Gustavo Capanema, durante o Estado Novo brasileiro, sugeriu a Getúlio Vargas a criação de decreto-lei para fiscalizar a elaboração dos livros didáticos[sic]. A comissão foi criada em 1938 e ‘estabelecia que, a partir de 1º de janeiro de 1940, nenhum livro didático poderia ser adotado no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais, e secundárias no país sem a autorização prévia do Ministério da Educação e Saúde’ (FERREIRA, 2008, p. 38).

Vale ressaltar, ainda, o Decreto nº 53.583, de 21 de fevereiro de 1964, assinado pelo presidente João Goulart (1961-1964), que dava outras providências e considerava ser obrigação do Estado o fornecimento de recursos indispensáveis à promoção da educação popular, assegurando oportunidades a todos:

Art. 1º: O Ministério da Educação e Cultura fica autorizado a editar livros didáticos de todos os níveis e graus de ensino, para distribuição gratuita e venda a preço de custo em todo o País.
Parágrafo único. A distribuição gratuita será feita a estudantes carentes de recursos e às bibliotecas escolares.
Art. 2º: Os livros didáticos editados pelo Ministério da Educação e Cultura serão obrigatoriamente incluídos pelos estabelecimentos de ensino, públicos e particulares, entre os que forem selecionados para as diferentes disciplinas e séries (BRASIL, 1964).

Assim, percebe-se que muitas formas foram experimentadas, por vários governos, para que o livro didático chegasse às salas de aulas de nossas escolas, em um período de 67 anos que vai de 1929 a 1996, mas foi somente com a extinção da FAE – Fundação de Assistência ao Estudante, em 1997, e com a transferência integral da política de execução do Programa Nacional do Livro Didático para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da

Educação (FNDE) é que se iniciou uma produção e distribuição contínua e massiva de livros didáticos.

É importante também considerar que, com a ideia de criação e distribuição dos livros didáticos por parte do governo federal, houve um período de grandes problemas no Brasil, pois durante o regime militar em 1964, não podemos nos esquecer que houve muita censura e falta de liberdade para os temas abordados e tratados nos livros didáticos, tornando-os instrumentos de legitimação, repressão e contenção do Estado. Assim, desde o regime militar até os anos de 1990, a forma de produção passa então de artesanal para industrial, devido a demanda do mercado.

Apenas ao final da década de 1980 e início dos anos 1990 se inicia um movimento de renovação dos livros didáticos, principalmente os livros de História. Conforme Gatti Júnior (2004, p. 106):

Possibilita a melhoria do padrão estético dos mesmos. O uso das cores é uma marca dos livros destinados ao ensino fundamental, em que existem mais ilustrações, boxes e outros recursos de edição e formatação do texto. Os livros destinados ao ensino médio eram à época mais despojados que os primeiros. Neles, o privilégio sempre esteve no texto escrito e não nas filigranas e ilustrações. (GATTI, 2004, p. 106)

Assim, Freitas e Rodrigues (2008) afirmam que apenas em 1985, com o PNLD, ocorreu a instituição de alterações significativas, como o critério de seleção dos livros pelos professores, a reutilização do livro por alunos dos anos subsequentes, o aperfeiçoamento das especificações técnicas para a produção das obras, a ampliação da oferta a todo o Ensino Fundamental e a distribuição gratuita de livros às escolas públicas por meio de recursos advindos do governo federal.

Atualmente, o governo federal tem dois programas de livros didáticos, além do PNLD, temos o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), criado em 2004; e o Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), criado em 2007.

Logo, a escolha do livro didático que será usado em sala de aula durante três anos seguintes (e há indícios de que tal tempo de utilização seja ampliado), deve ser feita com muito cuidado e responsabilidade pela escola e pelos professores, pois o livro tem contribuído na formação de uma identidade nacional na escola, seja por meio das narrativas dos textos que compõem os livros didáticos, seja também por meio das ilustrações que devem estar em sintonia com os editais elaborados pelo governo federal e com os currículos das escolas.

Assim, deve-se deixar claro que nada irá substituir o professor em sala de aula, mas a boa utilização dos livros didáticos e de todas as novas tecnologias e recursos disponíveis farão com que o trabalho em sala de aula seja mais eficiente e que ajude no objetivo final que é o de formar alunos conscientes do seu papel na sociedade.

PROFISSIONALIDADE DOCENTE E SELEÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

O livro didático, hoje, tornou-se um instrumento acessível aos alunos da rede pública de ensino e mesmo com as transformações da sociedade e da educação, ele ainda marca significativamente a vida da criança – muitas são as crianças, em nosso país, que entram em contato com o universo dos livros apenas quando a escola lhes oferece o primeiro livro didático. Com tamanha importância, vale salientar, mais uma vez, que o livro didático é um importante componente do trabalho do professor como mediador da construção do conhecimento.

Dessa forma, em virtude desse alcance em se tratando dos alunos e professores é importante refletir sobre como o livro didático tem atuado em meio às instituições escolares, como é seu uso, mas também (e especialmente) quão preparados os professores estão para escolhê-lo e, num segundo momento, utilizá-lo.

Assim, é preciso pensar na formação docente, inicial e/ou continuada, qual identidade tem o professor que atua e utiliza esse recurso didático e pedagógico. Como essa identidade vem sendo constituída ao longo de sua formação, quais suportes tem recebido para conseguir utilizar o livro didático enquanto um aliado e não um vilão?

Todavia, a formação docente se apresenta como elemento essencial para a própria atuação profissional e, do mesmo jeito, permeia a relação entre docentes e discentes. Desta forma, refletir sobre o livro didático e a formação docente inicial e continuada do professor é também considerar que um profissional consciente e crítico do seu papel social, e que sua ação se desenvolve na interação com outras pessoas e sua atuação será, na maioria das vezes, diretamente relacionada a uma ação social. Logo, a formação de professores precisa ser questionada e questionadora de e no seu contexto de desenvolvimento.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) assegura que 82% dos alunos da Educação Básica recebam gratuitamente as obras selecionadas pelos professores da própria escola em que estudam. Esse material passa por uma avaliação pedagógica, ou seja, todos os livros passam pelo crivo de uma comissão técnica da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (BRASIL, 2021).

Assim, pode-se perceber que os livros didáticos são considerados elementos fundamentais nas salas de aula. Os planejamentos e atividades são realizados de acordo com os conteúdos trazidos pelos livros, porém, muitas vezes, sem uma prévia seleção ou análise para averiguar se o conteúdo está realmente adequado às classes que o irão receber.

Cabe ressaltar que o livro didático não apresenta como objetivo determinar o que o professor deve ou não fazer em sua prática pedagógica. De acordo com essa perspectiva, Azevedo (2004, p. 12) afirma que “uma das práticas mais recorrentes que são encontradas na sala de aula é o professor se utilizar do livro didático como se ele suprisse toda a necessidade que o processo de ensino e aprendizagem requer”.

Oliveira (1984) distingue o Livro Didático dos demais livros pelos seguintes quesitos: ser dirigido a um público cativo, ser obrigatória a sua utilização e por possuir um mercado diferenciado.

Independente do livro didático adotado ou da disciplina abordada, o que se constata é que o ele constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e as vezes, única) de referência, conforme asseguram Souza (1995) e Vesentini (1995).

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada ao professor, legitimado e autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-lo (SOUZA, 1995).

A autoridade do livro didático estende-se à visão do livro enquanto forma de critério do saber, criando paradigmas norteadores da transmissão de conhecimento em contexto escolar. Ainda de acordo com Souza (1995), o livro didático parece ter como função primordial dar certa forma ao conhecimento; forma no sentido de seleção e hierarquização do chamado saber.

Contudo, é importante considerar que pensar a respeito da formação dos indivíduos, sejam eles professores ou não, requer uma análise minuciosa voltada primeiro para o termo em si, ou seja, o que vem a ser formação, e sequencialmente refletir sobre quais as nuances desse processo em meio aos diversos mecanismos que o circundam, no caso, a formação inicial e continuada dos professores da educação básica I. A concepção de formação retratada reconhece o componente pessoal nesse contexto formativo permeado pelas relações sociais, em que cada ser aprende a a se tornar mais humano se apropriando ativamente das produções historicamente constituídas pela humanidade (TALIZINA, 2000).

Dessa forma, como considera Duarte (2013), a formação do indivíduo ocorrerá mediante uma tensão dialética entre o singular-particular-universal, que poderá, em determinados contextos, resultar em sua emancipação ou em sua alienação. Isso será definido pelo modo como a atividade vital será objetivada pelo indivíduo, se humanizadora, quando o ser humano age de forma consciente para além de suas necessidades imediatas; ou se alienantes, quando as necessidades são imediatistas e superficiais e a atividade vital é atrelada à mera sobrevivência.

Imbernón (2005) nos esclarece que se entende por formação inicial de professores a formação intencional e sistematizada que fomenta o conhecimento profissional básico, especializado e consistente, sob os aspectos científicos, culturais, sociais e pessoais considerando a complexidade da tarefa educativa. Já a formação permanente dos professores se constitui ao longo do exercício docente, podendo ser direcionada pelas instituições de ensino, ou pela necessidade subjetiva do professor, sendo esta última a mais necessária e interessante, isso porque ela emerge da tomada de consciência orientada pela reflexão e impulsiona o docente à universalidade.

Sendo assim, a profissionalização docente implica a necessidade de ser aperfeiçoada na e pelas interações com aqueles que a exercem para levar ao aprimoramento de seu trabalho e de sua pessoa, desenvolvendo as competências necessárias ao bom exercício de uma profissão. A isso denomina-se profissionalidade. Tanto o termo profissionalismo quanto o profissionalidade interferem no desenvolvimento profissional, que se constitui na dinâmica dialética entre o desenvolvimento individual e o desenvolvimento do grupo profissional (GORZONI; DAVIS, 2017, p.16).

Convém destacar que, assim como os autores supracitados, entendemos que quando tratamos de práticas de ensino ou experiências de ensino e aprendizagem, estamos tratando a prática ou a experiência não como algo fundado em repetições, controle, ou dos docentes como meros cumpridores de conteúdo, mas a partir da intensidade e da significação dessa prática na vida do sujeito.

Embora haja diversas críticas acerca da utilização do livro didático, não podemos deixar de crer que ele é um paradigma que, inevitavelmente, está relacionado ao trabalho docente e à própria formação. De tal sorte, o livro didático não deve ser usado de qualquer forma, sendo de extrema importância que o professor planeje como ele será utilizado, para que ele não engesse seu plano de aula ou retire sua autonomia enquanto educador, mas que sirva de ferramenta para ser mais um dos suportes que sustentam suas práticas pedagógicas.

Mesmo que cada escola, professor, ou turma utilizem de formas diferenciadas de cada livro, é relevante considerar que a cada aula, de disciplinas variadas, também sejam consideradas utilizações distintas do livro didático, se for o caso. Assim, faz-se necessário adaptar o uso do livro ao que foi planejado no plano de aula do dia, mesmo que seja necessário pular alguns exercícios, inverter a ordem dos conteúdos, reorganizar atividades, entre tantas outras providências que se fazem necessárias para o planejamento do trabalho docente.

Assim, é preciso que o professor seja responsável por determinar a maneira como o livro será utilizado na sua aula e não o contrário, ou seja, não é o livro didático que direcionará o trabalho docente, mas ao contrário: é imprescindível que o docente pense, continuamente, sobre como utilizará o livro didático, a partir de seu planejamento.

O livro didático pode ser um grande aliado tanto para o professor quanto para o aluno, mas não deve ser o fator determinante e preponderante nem do planejamento da escola, nem do plano de aula do professor. É importante que saibamos adaptar seu uso, conforme a necessidade do currículo, da escola, da turma, do professor e de cada aula.

Torna-se relevante enfatizar: o livro didático ainda é de extrema importância para a realidade da educação básica brasileira, partindo do princípio de que sua função vai muito além de servir apenas como instrumento de ensino, mas também de ferramenta fundamental na formação da cidadania dos estudantes. Para além das considerações efetivadas, é essencial destacarmos que a política pública em relação ao livro didático, no mínimo, diminui a exclusão de alunos que existiu no passado: não podemos nos esquecer que, em épocas não muito distantes, parte da evasão escolar ocorria pelo fato de que muitas famílias não tinham condições de adquirir os livros exigidos pelas escolas; assim, essa evasão era, na verdade, uma exclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto sobre os livros didáticos e as implicações da profissionalidade na prática docente em sala de aula do ensino fundamental – anos iniciais, explanamos sobre a importância do livro didático de Língua Portuguesa como instrumento que está presente na sala de aula, mas que, muitas vezes, apresenta algumas implicações na sua utilização, quando empregado como o único recurso na prática docente, mesmo tendo em vista que este não dá conta das especificidades, da diversidade e das características de escolas, turmas e profissionais tão distintos.

Assim, enfatizamos que o livro didático não pode ser considerado como única fonte no direcionamento do trabalho docente, ele precisa ser reconhecido como um instrumento importante de apoio, mas, por melhor que sua elaboração/avaliação, é necessário que os professores procurem outras referências para potencializar as aprendizagens dos alunos.

Desse modo, os livros didáticos quando bem elaborados, estudados e apresentados, podem se tornar uma ajuda muito eficaz no ensino dentro e fora da sala de aula, o que não podemos é nos tornar reféns deles, e nem tampouco impô-los aos alunos como única fonte de informação e conhecimento.

Desta forma, podemos perceber que o livro didático ainda necessita ser (re)pensado acerca de suas variadas dimensões, mas especialmente sobre o seu uso em sala de aula, pois o professor necessita ter consciência que todo discurso embutido no livro didático é fruto de uma ideologia. Dado o exposto, o que diferenciara o livro didático enquanto uma ferramenta eficaz para o processo de ensino e aprendizagem será a forma como o professor o idealiza e o utiliza em sua prática docente.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. **Formação de Leitores e razões para a literatura**. In: SOUZA, Renata Junqueira. Caminhos para a formação do leitor. São Paulo: DCL, 2004

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, 2010.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 15 jun. 2021.

BRASIL. Legislação Informatizada - **Decreto nº 53.583, de 21 de Fevereiro de 1964** - Dispõe sobre edição de livros didáticos, dando outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53583-21-fevereiro-1964-393853-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. Brasília: MEC. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em 10 jun. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao. Acesso em 15 jun. 2021.

DUARTE, N. **A dialética entre objetivação e apropriação**. in: _____. A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo; 3.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

FERREIRA, Rita de Cássio Cunha. **A comissão nacional do livro didático durante o estado novo (1937 - 1945)**. Assis 2008.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo**. DAPesquisa, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 26-33, 2008. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume3/numero1/plasticas/melissa-neli.pdf> Acesso em: 04 jun 2021.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edufu, 2004.

GORZONI, Sílvia De Paula e DAVIS, Claudia. **O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes**. Cad. Pesqui. [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1396-1413. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/198053144311>.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**-5.ed.-São Paulo, Cortez, 2005. -(Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MELO, Paula Cardoso Vaz. **A rotina do livro didático e o professor**. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. O livro didático de Língua Portuguesa. 2. ed. Belo Horizonte, FALE/UFMG, 2008. p. 15-16.

SOUZA, D. M de (1995) **Autoridade, Autoria e Livro Didático**. In: M. J. Coracini (org.) Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático– Língua Materna e Língua Estrangeira. Campinas: Pontes.

TALIZINA, N. F. **Manual de Psicología Pedagógica**. México: Universidad Autónoma de San Luís Potosí, 2000.

VESENTINI, J.W. (org.). **Geografia e Ensino – Textos Críticos**. Campinas, SP: Papirus Editora, 1995.

EIXO TEMÁTICO 4: POLÍTICA EDUCACIONAL, CURRÍCULO E GESTÃO ESCOLAR

EDUCAÇÃO INTEGRAL: DENÚNCIA DOS RETROCESSOS E ANÚNCIO DE POSSIBILIDADES

Ilda Renata da Silva Agliardi (UERGS- itrenata@hotmail.com)
Elisete Enir Bernardi Garcia (UFRGS- elisete.bernardi@gmail.com)

RESUMO: Este trabalho refere-se a pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da (UERGS). A partir de uma análise da conjuntura do Brasil tendo em vista um referencial teórico crítico, ancorado em Paulo Freire, contextualizamos nossa investigação, que analisa como é concebida a proposta pedagógica de uma escola estadual, no âmbito da Educação Integral. A escola estuda e reflete sobre sua proposta pedagógica de forma coletiva, envolvendo a comunidade escolar. A proposta em rede busca romper com a fragmentação dos saberes e oferecer uma educação integral observando o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. A metodologia deste estudo tem caráter qualitativo, com ênfase e inspiração nas cartas pedagógicas de Paulo Freire.

Palavras-chave: Educação Integral. Paulo Freire. Cartas Pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Em nosso atual contexto, falar, estudar, pesquisar e escrever sobre educação é uma ferramenta de resistência. É uma ação política que na visão de Freire (1996, p. 110), consiste em considerar e contemplar sujeitos plurais e ao mesmo tempo singulares. É uma ação complexa - pois envolve múltiplos olhares, contextos, vivências, experiências - e também dinâmica, pois se faz através das pessoas e, como diz Arendt (2005, p. 234), se renova sempre.

Revisitando os escritos de Dewey (1979, p. 58), percebemos que o autor corrobora para a concepção ampliada da educação, pois afirma que “[...] o processo educativo é um processo de contínuo desenvolvimento, tendo como objetivo, em cada fase, uma capacidade aumentada de desenvolvimento”. Teixeira (1969, p. 35), inspirado por Dewey, afirma que a educação se caracteriza como função da vida em sociedade, pois “a educação, como função social, é uma decorrência da vida em comunidade e participa do nível e da qualidade da própria vida em comum”. Arendt (2005, p. 247) compreende a educação como fundamental para a humanidade.

Falar da escola é algo complexo, pois ela sofre interferências e muda de acordo com o cenário político, Apple (1989) afirma que “a opressão é real, sistemática e estrutural, seu poder é profundo em nossas instituições e em nossas vidas cotidianas”. A mudança de governo ocorrida pelas eleições presidenciais implicou em muitas perdas para o setor educacional como, por exemplo, a descontinuidade de políticas públicas, como o Programa Mais Educação. Discursos vazios de sentido e significado chegaram até Brasília. O professor

virou doutrinador, Paulo Freire é desqualificado por ministros de Estado e pelo Presidente da República. Nas palavras de Pacheco (2014, p.25) podemos entender que isso acontece porque o Brasil ainda “padece da síndrome do vira-lata, o Brasil exilou Freire e despreza os contributos dos seus excelentes educadores, enquanto importa “novas tecnologias” do hemisfério Norte”. Santos (2019, p. 67) também corrobora ao refletir sobre as conquistas sociais e democráticas dos últimos quinze anos. Essas conquistas “pareciam tão sólidas, desfazem-se no ar, e as organizações sociais e políticas que as promoveram parecem tão desarmadas que resulta difícil imaginar que alguma vez tivessem tido força”.

O governo de aspiração neoliberal tem o estado mínimo como política, “[...] tem como pressupostos o desmonte dos sistemas de segurança e previdência social [...]”. (ROCHA, 2006, p. 05). Com escassos recursos e investimentos em educação e saúde, objetiva dificultar cada vez mais o acesso das pessoas ao conhecimento. Sobre o Neoliberalismo, Romão (2018, p. 291), que delineou o verbete no dicionário Paulo Freire, destaca: “Paulo Freire considerou, em quase toda as suas obras na década de 1990, que o Neoliberalismo é mais que um mero discurso; é uma ideologia”. Uma ideologia que busca criar uma sociedade ideal para poucos, que se baseia na exceção e na segregação de muitos. “É necessário desmascarar a ideologia de um certo discurso neoliberal, chamado às vezes de modernizante, que, falando do tempo histórico atual tenta convencer de que a vida é assim mesmo” (FREIRE, 1997, p. 141).

Sob a ótica de Pablo Gentili (1996), a relação entre consumo e educação numa perspectiva neoliberal se baseia na relação de mercado, passando de direito para propriedade. A escola é vista como uma empresa e se ajusta às demandas, gerando exclusão, pregando a ideia de empregabilidade. Nessa ideia, a educação está a serviço das necessidades do mercado de trabalho promovendo a qualificação para empregabilidade e não qualificação para se inserir no mundo do trabalho.

Moll (2019b) destaca que a Universidade, ao longo dos anos de governo Partido dos Trabalhadores, (2003-2016) - pode-se dizer que - se tornou mais democrática e aberta ao possibilitar o acesso e permanência para as classes populares. No entanto, hoje, pela ideologia de quem governa o país, não é vista como espaço de produção de conhecimento, mas tida como produtora de *balbúrdia*. Com o corte de verbas do atual governo, a Universidade caminha para o retrocesso, voltando a ser um espaço destinado para poucos, em sua maioria, os que detêm o capital financeiro e cultural. Nesse sentido, Frigotto (2017, p. 24) nos ajuda a entender o sistema político de manutenção dessa ideologia:

A manutenção de um sistema social, cada vez mais desigual e excludente, no plano mundial, em nome de salvaguardar o lucro de minorias, só pode sustentar-se pela

manipulação ideológica das massas pelo monopólio da mídia empresarial e pela pedagogia do medo e da violência. (FRIGOTTO, 2017, p. 24).

Além do contexto do Brasil não estar favorável para a educação, nosso contexto estadual também segue essa linha. O estado do Rio Grande do Sul durante mais de 5 anos parcelou os salários dos professores, que a duras penas resistiram. O magistério estadual gaúcho não tem reposição salarial desde 2012. Os educadores resistem não apenas financeiramente, mas também, lutando por seus direitos e fazendo educação.

Todo dia, quando o sol se põe, eu penso nos professores que trabalham nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul e sinto meu coração disparar. Eu penso nessas mulheres e homens que ganham pouco, trabalham muito, enfrentam dificuldades enormes e são chamados por levianos e insensatos de privilegiados. Penso no massacre que o pacote de reformas do governo pretende consumir e me sinto devastado pela impotência. Que posso fazer? Penso nesses funcionários públicos recebendo salários atrasados há 50 meses, esses aposentados que contam os dias, as horas, os pilas e escondem o rosto para não chorar. (MACHADO, 6 de dez. de 2019).

Como se não bastassem todos os problemas e retrocessos, o Brasil sofre com a devastação feita pelo Covid-19, uma doença infecciosa, altamente transmitida entre as pessoas, identificada pela primeira vez em dezembro de 2019, na China. Falta de incentivo a pesquisa, de investimento em saúde e educação fizeram a diferença no momento da pandemia em nosso país. A pandemia do Covid-19 chegou e as desigualdades, escancaradas por meio de muitos infectados, de muitas mortes, de muitas pessoas desempregadas, passando necessidades, fome. e o atual presidente, quando questionado sobre isso, responde com um “- E Daí?” , tratando com desdém os enlutados pelo vírus, que matou mais de 600 mil pessoas, não só pela sua letalidade, mas por incompetência de um governo genocida, que governou na base da necropolítica, questionou a ciência, defendeu, comprou e produziu remédio sem a comprovação de eficácia, promoveu o caos, deixou de comprar vacinas para a população, e quando comprou, superfaturou o imunizante. Sobre o período pandêmico e os governos de extrema direita, Boaventura de Sousa Santos (2020), destaca

Na presente crise humanitária, os governos de extrema-direita ou de direita neoliberal falharam mais do que os outros na luta contra a pandemia. Ocultaram informação, desprestigiaram a comunidade científica, minimizaram os efeitos potenciais da pandemia, utilizaram a crise humanitária para chicana política. Sob o pretexto de salvar a economia, correram riscos irresponsáveis pelos quais, esperamos, serão responsabilizados. Deram a entender que uma dose de darwinismo social seria benéfica: a eliminação de parte das populações que já não interessam à economia, nem como trabalhadores nem como consumidores, ou seja, populações descartáveis como se a economia pudesse prosperar sobre uma pilha de cadáveres ou de corpos desprovidos de qualquer rendimento. Os exemplos mais marcantes são a Inglaterra, os EUA, o Brasil, a Índia, as Filipinas e a Tailândia. (SANTOS, 2020, p.26).

Nesse cenário, se buscam culpados para justificar o caos, próprio da ideologia neoliberal. O professor quase sempre é visto como culpado pelas deficiências de um sistema capenga. “O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado”. (SAVIANI e DUARTE, 2015, p. 2). Para Frigotto (1984, p. 51), na visão neoliberal, a educação é uma mercadoria que gera produção. “A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potencializadora do fator trabalho. Nesse sentido é um investimento como qualquer outro”.

Hoje, o que vemos são descontinuidades de políticas públicas, cortes orçamentários e nenhum projeto futuro. O caos está instalado. Na projeção do Plano Nacional de Educação (PNE), 2020 seria o ano em que 50% das instituições escolares estariam oferecendo Educação Integral. Porém, com cortes de investimentos em educação, isso não irá se concretizar. “Nestes tempos neoliberais, os direitos públicos se reduzem a favores do poder, e o poder se ocupa da saúde pública e da educação pública como se fossem formas de caridade pública em véspera de eleições”. (GALEANO, 2015, p.31). Acordar todos os dias e ter ânimo para continuar, não é fácil. Mas, as coisas não mudam se nós não mudarmos. É preciso denunciar os retrocessos para juntos anunciarmos a mudança pela qual lutamos.

Os sentidos do popular na educação têm a ver com a luta engajada de educadores e intelectuais, presente nos espaços e temas emergentes, tais como: Escola pública, Universidade Pública, Territórios e Cidades Educadoras, Economia Solidária, Gestão Pública, etc. No entanto, a Educação Popular freiriana, debate junto a educadores e educadoras as forças e interesses que encontram-se em conflito, em disputa. Daí, a relação entre anúncio e denúncia, associada à educação com compromisso político. Nessa concepção de a Educação Popular freiriana, a denúncia de um mundo injusto e do anúncio de novas possibilidades faz parte do processo educativo, o qual visa a problematização da realidade e a transformação desta (PAULO, 2019, p. 39).

A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO ANÚNCIO DE UMA EDUCAÇÃO POPULAR

A Educação Integral talvez seja o sonho de uma parte dos professores brasileiros que amam o que fazem e que lutam por uma educação digna e de qualidade. Sonho, sim! Porque a educação integral já esteve presente de diversas maneiras em nosso país e em diferentes tempos. Por que nenhuma das propostas se firmou ou teve continuidade? Por que as políticas mudam, os governos são trocados e as ideias boas e pertinentes não permanecem? Por que as boas ideias ficam na utopia? Como sonhadoras inspiradas em Freire (2000, p. 57), pensamos

que “sem sonho e sem utopia, sem denúncia e sem anúncio, só resta o treinamento técnico a que a educação é reduzida”.

Talvez algum leitor ou leitora mais “existencialmente cansado” e “historicamente anestesiado” diga que eu estou sonhando demasiado. Sonhando, sim, pois que, como ser histórico senão sonho não posso estar sendo. Demasiado, não. Acho até que sonhamos pouco com esses sonhos, tão fundamentais e indispensáveis à vida ou a solidificação de nossa democracia. (FREIRE, 1997, p.173).

Será que um dos caminhos para mudarmos o cenário educacional poderá vir pelas propostas de escolas que buscam romper com o formato escolar tradicional, pensando uma escola como parte da comunidade? Compartilhamos e acreditamos, ao fazer essa pesquisa, conforme já descrito acima, com a concepção alargada de educação, com nossos interlocutores da escola (lócus da pesquisa) e com os teóricos (Dewey (1979), Teodoro (2011), Freire (1983; 1987; 1996; 1997; 2000), Arendt (2005), Anísio Teixeira (1969), na ideia de que a escola é um dos espaços de interação de crianças, jovens, adultos e idosos, mas não o único frequentado por elas; a instituição escolar não é o único ambiente que educa, ou seja, a escola é ponte, possibilidade de interação entre o ambiente familiar e a sociedade. A escola é uma possibilidade, mas não é a única (ARENDRT, 2005). Nesse contexto, nossa pesquisa tem como lócus uma escola pública da rede estadual do Rio Grande do Sul, que é de Educação Integral. Nosso problema se delineou da seguinte forma: Como é desenvolvida a proposta pedagógica desta escola, no âmbito da Educação Integral?

Nóvoa (1991, p. 27) corrobora no entendimento que a “formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para a transformação da escola”. Desta compreensão e deste chão que consideramos na pesquisa.

Dentre nossos objetivos, buscamos investigar como é desenvolvida a proposta pedagógica da escola em questão, conhecendo sua compreensão de Educação Integral, considerando os espaços para além da escola, compreendendo e registrando o percurso percorrido pela escola para a realização desta proposta pedagógica. Estabelecendo diálogo com os interlocutores da escola e da comunidade, conhecendo a relação dos professores, servidores e comunidade com a escola e investigando a história da escola por meio das memórias dos sujeitos envolvidos acerca da Educação Integral.

Para além de função familiar, a educação é de responsabilidade fundamental do Estado. “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade o da educação”. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 1). Sendo assim, a

escola tem função social e sua presença precisa fazer sentido e ter significado na comunidade à qual pertence:

A escola pública, em contextos sociais e desiguais como o brasileiro, configura-se como um espaço, que pode produzir oportunidades, que façam frente as adversidades vividas em cotidianos atravessados por carências e exclusões. Claro está que a escola não resolve as questões estruturais geradoras das desigualdades, relacionadas ao acesso à terra, ao trabalho e a renda, mas seguramente pode oferecer aos filhos das camadas pobres, acesso a saberes e experiências que podem desestabilizar a rigidez de uma estrutura certamente intransponível, sem as etapas da escolaridade, básica e superior. (MOLL, 2019, p. 1).

Educação Integral no Brasil tem história, inclusive de descontinuidade em outros períodos da história do nosso país. Destacamos que as primeiras propostas nesse podem ser encontradas no texto do Manifesto dos Pioneiros de 32, que almejava uma educação diferente da tradicional e elitista, que era destinada para poucos, sobretudo para as famílias ricas que governavam o país.

Jaqueline Moll (2019b) destaca que, na perspectiva do programa governamental, o Brasil estava no caminho da “implantação definitiva de políticas de educação integral em todas as escolas do país, com o desejo de que o programa se firmasse como política pública”. Porém, com o Golpe de 2016, mais uma vez o sonho de uma educação para todos foi adiado. Com *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, seu vice Michel Temer assumiu a Presidência e iniciou o desmantelamento do país. Nas eleições de 2018, Jair Messias Bolsonaro foi eleito sem ter uma única proposta para saúde, educação, emprego e renda.

Anísio Teixeira nunca reduziu os objetivos da educação a treinamento ou adequação para o desempenho de funções no “mercado de trabalho”, foco infeliz tanto nos governos ditatoriais, quanto nos períodos, como o atual, de exacerbação das políticas de esvaziamento das tarefas governamentais em relação a população brasileira. (MOLL, 2019, P.3).

Sendo assim, novamente a mudança de governo implicou na descontinuidade das políticas. E desta forma, seguimos na contramão da tão sonhada educação integral.

Estamos vivendo um momento de extrema complexidade, que está impondo inúmeros desafios à sobrevivência humana. As agressões do capital se tornaram tão intensivas quanto extensivas e atingem todos os espaços da sociabilidade. E a educação não está imune a esses ataques. Por trás da suposta preocupação com o ensino, sorrateiramente, esconde-se o desmonte da escola, a desvalorização dos profissionais e o esvaziamento das possibilidades de ensinar, aprender e educar. (ORSO, 2017, p. 134).

A Educação Integral está para além dos conteúdos e propostas curriculares, ela se compõe por tentar abranger todo o desenvolvimento do ser. Para Santaiana e Silva (2020, p. 522)

Educação Integral pode ser entendida, então, como uma concepção educativa, de aprendizagens e de dimensões diferentes pelos sujeitos em áreas distintas. Mas mesmo assim, para que isso aconteça, faz-se necessária uma jornada ampliada, um tempo estendido, ou seja, um tempo além das 4h de ensino regular. Em função disso, foi pensado, no Programa Mais Educação, a ampliação da jornada escolar que é indicada em aumentar de 4 horas para 7 horas diárias.

Mas não se trata de ampliação do turno. É uma ampliação de tempo e espaços para os alunos viverem de forma digna.

A Educação Integral incorpora, mas não se confunde apenas com horário integral. Isso porque ela procura associar o processo educacional a uma concepção de conhecimento e de formação humana que garanta o acesso e a permanência da criança na escola com qualidade sociocultural e socioambiental. (PADILHA, 2012, p. 190).

Nessa lógica, os conhecimentos não se limitam a uma lista de conteúdos, mas abrangem os saberes que permeiam a escola, a comunidade que a rodeia, incluindo pais e fazendo parcerias com Organizações Não-Governamentais e associações. A educação é vista como um processo contínuo que não depende só da escola.

CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISA

Alinhada à perspectiva qualitativa, a observação participante foi nossa forma de aproximação ao espaço - lócus da pesquisa, em busca de conhecimento, compreensão e de dados. Em conjunto com estas ferramentas metodológicas, utilizamos também a análise de documentos. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 13) afirmam que “a pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação”.

Caminhando com as ferramentas da pesquisa, nos deparamos com a oportunidade de aproximar o nosso referencial freireano com o caminho metodológico e assim decidimos lançar voos para as cartas pedagógicas, pois elas são possibilidades de comunicação e de diálogo.

Cabe destacar que muito antes de serem utilizadas por Freire, as cartas eram veículos de informação para além da correspondência. De acordo com Camini (2012, p. 21), ao longo dos séculos, “cartas foram escritas com diferentes propósitos, como o de informar grandes

descobertas, declarar amor ou saudade, articular uma guerra, descrever lugares...” Mas, além de tudo, essa forma de se comunicar simboliza afeto.

Assim, efetuamos nossa pesquisa pela perspectiva qualitativa, na forma de observação participante, análise de documentos, utilizando como método de produção de dados, os diários de campo, onde registramos nossas impressões, as fotografias, as falas dos educadores e da comunidade em conjunto com nossas observações. Além dessas técnicas, nos lançamos ao desafio de trabalhar com cartas pedagógicas inspiradas no referencial freireano (FREIRE, 1983; 1987; 1996; 1997; 2000), que foram uma maneira de dialogar com os interlocutores envolvidos, educadores, educandos e comunidade e assim possibilitar um espaço de escuta, receber contribuições e construir uma dissertação sobre a escola, sua forma de pensar e ensinar, e suas relações, de forma que os envolvidos tivessem protagonismo.

A forma como inserimos as cartas na pesquisa foi acontecendo no processo da observação participante. Para utilizarmos as cartas pedagógicas como estratégia de pesquisa, estudamos as cartas escritas por Paulo Freire e, posteriormente, fizemos uma carta convite as educadoras da escola para seguirem conosco nesse desafio. Nesta carta, solicitamos que nos contassem sobre suas experiências e vivências nesse espaço. Além do convite para contribuir com a pesquisa, foi realizado um direcionamento para que escrevessem cartas e que estas poderiam ser feitas por meio físico (papel), por correio eletrônico, e que poderia conter textos, desenhos e fotos. A ideia foi trabalhar com as cartas como uma forma de possibilitar que as vozes dos sujeitos interlocutores do fazer da escola ganhassem espaço na pesquisa, possibilitando uma dialogicidade entre pesquisadores e docentes, pais e comunidade em que está inserida a escola.

Assim, a história da escola foi contada não apenas da perspectiva da pesquisadora, observando e lendo documentos, mas também a partir das vivências dos educadores da escola. Desta forma, essas cartas têm como objetivo serem uma forma de diálogo com os interlocutores e uma maneira de entrevistar os sujeitos envolvidos com a escola. As cartas trocadas, inspiradas nas cartas pedagógicas de Paulo Freire, foram uma forma de sistematização do que foi vivido, sentido e experienciado, conforme nos orienta Jara Holliday (2006), que utiliza o conceito de sistematização de experiências e afirma que ele serve para auxiliar a compreensão do processo. “Sistematizar experiências é um desafio político pedagógico pautado na relação dialógica e na busca da interpretação crítica dos processos vividos”. (JARA HOLLIDAY, 2006, p. 7). Assim, na visão do autor, a sistematização envolve a apreciação crítica, a organização e o registro de uma experiência vivida para o compartilhamento da mesma.

De acordo com Jara Holliday (2006, p. 20) para sistematizar experiências precisamos nos atentar a cinco passos importantes: Partir de um ponto, de uma experiência vivenciada; questionar o porquê, o que, como; rememorar as vivências; fazer uma análise e interpretar com criticidade o que aconteceu; pensar no que foi sistematizado e informar as aprendizagens nesse processo.

Na lógica da sistematização nosso objeto de estudo é uma escola, e dela sistematizamos as experiências vividas nos processos de reformulação da proposta pedagógica. Nossas fontes foram as reuniões de formação, os documentos da escola, as cartas recebidas dos professores, entrevistas realizadas pelo Google Meet. Na tentativa de compreender e produzir uma análise, um texto dissertativo, nos debruçamos a estudar os materiais produzidos pela pesquisa para posteriormente produzir uma sistematização.

ANALISE DA PESQUISA E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seguimos trilhando caminhos na construção deste estudo. Mas, pelo caminho já percorrido, é possível perceber que a escola pesquisada tem um comprometimento com a comunidade. Aprender, na perspectiva dessa escola em relação à Educação Integral, não se restringe ao ambiente escolar. Está além, envolvendo outros espaços, as famílias e a comunidade. Valorizar os saberes locais, considerar as necessidades e o contexto local é fazer uma educação diferente, mais humana.

As reuniões de formação, os documentos da escola, as cartas pedagógicas enviadas pelos professores, as entrevistas, e a sistematização das experiências têm apontado para uma relação fecunda entre escola, comunidade e universidade.

Freire (1996) nos aponta para o inacabamento. Isso fica perceptível nas cartas que trocamos com as professoras da escola. Elas reconhecem que estão sempre em processo de construção, de ressignificação. Não existe receita. Existe um caminho a ser percorrido que muda de acordo com as necessidades dos estudantes, da comunidade. O que é interessante na Escola, é que esse caminho não é percorrido de maneira solitária. Mas sim, em comunhão, pois, comunidade, escola, pais e professores caminham juntos, rumo a uma educação alternativa aos modelos tradicionais.

Nossa pesquisa vem sinalizando que a Educação Integral na escola pesquisada está alicerçada na integração entre comunidade e escola para uma formação mais integral dos alunos. Sobre o que foi lido, observado e registrado até aqui, é possível concordar com Gadotti (2008), que diz que pensar a escola no século XXI é um desafio. A inspiração em

Freire aponta a escola como esperança. Escola é vida, feita por pessoas através de relações, e pode-se agir de duas maneiras: mantendo a organização social ou transformando-a.

Enquanto professores e pessoas inseridas no mundo, temos consciência de nossa prática? Refletimos sobre o quanto ela afeta/ou interpela nossos alunos? Temos consciência de nosso papel, ou apenas reproduzimos as estruturas? Muitos são os questionamentos que emergem da leitura de Freire (1996) e esse é o exercício proposto por ele: leitura crítica, reflexão e ação para que ocorra a transformação das realidades.

Em um momento atravessado por um discurso de incertezas, de desmontes em relação a políticas públicas, pesquisar Educação Integral é um ato de resistência. A escola aqui analisada é um símbolo de resistência por ser estadual, de Educação Integral e de tentar fazer diferente e a diferença. O estudo se propõe a analisar esta proposta que vem sendo realizada mostrando que é possível mudar, como Freire (1996) nos ajuda a pensar, e que é nessa perspectiva de mudança que a escola se inscreve e escreve sua história no lugar de sujeito e não apenas de objeto.

O professor do século XXI tem o desafio de modificar-se e de modificar sua prática para colaborar no processo de transformação das realidades. E a escola que se propõe a essa mudança precisa em seu Projeto Político-Pedagógico e em suas práticas contemplar a perspectiva da intervenção social. Se nos comunicamos e nos relacionamos no mundo, a educação não pode ser uma transmissão de educação bancária, pois ela é diálogo. Para Freire (1987), para ser humanista, a educação tem que libertar, oportunizar a transformação, reflexão, conscientização, possibilitando que os sujeitos problematizem e reflitam sobre a realidade.

Estar em uma Universidade pública nos orgulha e enche de esperança. Não a esperança que espera, mas a esperança com base em ações, que busca construir no diálogo para fazer diferente (FREIRE, 1996). Buscamos, com este estudo, provar que ainda existe gente que gosta de gente, da natureza, dos animais, das pessoas, da vida que pulsa no universo. Gente que quer fazer diferente, mesmo em meio às dificuldades e incertezas. Ao mesmo tempo que pesquisamos, buscamos anunciar as contribuições e também denunciar os retrocessos e absurdos que rondam a educação brasileira, pois, como dizia Freire (1987, p. 28), “a paixão com que conheço e com que falo ou escrevo não diminuem em nada meu compromisso com que denuncio ou anuncio. Eu sou uma inteireza e não uma dicotomia”.

Acreditamos que novas oportunidades surgirão e veremos nosso país trilhar caminhos com princípios emancipatórios e democráticos novamente!

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Tradução; Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. Tradução: Mauro w. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- CAMINI, Isabela. *Cartas Pedagógicas: Aprendizados que se entrecruzam e se comunicam*. São Paulo: Outras Expressões, 2012.
- CIDAC (Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral). JARA HOLLIDAY Oscar. *Sistematização de Experiências: aprender a dialogar com os processos*. Edição: CIDAC. Depósito legal: ISBN: 978-972-98158-7-4. Edições Alforja, 2006.
- BRASÍLIA: SENADO FEDERAL. *CPI DA PANDEMIA*. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/ao-vivo/cpi-da-pandemia>> Acesso em 09 de Out. de 2021.
- DEWEY, John. *Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979. Disponível em: https://www.academia.edu/40124449/John_Dewey_Educacao_e_Democracia. Acesso em 05 jul., 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17a Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) *Escola "Sem" Partido: Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exam das relações entre educação e estrutura econômico social capitalista*. São Paulo: Cortez, 1984.
- GADOTTI, Moacir. *Reinventando Paulo Freire na escola do século 21*. In: TORRES, Carlos Alberto. [et al.]. *Reinventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2008.
- GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: A escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.
- GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.
- JARA HOLLIDAY, Oscar. *Para sistematizar experiências*. Tradução: Maria Viviana V. Resende. 2º ed., revista. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.
- MACHADO, Juremir da Silva. *Professores em Greve: Mobilização é justa e vigorosa*. Jornal Correio do Povo. 06/12/2019. Disponível em:

<https://www.correiodopovo.com.br/blogs/juremirmachado/professores-em-greve-1.385098>
Acesso em 31 jan., 2020.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, maio/ago., 1984.

BRASIL: MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Informações sobre a pandemia de Covid-19*. Disponível em: < <https://covid.saude.gov.br/>> Acesso em 09 de Out. de 2021.

MOLL, Jaqueline. *A perspectiva da educação integral e a escola comum para a população brasileira*. In: *A Escola Pública de que Precisamos: Novas Perspectivas Para Estudantes e Professores*. SANTOS, Fernanda Marsaro dos. PINA, Kleber Vieira. (Org.) 2019. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1qLB8FOpAy1hXBLa8wfKM1QXuqgp3WfsM/view>>. Acesso em: 08 jun., 2020.

MOLL, Jaqueline. *Palestra proferida na formação realizada na escola Baréa*. (2019b).

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1991. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>>. Acesso em: 26 out., 2020.

ORSO, Paulino José. *Reestruturação curricular no caminho inverso ao do ideário do Escola sem Partido Escola*. In: *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira / organizador Gaudêncio Frigotto*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PACHECO, José. *Aprender em Comunidade*. São Paulo: Edições SM, 2014.

PADILHA, Paulo Roberto. SILVA, Roberto da. (Orgs.) *Educação com qualidade social: A experiência dos CEUs em São Paulo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

PAULO, Fernanda dos Santos. *Memórias e Trajetórias: Sistematização de Experiências de Educação Popular e de Movimentos sociais*. São Paulo: Dialogo Freiriano, 2019.

ROCHA, Andréa Pires. *Educação no neoliberalismo: por uma América Latina submissa aos domínios do capital*. ANPED. GT1: Política e Econômica na América. 2006. UEL (Universidade Estadual de Londrina). Disponível em: <http://www.uel.br/grupopesquisa/gepal/segundosimposio/andreapiresrocha.pdf>. Acesso em: 21 jun., 2020.

ROMÃO, José Eustáquio. *Verbete: Neoliberalismo*. In: STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. Zitkoski, Jaime José. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SANTAIANA, Rochele da Silva. SILVA, Veronice Camargo da. *Educação integral e tempo integral: a constituição de uma subjetividade preventiva*. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*. *Revista do Programa de Educação - Universidade Católica de Santos*. ISSN: 2177-1626. Santos, Volume 12, número 28, p. 519-533, set.-dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca>> Acesso em 27 de Fev. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Cruel Pedagogia do Vírus*. ISBN 978-972-40-8496-1. Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na publicação. Coimbra, 2020. Disponível em:< https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf>. Acesso em Ago. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Esquerdas do mundo, uni-vos!* 2º Ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie. ALMEIDA, Cristóvão Domingos de. GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. Número I - Julho de 2009 www.rbhcs.com. ISSN: 2175-3423.

SAVIANI, Demerval. DUARTE, Newton. (Orgs). *Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969. 385p. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/delivro.htm>. Acesso em 05 jul., 2020.

EIXO TEMÁTICO 5: EDUCAÇÃO DAS INFÂNCIAS

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL NA PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DAS CRIANÇAS

Camila Garcia Silva (PGEDU/UEMS – camila.pba@hotmail.com)

Maria Silvia Rosa Santana (UEMS – mariasilvia@uems.br)

RESUMO: Neste artigo, pode-se observar a importância da leitura de literatura infantil para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores a partir da contação de história, sendo este um recurso imprescindível à prática do professor, pois permite às crianças terem acesso ao livro, à história e assim, de forma criativa, oportunizar o desenvolvimento da atenção, da memória, da imaginação, da linguagem e do pensamento. Ademais, notamos que o professor como mediador necessita remodelar sua prática e favorecer o contato das crianças com os livros de literatura infantil, desde a Educação Infantil, de forma prazerosa atendendo o objetivo de inseri-los na cultura letrada de modo que tenham capacidade crítica e autônoma. Portanto, a literatura infantil, bem como a contação de história favorecem o desenvolvimento humanizado da criança, por meio do ensino intencional.

Palavras-Chave: Literatura Infantil. Educação Infantil. Contação de História.

INTRODUÇÃO

É indiscutível que os estudos sobre literatura infantil estão em evidência na sociedade atual, assim como a produção e disseminação de textos, livros que precisam de leitores competentes para que possam fazer uma boa leitura, com interpretação e compreensão suficiente para desvelar o mundo que nos cerca, ler para além das linhas.

A leitura tem o poder de transformar o leitor em um cidadão capaz de interpretar e compreender os vários modelos de textos, dos mais variados gêneros textuais, colaborando para formação humana e autônoma do leitor nessa sociedade letrada, no qual vivemos permeados por essa sociedade, em que, cada vez mais, as trocas sociais ocorrem por meio da leitura e, conseqüentemente da escrita.

Porém, essa leitura é uma atividade coletiva, uma vez que exige a interação do leitor com o texto (e seu autor) e com interlocutores que permitem ampliação da interpretação e da crítica. Desta forma, consideramos fundamental que o professor busque meios para sua prática pedagógica, e assim contribua com o desenvolvimento integral dos alunos, tornando-os sujeitos letrados, para poderem se valer da leitura e escrita de forma autônoma e crítica.

Diante dos vários desafios que a instituição escolar/professor enfrenta, como: falta de material, de estrutura física, formação dos professores, salário, violência, indisciplina, entre outros, está o de inserir as crianças na cultura letrada, de modo a incentivá-los e habituá-los a se tornarem leitores assíduos, porém, para que isso aconteça é necessário que o professor esteja empenhado e convicto de que a leitura é extremamente importante para o desenvolvimento social, cultural, emocional e cognitivo dos alunos.

Sendo assim, a leitura deve ser iniciada desde o lar e trabalhada desde a Educação Infantil e o principal motivo para isto é a ótima fonte de conhecimento e desenvolvimento afetivo, intelectual, estético, e como consequência disto, ser um fator de enriquecimento do aprendizado na fase de alfabetização e letramento. A leitura deve ser trabalhada continuamente na rotina da Educação Infantil, com textos ricos em qualidade estética e vários livros de literatura infantil; nota-se, atualmente, que há uma necessidade de os professores usarem de metodologias - formas/maneiras/atividades - que estimulem e façam despertar o prazer de ler nas crianças. Assim, a contação de história é um recurso valioso.

É importante, lembrar que não estamos de forma alguma querendo que a alfabetização seja antecipada nas crianças, pois acreditamos que a Educação Infantil é um espaço de desenvolvimento por meio do convívio e vivências sociais, brincadeiras, e aprendizado contínuo. O uso dos livros de literatura infantil de qualidade como mediadores do desenvolvimento infantil não presume a alfabetização antecipada das crianças, mas subentende que as histórias contadas para as crianças proporcionam uma viagem no mundo da imaginação, do faz-de-conta, possibilita que ampliem seu vocabulário, conhecimento de mundo e até mesmo com o mundo letrado, mesmo que nessa etapa de ensino não seja uma preocupação propriamente dita.

A Contação de História na Educação Infantil tem sido um ótimo recurso de ligação da leitura com o aluno, tornando as aulas na Educação Infantil mais prazerosas e menos cansativas. A Literatura Infantil, o brincar, está cada vez mais presente no meio escolar e, é por meio deste que o aluno cria sua própria história, imagina, fantasia, sonha, é assim que a leitura vem conquistando mais adeptos.

Bamberger (2000, p. 92) enfatiza que “O desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que principia no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua pela vida afora [...]”.

Por meio da leitura, vários caminhos podem ser abertos aos alunos acarretando novos conhecimentos, informação e o pensar curioso sobre as coisas, além de abrir horizontes para as descobertas, fantasias, emoções, contribuindo para o desenvolvimento de uma melhor percepção do mundo. Contudo, é preciso que seja organizado todo um trabalho educativo que oriente as práticas pedagógicas, buscando por materiais de qualidade, bons modelos de leitores e práticas lúdicas de leitura que envolva os alunos. Nesse sentido, para o desenvolvimento da temática, elegemos a Contação de História como um instrumento cultural, recurso imprescindível para prática pedagógica dos professores da Educação Infantil, no que tange à formação dos leitores infantis.

METODOLOGIA

No presente artigo, partimos do pressuposto de que a leitura é essencial para o desenvolvimento integral e humanizador da criança, mas não é qualquer leitura, é a leitura que emancipa e que transforma. Partindo desse pressuposto, surgiram algumas questões que nortearam o trabalho: Como contribuir com a formação integral das crianças por meio da leitura de literatura infantil? Quais as contribuições da literatura infantil para as crianças da educação infantil? Qual a importância da contação de história para prática pedagógica dos professores da educação infantil? Qual a importância de incentivar a leitura de literatura infantil na infância? Quais as contribuições da contação de história para o desenvolvimento infantil?

Assim, optamos em desenvolver uma pesquisa bibliográfica, nos respaldando teoricamente nos estudos de Fanny Abramovich (2003), Kohl (1998), Sonia Kramer (2002), Postman (1999), Vygotsky (1996), Magda Soares (2003), Ariès (1980) entre outros.

A INFÂNCIA E O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O termo infância é muito discutido por diversos teóricos, como Fanny Abramovich (2003) e Sonia Kramer (2002), que discutem a infância como uma categoria social e humana, porém, segundo a autora Sonia Kramer (2002), a ideia de infância surge no contexto histórico e social da modernidade, com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e às mudanças econômicas e sociais.

Ariès (1981) menciona que a descoberta da infância surgiu no século XIII, mas que a importância quanto ao seu desenvolvimento tornou-se significativo nos séculos seguintes, portanto a ideia de infância não é um fato que sempre existiu e foi tratada da mesma forma. Postman (1999) considera que a infância é uma das grandes invenções da Renascença³⁶, que a mesma é uma estrutura social e condição psicológica que surgiu por volta do século XVI e a partir de então vem se modificando e sendo refinada e fortalecida até os dias atuais, entre outros que se dedicaram a expor, refletir e falar sobre a infância, desenvolvimento, alfabetização, letramento, etc.

Na atualidade, observamos nas crianças características específicas, como a sua existência enquanto ser humano, sua maneira de pensar e agir que as diferem essencialmente de um adulto. Pois, com o passar dos séculos, as crianças foram conquistando seu espaço dentro da sociedade, atualmente elas têm leis de proteção e que garantem sua educação, como o Estatuto da Criança e Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) e a Constituição Federal Brasileira (1988), que asseguram seus direitos e deveres.

Ressaltamos, no entanto, que a existência de leis e estatutos não significa que, na prática, esses direitos estejam plenamente assegurados e preservados. Entretanto, em relação à criança e à infância, é possível observar que houve avanços significativos, quando se considera um contexto histórico mais amplo.

Conforme pode ser constatado no passado, Ariès (1981) relata que não era dada atenção à idade das crianças, elas não eram consideradas em suas subjetividades e não se respeitava o desenvolvimento delas. Sendo assim, elas não eram poupadas de esforços diários, trabalhavam, se vestiam e se comportavam como adultos. Historicamente, “O sentimento da infância beneficiou primeiro meninos, enquanto as meninas persistiram mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com os adultos [...]” (ARIÈS, p. 41, 1981).

Conforme Ariès (1981), a ideia de infância aconteceu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, tendo em vista que mudavam a forma como a criança era inserida e a função social da mesma em sua comunidade.

A infância pode ser analisada como uma etapa do desenvolvimento humano em que nela se constrói, forma e estabelece parte do conhecimento do mundo ao nosso redor.

É notável que, a começar pelo nascimento e por meio das experiências e relações com o outro e o meio, a criança começa a construir seu próprio conhecimento. E essa

³⁶ O **Renascimento ou Renascença** foi um **movimento artístico** que ficou marcado pela sua inovação da **arte**. Sua atuação foi forte entre os séculos XIV e XVI, principalmente na Itália. Disponível em <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2011/12/23/900926/e-renascimento.html>> Acesso dia 25 Setembro 2021.

construção/desenvolvimento marca as etapas da sua infância, e cada etapa e cada criança terá seu próprio desenvolvimento sendo cada uma peculiar à outra.

Sendo assim, a família e os professores precisam estar atentos e estimular seus filhos e alunos para que eles avancem em seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e psicológico, ajudá-los a terem acesso à cultura letrada e usufruam criticamente do conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade.

Essa inserção e interação da criança com o professor inicialmente pode acontecer quando são apenas bebês, por meio dos Centros de Educação Infantil (CEINF) que atendem crianças de 0 a 5 anos de idade³⁷, porém se torna obrigatório apenas a partir dos 4 anos de idade, podendo permanecer nesse espaço durante o período parcial de 4 horas ou integral de 8 horas, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), apesar de nem todas as crianças terem acesso ou frequentarem os CEINF's.

Sendo assim, é nesse espaço que muitas crianças começam a andar, falar, perguntar, querer saber sobre coisas, e passam a conquistar conhecimentos sobre as experiências vividas, experienciadas e vivenciadas na pré-escola, em casa e na sociedade como um todo. E, é por conta desse convívio, proximidade com as crianças, que os professores podem se inspirar e ter esperança de um mundo melhor, o desejo de um futuro promissor, para que as crianças cresçam e se desenvolvam cada vez mais, assegurando a realização dos seus direitos, então previstos na Constituição Federal, Artigo 205, que pontua:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1998)

Porém, a infância já não é mais a mesma, muitas crianças já não brincam mais como antigamente, não sabem brincadeiras antigas, pois estão muito voltadas às redes digitais, não brincam de construir seus próprios brinquedos, desde muito novas começam a ter responsabilidades chegando a ser comparadas com os adultos, com atividades e horários a serem cumpridos, como aulas de natação, karatê, balé, computação, entre várias outras atividades que limitam o dia a dia delas. A despeito disto, Narodowski (1998, p. 174) afirma que

³⁷ De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96, artigo 4º, inciso II que dispõe educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

Um é o pólo da infância hiper-realizada, da infância da realidade virtual. Trata-se das crianças que realizam sua infância com a Internet, os computadores, os sessenta e cinco canais da TV a cabo, os videogames e o que há tempo deixaram de ocupar o lugar do não-saber. [...] O outro ponto de fuga é constituído pelo pólo que está conformado pela infância des-realizada. É a infância que é independente, que é autônoma, porque vive na rua, porque trabalha desde muito cedo. [...] É a infância não da realidade virtual, mas da realidade real.

É o que Neil Postman (1999) pontua em seu livro “O Desaparecimento da Infância”: as crianças estão tendo sua infância roubada como nas civilizações mais antigas, por se vestirem como adultos, por não terem tempo para o brincar, por não poderem sair de dentro das casas, apartamentos, por terem que fazer o que a cultura de massa e a indústria cultural dita aos pais e a elas: como devam se vestir, comer, falar, andar, se comportar e etc.

Na maioria das situações essa “agenda cheia” das crianças se dá pelo fato de os pais terem que trabalhar durante uma jornada longa e exaustiva e, nesse cenário, acabam por superlotar as crianças com várias atividades durante o dia e às vezes até a noite. Muitas vezes, não têm tempo para cuidar de seus filhos e tentam suprir essa falta com atividades e mimos, e nesse processo acabam deixando de lado a responsabilidade na educação e cuidado dos seus filhos, afetando a formação de laços afetivos com as crianças.

Os laços afetivos formados dentro da família, particularmente entre pais e filhos, podem ser aspectos desencadeadores de um desenvolvimento saudável e de padrões de interação positivos que possibilitam o ajustamento do indivíduo aos diferentes ambientes de que participa. (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 24)

As autoras demonstram que a relação afetiva dentro da família é de suma importância para a formação das crianças. Mas, com tantas atividades, mídia influenciando o desenvolvimento das crianças desde muito cedo, mostrando a elas como devem se vestir, quais os brinquedos são os mais legais e divertidos, as crianças acabam sendo afastadas do lúdico, do brincar livremente, como no passado. Desta feita, os professores precisam resgatar essas atividades, brincadeiras antigas, por serem lúdicas, prazerosas, como brincar de casinha, carrinho, amarelinha, pular corda, bolinha de gude, entre várias outras brincadeiras antigas e brinquedos feitos manualmente.

Todas são brincadeiras que colocam a criança em interação social com outras crianças e com os adultos à sua volta, situações que podem proporcionar um aprendizado repleto de significado. Nesse sentido, Brougère (2002, p. 20) enfatiza que o “[...] brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”.

A despeito disso, Dantas (2002, p. 111) afirma que, “[...] o termo ‘lúdico’ abrange os dois: a atividade individual e livre e a coletiva e regrada.” O momento do lúdico é fundamental para o desenvolvimento integral da criança, sendo assim o professor deve fazer uso dessa atividade/momento como um instrumento para tornar os momentos de ensino e de aprendizagem prazerosos e significativos para a formação da criança, porém também há de se deixar que a criança brinque livremente, pois nesse momento ela também está adquirindo conhecimento, o brincar de forma nenhuma é tempo perdido.

Além disso, a infância é o período em que as crianças mais brincam e, é por meio das brincadeiras que elas expressam seus sentimentos, vontades e conhecimento. É inegável que lúdico é umas das maneiras mais eficazes de cativar os alunos para as atividades da escola, tendo em vista de que a brincadeira é característica da criança. Dantas (2002, p. 113) afirma que “[...] toda a atividade da criança é lúdica, no sentido de que se exerce por si mesma.”

Vygotsky (1996) dá muita importância ao momento da brincadeira enquanto formação do pensamento da criança, pois para o autor é brincando que a criança desenvolve suas capacidades motoras, auditivas, cognitivas, aprende a se relacionar com o outro. Vygotsky (1996, p. 97) sustenta que a brincadeira forma nas crianças

[...] a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (grifo do autor)

Podemos afirmar que, em razão dos momentos lúdicos, a criança reproduz situações vivenciadas no seu dia a dia e que por meio da brincadeira são recriadas de acordo com suas regras/entendimentos o que acontece, proporcionando interpretações e entendimentos do mundo em que a cerca.

Porém, para algumas crianças a escola, especialmente a de Educação Infantil, é um empecilho no que se diz a respeito a “aproveitar a infância”, talvez por não serem incentivadas, estimuladas por metodologias que despertem nelas o interesse por aquele espaço e pelas relações sociais e afetivas ali desenvolvidas, sendo que poderia ser um ambiente de aprendizagem a fim de favorecer sua formação e seu desenvolvimento em todos os aspectos, seja físico, afetivo, cognitivo e social.

É necessário que pais e professores, portanto, proponham, oportunizem momentos/atividades, brincadeiras, brinquedos, seja no espaço escolar ou em casa, que façam com que as crianças usem a imaginação, criatividade para o desenvolvimento em todos os

aspectos. Para tanto, é necessário que compreendam as diversas conjunturas nas quais as crianças estão inseridas, pois, de acordo com Batista (2009, p. 20),

A necessidade de compreender as crianças exige caracterizá-la concreta e historicamente. Para isso, é preciso desvendar as relações entre os condicionamentos sociais, políticos, econômicos e culturais, das quais emerge o conceito de criança. A idéia de que existe uma criança única, abstrata, desvinculada da realidade e da dinâmica da sociedade não pode ser sustentada.

Entendemos que oferecer às crianças livros de literatura infantil, de qualidade, desde bebês favorece novos conhecimentos e aprendizagens, assim como o desenvolvimento psíquico, visto que a criança adquire novas experiências como, ampliação do vocabulário, desenvolvimento da linguagem e não menos importante estimulando a imaginação e criatividade, não deixando que isso seja um momento prazeroso. Nesse sentido, a brincadeira se faz muito importante na Educação Infantil, uma vez que ela também introduz a criança no mundo letrado de forma lúdica, cooperando para uma educação integral, e desenvolvam em suas variadas dimensões, deste modo é fundamental auxiliar a criança a internalizar todo o processo e não apenas ensiná-las a parte mecânica.

A alfabetização por muito tempo foi vista apenas para decifrar códigos/símbolos escritos e por conta disto, se pensava que alfabetizar na Educação Infantil seria apenas de forma mecânica, reprodutiva, que para essa etapa da Educação Básica não favoreceria a ludicidade e a socialização, acarretando problemas aos alunos nas próximas etapas da educação. Sônia Kramer (2007) esclarece que as crianças precisam ter acesso ao brincar, ao lúdico de forma que desenvolvam sua inteligência, nesse sentido, o letramento e a alfabetização são processos que devem começar antes mesmo da criança adentrar a escola e perpassar todos os níveis da educação, porém na Educação Infantil é preciso ter outro enfoque e configuração desse processo.

Vygotsky (1896-1934) diz que, somos sujeitos históricos e culturais e não passivos à aprendizagem. Somos frutos de um processo histórico e assim construídos política, econômica, social e culturalmente.

Na Educação Infantil, a criança pode ter acesso ao letramento e à alfabetização de forma lúdica, criativa e crítica, basta o professor se valer de metodologias que alcancem seu alunado. O brincar não acontece apenas de forma livre e com brinquedos, há muitas formas de aprender brincando. É possível aprender a ler e a compreender o mundo brincando.

Nas etapas da Educação Infantil, o professor deve criar estratégias de acordo com as peculiaridades de cada criança, para que lhes possibilite condições para terem contato com a

escrita e a leitura. Perante isto, a escrita não deve ser ensinada apenas para aprenderem a ter coordenação motora ou para aprenderem a copiar o nome próprio e a primeira letra de forma mecanizada, aprender por aprender sem saber compreender o porquê daquilo.

Portanto, Vygotsky (1896-1934)(1991, *apud* BOCK *et al.*, 1999, p.124) defende que o desenvolvimento/aprendizagem se dá por meio das interações pessoais, dá relação e mediação com o outro, não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornece os significados que permitem pensar o mundo a nossa volta.

Nesse sentido, as práticas realizadas a partir de leituras de literatura infantil, do relato da história, da roda de conversa sobre a interpretação daquela leitura, vão se criando vínculos do aluno com a leitura, e apesar deles não saberem ler e escrever ainda, as crianças manifestam esse ato por outros meios, lendo com os ouvidos e escrevendo com a boca é tão importante quanto à leitura e escrita de fato, representando o sentido pessoal da história lida por meio de desenhos e outras manifestações.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998, p. 117) discorre,

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Percebemos que antes mesmo do aluno aprender a ler e escrever, ele se apropria de conhecimentos sobre isto na vida rotineira, que advém do convívio da criança com a sociedade, e quando ela é inserida na Educação Infantil traz consigo conhecimentos do mundo letrado apesar de ainda não saber codificar ou decodificar as palavras. Esta bagagem é muito importante para as aprendizagens subsequentes.

Portanto, a partir da compreensão Histórico-Cultural de infância e de seu desenvolvimento, concluímos que as aprendizagens disponibilizadas às crianças na Educação Infantil devem considerar a brincadeira como principal recurso pedagógico, porém essa brincadeira precisa ser recheada de conteúdos culturais diversos, que ampliem o repertório de conhecimentos e de linguagens das crianças. Devemos trabalhar os conteúdos culturais de forma prazerosa, constituindo-se em um espaço e tempo ricos em aprendizagens que possibilitem o desenvolvimento. O livro e a leitura, nesse aspecto, são ótimas fontes de aprendizagens, conhecimentos e devem ser levados às crianças de modo que as conquistem. A

Contação de História é um recurso que favorece o interesse das crianças pela leitura de literatura infantil.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO UM INSTRUMENTO PARA PRÁTICA EDUCATIVA

Antigamente o ato de contar histórias era visto diferente de contar histórias escritas, as contações eram feitas com grupos de pessoas reunidas, podia até ser ao redor de uma fogueira e ali contavam oralmente lendas e contos, difundindo por meio das contações seus costumes e cultura. Era muito comum as pessoas se reunirem para ouvir e contar histórias de maneira muito simples, os contos também eram geralmente histórias imaginárias, lendas populares passadas de família, fatos reais ou inventados e nesse meio conviviam adultos e crianças.

Hoje em dia, com a modificação das práticas sociais e o advento da tecnologia, a contação de histórias possui outras configurações e objetivos, tornando-se um dos meios de desenvolver de forma significativa a prática pedagógica, principalmente na Educação Infantil.

Quando um aluno/criança ouve ou lê uma história, ao ampliar seus conhecimentos, pode se tornar capaz de questionar, opinar, discutir, enfim interagir verbalmente com a própria história e os colegas, e essa interação com o livro é fundamental para a construção das ideias, com seu caráter social e coletivo. O ato de contar e ouvir história é tão prazeroso que estimula o interesse nas mais diversas idades. Se adultos gostam de ouvir, ler histórias, viajar no mundo literário, imagine a criança que tem a capacidade de imaginar, fantasiar, mais aguçada. Trata-se de uma atividade em que os alunos interagem, favorecendo o desenvolvimento da linguagem infantil, como Abramovich (2003, p. 16) afirma: “Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...]”.

Quando o lúdico é introduzido na vida escolar das crianças, seja em brincadeiras, jogos, contação de histórias no processo de ensino/aprendizagem, faz com que as crianças desenvolvam as funções psíquicas superiores, elas se sentem estimuladas a aprender e, durante esses processos estão construindo seu próprio conhecimento sobre si e o mundo.

Mediante as contações de história, as crianças vivem um momento único delas, que se difunde entre o encanto e a diversão que as próprias histórias criam, e nesses momentos ocorrem diversos tipos de aprendizagem, inclusive o processo de alfabetização e letramento da criança/aluno

De acordo com Abramovich (2003, p.40), a leitura deve se estabelecer de forma prazerosa e não obrigatória.

[...] A literatura infanto-juvenil foi incorporada à escola e, assim, imagina-se – por decreto – todas as crianças passarão a ler... Até que poderia ser verdade, se essa leitura não viesse acompanhada da noção de dever, de tarefa a ser cumprida, mas sim de prazer, de deleite, de descoberta, de encantamento [...].

A introdução da literatura desde a mais tenra idade seja com livros de desenhos ou não, mas especialmente a maneira como a leitura é feita, já pode ser de grande ajuda no incentivo da formação do gosto pela literatura e a didática usada para contar as histórias, principalmente na Educação Infantil, é uma ótima fonte de motivação.

Podemos notar que esses momentos cheios de encantamentos fazem com que o processo de aprendizagem se torne mais estimulante, participativo, cativante, pois o professor está lidando com a particularidade de cada aluno, oportunizando atividades educativas cheias de significados e envolvimento. Nesse sentido, os contos de fadas, por exemplo, são muito importantes, uma vez que o conceito da literatura/contos é divertir, ensinar e educar as crianças, destacando que o prazer pela leitura deve estar acima destas coisas anteriormente ditas. Abramovich (2003, p. 120/121) nos confirma:

[...] Porque os contos de fadas estão envolvidos no maravilhoso, um universo que detona a fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu... Porque se passam num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar... Porque as personagens são simples e colocadas em inúmeras situações diferentes, onde têm que buscar e encontrar uma resposta de importância fundamental, chamando a criança a percorrer e a achar junto uma resposta sua para o conflito... Porque todo esse processo é vivido através da fantasia, imaginário, com intervenção de entidades fantásticas (bruxas, fadas, duendes, animais falantes, plantas sábias...). [...] Os contos de fadas são tão ricos que têm sido fonte de estudo para psicanalistas, sociólogos, antropólogos, psicólogos, cada qual dando sua interpretação e se aprofundando no seu eixo de interesse...

Podemos, portanto, aproveitar o momento dos contos de fadas e da contação de histórias para desenvolver no aluno a criticidade, que pode ser provocada pelo próprio professor com questionamentos e explorando as escolhas do enredo da história, as atitudes dos personagens.

Ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, se perguntar, questionar... Pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião... (ABRAMOVICH, 2003, p. 143)

Apesar de toda magia e divertimento que os livros de literatura e contos de fadas proporcionam, hoje em dia diante as tecnologias ofertadas quase não se vê mais crianças com livros, pois há os vídeos das histórias que vêm com efeitos sonoros, voz marcante do narrador que também mexe com o imaginário das crianças, as fazendo viajarem no mundo da fantasia. Inclusive, podemos usar tais elementos como a tecnologia, por exemplo, para contribuir na prática de contação, bem como, a utilização de materiais como aventais, fantasias, fantoches, a mudança na entonação da voz, e quando as leituras são bem apresentadas durante as práticas pedagógicas e com a mediação do professor, as histórias resultam em conhecimento de forma atrativa.

O momento da escolha do livro de literatura infantil é algo especial para criança, momento este que pode explorar, manusear, questionar o livro escolhido, imaginar a história, portanto, a relação de leitura e contação de histórias deve ser encarada pela criança como um relacionamento afetivo e este sentimento é totalmente perceptível quando a expressão da criança manifesta atenção, curiosidade sobre o tema e os personagens, e também quando não só uma história lhe satisfaz, quer sempre mais.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil descreve:

O ato de leitura é um ato cultural e social. Quando o professor faz uma seleção prévia da história que irá contar para as crianças, independentemente da idade delas, dando atenção para a inteligibilidade e riqueza do texto, para a nitidez e beleza das ilustrações, ele permite às crianças construir um sentimento de curiosidade pelo livro (ou revista, gibi etc.) e pela escrita. A importância dos livros e demais portadores de textos é incorporada pelas crianças, também, quando o professor organiza o ambiente de tal forma que haja um local especial para livros, gibis, revistas etc. que seja aconchegante e no qual as crianças possam manipulá-los e “lê-los” seja em momentos organizados ou espontaneamente. Deixar as crianças levarem um livro para casa, para ser lido junto com seus familiares, é um fato que deve ser considerado. As crianças, desde muito pequenas, podem construir uma relação prazerosa com a leitura. Compartilhar essas descobertas com seus familiares é um fator positivo nas aprendizagens das crianças, dando um sentido mais amplo para a leitura. (BRASIL, 1998, p. 135)

O momento de ouvir histórias tem um cunho formador de conhecimento de mundo. Pois, durante a troca de interação que a história desperta nas crianças, permite que elas pratiquem a capacidade delas mesmas resolverem seus conflitos diários e, mais do que isso, essa prática pode desenvolver o pensar, o desenhar, a vontade de pegar mais livros, e ouvir de novo e de novo a história. A literatura infantil, por meio dos contos, é uma forma significativa que a sociedade buscou para relatar/demonstrar algumas experiências que nas histórias são bem reais, mas que em nosso “mundo real” não é assim que acontece e isso chama cada vez mais a atenção das crianças.

A contação de histórias como componente importantíssimo na área da educação, e por ser uma atividade extremamente comunicativa, seja de narrador para ouvinte ou de leitor com o livro e por conta dessa troca é considerada uma prática reflexiva por possibilitar o aprendizado de valores, crenças, culturas capazes de contribuir na formação do ser humano e o professor é o maior mediador dessa relação professor-criança-livro fazendo com que esses conhecimentos sejam possíveis, como pontua Kohl (1998, p. 33): “[...] a mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo”.

Por isso, como já dito anteriormente, é importante que o professor pense no momento, no ambiente em que vai contar a história, pois devem ser espaços propícios ao encantamento, surpresas, emoções, e a história e os personagens dentro dela ganham vida pela boca do contador, devem tocar a alma, o coração de quem ouve ou lê. Mas, quando essa prática não é colocada em ação é perceptível o desinteresse dos alunos, principalmente na idade das crianças da Educação Infantil, em que tudo para eles é mágico, pois a contação de história está vinculada ao imaginário das crianças e isso influencia na formação pelo gosto e hábito da leitura.

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, idéias, situações reais ou imaginárias. (MARTINS, 2004, p.34)

Portanto, usar a contação de histórias em sala de aula é um estímulo em que ambas as partes ganham: o aluno, que será provocado a pensar, imaginar, criar e recriar, e o professor, oportunizando aos alunos por meio da cultura, do aprendizado, a se desenvolverem e se humanizarem com aulas prazerosas, produtivas e atingindo assim o seu objetivo, que é fazer com que a aula produzida tenha a aprendizagem esperada. Kohl (1998, p. 62) assegura que, “[...] a intervenção de outras pessoas – que no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças – é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo”. Ou melhor, quando lemos uma história possibilitamos ao aluno uma gama infinita de conhecimento, descobertas e percepção do mundo que o cerca. Contar histórias é mais do que ler por si só, é se apaixonar, envolver, cumplicidade, sabedoria, é uma relação afetiva com a

história e a leitura, e o auxílio do lúdico nesses momentos é essencial para o incentivo à formação do gosto pela leitura e formação de crianças leitoras.

RESULTADOS

Muito se tem discutido, recentemente, acerca da infância e as especificidades de cada criança em desenvolvimento, sobre o conhecimento/cultura que ela se apropria. Assim, aparecem novas ideias e concepções de infância, bem como a importância da infância como um período fundamental do indivíduo que deve ser valorizada, pois é um momento rico em possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Em consequência disso, as atividades lúdicas são fontes imprescindíveis para os progressos do desenvolvimento cultural da criança, visto a criança ser compreendida como indivíduo ativo e pensante em meio à sociedade que vive.

Dessa forma, a literatura infantil na Educação Infantil, como elemento cultural imprescindível para a formação da criança, deve ser constantemente estimulada e incentivada pelo professor como meio para a formação do gosto pela leitura e sendo provocada desde a mais tenra idade, estimulando o senso crítico das crianças, uma vez que essa atividade leva a criança a pensar, refletir, indagar, compreender o mundo em que vive, logo podem se formar bons leitores pelo universo da literatura/leitura/histórias.

Em vista dos argumentos apresentados, compete ao professor motivar as crianças, criando espaços, situações lúdicas, conhecimentos que propiciem o sentimento de prazer pela leitura, de ter hábito de ler, não somente por isto, mas que também seja fonte de conhecimento, imaginação, de como se relacionar com o outro, que sejam momentos de vivências e aprendizagens.

Portanto, a literatura infantil sendo inserida na vida da criança desde a infância pode propiciar a leitura de maneira prazerosa e não como uma obrigação para cumprir alguma atividade escolar, há de ser um momento convidativo às crianças e o professor deve fazer essa mediação entre o aluno e o livro, promovendo leituras não de forma mecânica e sim com ludicidade, criatividade, alegria, pois, assim, pode-se criar no aluno o prazer pela leitura e, logo, alfabetizar e letrar por meio desta prática de leitura.

Em suma, não há como formar bons leitores se os alunos leem somente enquanto estão na sala de aula para cumprir burocraticamente o currículo da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro. LTC, 1981.
- BAMBERGER, Richard. *Como Incentivar o Hábito de Leitura*. São Paulo: Abril, 2000.
- BATISTA, Cleide Vitor Mussini. *Entre Fraldas, Mamadeiras, Risos e Choros: por uma prática educativa com bebê*. Londrina: Maxiprint: 2009.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. Distrito Federal. Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Nº 9.394/96*. Sessão. II. Art. 29. Brasília, 1996.
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. V.3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Editora Pioneira, 2002.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. *Psicologias – Uma Introdução ao estudo de psicologia*. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- DANTAS, H. *Brincar e trabalhar*. In: Kishimoto, T.M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. SP.:Thomson, 2002.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. *A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano*. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, abr. 2007. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>> Acesso em 25Setembro 2021.
- KOHL, Marta de Oliveira. *Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1998.
- KRAMER, Sônia. A Infância e sua Singularidade. In: *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/organização JeaneteBeauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.*
- KRAMER, Sônia; ORG. *Infância e Educação Infantil*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- MARTINS, Maria Helena. *O Que é Leitura*. SP: Brasiliense, 2004.
- NARODWSKI, M. Adeus à infância (e à escola que a educava) In: SILVA, T. T. (Org.) *A Escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da Infância*. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.
- SILVA, AnildeTombolato Tavares. *Infância e memória: reflexões possíveis sobre a experiência do brincar*. In: PASCHOAL, Jaqueline Delgado; BATISTA, Cleide Vitor

Mussolin; MORENO, Gilmar Lupion (Org.). *As Crianças e suas Infâncias: o brincar em diferentes contextos*. Londrina: Humanidades, 2008. p. 41-52.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. Letramento e Educação. In: RIBEIRO, Vera Masagão; ORG. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A Formação Social da Mente*. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PRIMEIRA INFÂNCIA: AS CARACTERÍSTICAS DAS ATIVIDADES DOMINANTES E SUA IMPORTÂNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO DA CRIANÇA.

Carla Nubiana Rezende (PGEDU/UEMS – carlanubiana@gmail.com)
Maria Sílvia Rosa Santana (UEMS – mariasilvia@uems.br)

RESUMO: O presente trabalho tem como proposta apresentar uma reflexão acerca das práticas educativas desenvolventes, pautadas no desenvolvimento infantil apresentado pela Psicologia Histórico-Cultural. Trata-se de um recorte de uma pesquisa, realizada por meio de pesquisa bibliográfica, para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba. Mais especificamente, traz aspectos sobre o desenvolvimento na primeira infância e as atividades dominantes desse período, assim como sua importância para o desenvolvimento psíquico da criança. Ao defender a desnaturalização desse desenvolvimento, autores clássicos e contemporâneos que estudam a psicologia russa- destacam a importância das relações sociais como mediadoras das atividades que promovem o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. É fundamental, tanto no ambiente familiar quanto no escolar, compreender as fases do desenvolvimento infantil, bem como as atividades que dominam cada fase para que assim, de forma mediatizada, tanto a família quanto os professores possam agir de forma intencional, proporcionando à criança formas apropriadas de se desenvolver. O trabalho coletivo entre família e escola de Educação Infantil é fundamental. A desnaturalização do desenvolvimento humano, conforme proposta pela Psicologia Histórico-Cultural, coloca na mediação social a responsabilidade pelas máximas possibilidades, ao mesmo tempo em que orienta as ações necessárias para uma educação desenvolvente.

Palavras-Chave: Educação. Desenvolvimento Infantil. Atividade dominante.

INTRODUÇÃO

Os estágios do desenvolvimento humano foram traçados pela psicologia e vão do nascimento até a fase adulta sendo que, para a Psicologia Histórico-Cultural, as características

de cada um deles estão relacionadas com o que se aprende na relação com o outro ser humano. A idade de cada estágio é apenas uma indicação provável do período em que determinadas características se apresentam, porém o que é determinante para cada período é o contexto social que a criança vive e todo conteúdo da sua atividade, o qual é determinado nas relações sociais.

Para Tuleski e Eidt (2016), Vigotski parte do estudo do comportamento mais complexo ao mais simples para compreender a conduta humana, como também a unidade material/ideal que se desenvolve socialmente e que chamamos de psiquismo. Isso acontece porque sua pesquisa sobre o desenvolvimento humano é baseada no método elaborado por Marx, o materialismo histórico e dialético. Com isso, o autor procurou fazer uma análise do comportamento entre o homem e o animal, buscando o que há de mais similar entre eles, considerando não somente o comportamento do desenvolvimento natural, mas principalmente o cultural, ao contrário de outras correntes psicológicas que se entrelaçam somente ao fator biológico para justificar o comportamento humano.

Para as autoras, na relação entre o comportamento animal e o do ser humano foi possível perceber que para determinadas situações o comportamento acontece de forma semelhante no que diz respeito à criança na fase inicial, a diferença acontece no momento que a criança passa a agir com auxílio de elementos culturais, que fornecem a ela certo controle da situação, o que serve de suporte para que ela tome uma decisão diante da situação exposta, ou seja, o estímulo e reação da criança são auxiliados por esses elementos externos. Nesse sentido, a própria criança aprende a determinar seu comportamento a partir dos estímulos criados artificialmente, socialmente. Isso acontece somente na relação recíproca com o adulto. (TULESKI; EIDT, 2016)

Conforme as autoras explicam, diferente de outros estudos que configuravam os processos psíquicos como estímulos e reações, Vigotski pautou-se na tese de Engels, que tem a atividade do trabalho como norte do desenvolvimento humano, portanto para ele a lei geral das funções psicológicas superiores durante o desenvolvimento humano, é a Lei da Internalização.

Segundo Tuleski e Eidt (2016), com base nos escritos de Vigotski (2000), para a Psicologia Histórico-Cultural o conceito de desenvolvimento das funções psicológicas superiores tem o papel mais importante, porém foi preciso mudar o conceito de que essas funções se desenvolvem de maneira natural, conceito este que exclui todo desenvolvimento histórico das funções psicológicas. Ainda sobre o desenvolvimento humano, as autoras ressaltam que para Vigotski, é preciso distinguir dois processos diferentes: o primeiro consiste

nos meios externos do desenvolvimento, ligados aos aspectos culturais, e o outro se refere ao desenvolvimento das funções específicas, como: memória, percepção, atenção, linguagem e pensamento. É preciso compreender de forma singular esses dois processos, de modo a compreender a relação entre ambos, pois os dois em conjunto, dialeticamente, formam o que para Vigotski (2000. p.29 *apud* TULESKI; EIDT, 2016, p. 38) denomina-se: “[...] processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança”.

De acordo com Vigotski (1998) e Luria (1994 *apud* TULESKI; EIDT, 2016) no desenvolvimento infantil, durante o processo de apropriação cultural, ocorrem três momentos importantes: o pré-instrumental, o pseudoinstrumental e o instrumental. As autoras utilizam um exemplo elaborado por Vigotski para ilustrar esses momentos:

O primeiro exemplo tem a ver com o desenvolvimento da habilidade aritmética da criança. A primeira etapa está formada pela dotação aritmética natural da criança, por exemplo suas operações de quantidades antes de saber contar. Incluímos aqui a concepção imediata de quantidade, a comparação entre grupos grandes e pequenos, o reconhecimento de algum grupo quantitativo, a distribuição de objetos soltos quando é necessário dividir etc. A próxima etapa da “psicologia ingênua” se observa em todas as crianças e pode ilustrar-se com o caso em que a criança, conhecendo os métodos externos de cálculo, imita os adultos e repete “um,dois,três” quando quer contar, mesmo não sabendo seu propósito, ou como contar exatamente por meio de números. Essa etapa do desenvolvimento aritmético foi enriquecida pela criança descrita por Stern. Ele perguntou quantos dedos ele tinha e a criança contestou que só podia contar seus próprios dedos. A terceira etapa é quando se conta com a ajuda dos dedos e a quarta etapa quando se conta mentalmente, prescindindo dos dedos. O contar mentalmente é uma ilustração do “crescimento interno completo”. (VIGOTSKI, 1998, p. 45 *apud* TULESKI e EIDT, 2016, p. 42)

Conforme as autoras, esses momentos são fundamentais no desenvolvimento da criança. O momento pré-instrumental está ligado mais ao momento em que a criança não necessita de um instrumento para orientá-la em uma determinada ação, nesse momento ela age de forma espontânea e não percebe a importância do instrumento diante suas ações, já o momento pseudoinstrumental é quando a criança utiliza-se, ainda de maneira não consciente, de ferramentas para realizar determinada ação, ou por simples imitação da ação adulta e, por último, o momento instrumental consiste no uso consciente do instrumento para determinada ação, orientando-a de forma intencional. Esses momentos também ocorrem durante a aquisição da oralidade, fala, linguagem escrita e da aritmética, como mostra o exemplo aqui citado.

Assim, partindo da Psicologia Histórico-Cultural, e dos estudos a partir do desenvolvimento humano, o que diferencia o homem do animal, é a significação, é o fato de poder criar e usar os instrumentos com intencionalidade e os signos, e as condições de apropriação desses signos fazem surgir determinados comportamentos, alterando nossas

“conexões cerebrais”. Isso acontece a partir das relações sociais, que propiciam o acesso aos instrumentos e aos signos, e é a partir do processo de internalização das relações externas que a criança passa a controlar seu comportamento, conforme destacam Tuleski e Eidt (2016).

Assim, compreendemos que, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, a Internalização é a lei principal do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, determinado pelas relações sociais, pois mediante estas relações que são criadas condições para desenvolver o comportamento que antes era direto e natural, para outro intencional, que passa ser mediado por instrumentos e signos, os quais inicialmente eram externos e depois passam a serem internos.

Portanto para compreender o desenvolvimento infantil é importante analisar todos os aspectos que envolvem cada período do desenvolvimento numa unidade dialética, para isso consideramos necessário não somente apresentar aqui como se desenvolvem as funções psíquicas superiores, como também discutir o conceito de primeira infância a partir desta perspectiva, sendo necessário ressaltar suas principais características, enaltecendo a importância da Atividade Dominante durante cada momento do desenvolvimento infantil.

METODOLOGIA

Falar sobre o desenvolvimento humano é sempre uma descoberta, ainda mais quando falamos especificamente do desenvolvimento infantil e os períodos que fazem parte desse desenvolvimento. Sendo assim, se faz necessário buscar fontes que esclareçam de forma mais específica a problemática que envolve esta temática: Qual a importância da atividade dominante no desenvolvimento psíquico da criança na primeira infância? Como podemos organizar atividades na Educação Infantil que contribuam efetivamente para esse desenvolvimento? Com isso buscamos estudos com base na Psicologia Histórico-Cultural, e decidimos realizar este trabalho por meio de uma pesquisa bibliográfica, contando com a colaboração de alguns autores como: Leontiev (2004); Cheroglu e Magalhães (2006); Facci (2004); Pasqualini (2009), entre outros.

1. PRIMEIRA INFÂNCIA: características da atividade dominante

Para compreender as características do processo de desenvolvimento psíquico se faz necessário refletir sobre o conceito de *Atividade* e a *Atividade Dominante* durante as etapas do desenvolvimento infantil desde a primeira infância, trazendo a relação desse desenvolvimento com o meio social.

Para a Psicologia Histórico-Cultural é pela atividade que o psiquismo humano se desenvolve. Considera-se atividade a relação entre o homem e o mundo que o cerca, por meio do qual ele atua sobre a natureza (LEONTIEV, 2004). Vale ressaltar que o conceito de atividade se refere àquilo que é intencional e realizado para satisfazer uma necessidade.

A psicologia histórico-cultural entende que o motivo da atividade é aquilo que impulsiona o homem a agir e que dirige esse agir para a satisfação de uma determinada necessidade. Leontiev (idem, p.82) afirma ainda que “o objeto da atividade é o seu verdadeiro motivo, sendo este tanto material quanto ideal, e existente na percepção bem como na imaginação, no pensamento. No entanto, o fundamental é que atrás do motivo está sempre uma ou outra necessidade”. Tomemos um exemplo para ilustrar o que foi dito até aqui. A fome é uma necessidade fisiológica. Para satisfazê-la, é preciso que o homem se alimente. O alimento é, ao mesmo tempo, objeto e motivo da atividade, pois satisfaz sua necessidade e impulsiona o homem a agir. (TULESKI, EIDT, 2016, p. 45)

Para realizar uma atividade são necessários diversos processos externos e internos, denominados de ações. Essas ações são essenciais à atividade, ou seja, para que haja a atividade algumas ações são necessárias, para assim alcançar um determinado objetivo. Leontiev (2004) vem ressaltando vários exemplos que ajudam há compreender um pouco mais sobre esse conceito tão importante:

Suponhamos o caso de um estudante que, preparando-se para um exame, lê um livro de História. Trata-se psicologicamente de um desses processos que convencionamos a chamar de atividade? Não é possível responder diretamente à questão, pois a caracterização psicológica do processo considerado exige que aquilo que ele representa para próprio sujeito seja precisado, o que requer já um mínimo de análise psicológica do processo. Suponhamos que o nosso estudante recebe uma visita de um camarada que o informa que o livro que ele está lendo não é absolutamente necessário para a preparação do exame. Pode então ocorrer o seguinte: ou abandonará imediatamente o livro ou continuará a lê-lo ou talvez o ponha de lado, mas de má vontade, com desgosto. Nos últimos casos, é evidente que aquilo que aquilo para que estava dirigida a leitura, isto é, o conteúdo do livro, era o que incitava a lê-lo e constituía o motivo. Por outros termos, a apropriação do seu conteúdo satisfazia diretamente uma necessidade particular do estudante, a necessidade de saber, compreender, de elucidar aquilo de que falava o livro. Se pelo contrário, após ter sabido que o conteúdo do livro não faz parte do programa das provas, o estudante não hesita e deixa de o ler, é claro que o motivo que o incitava a ler era, não o conteúdo do livro enquanto tal mas apenas a necessidade de passar no exame. O fim da leitura não coincidia, portanto, com o que levava o aluno a ler. A leitura não era neste caso, preciso, uma atividade propriamente dita. A atividade aqui era a preparação para o exame não a leitura do livro. (LEONTIEV, 2004, p. 315-316)

Nesse caso, como foi citado anteriormente, o momento em que o aluno deixa de ler quando é informado que a leitura não é mais necessária para o exame, não pode ser considerada uma ação, pois esta só se constitui quando a atividade se efetiva. Se, naquele momento, conhecer o conteúdo já não era mais importante, a leitura encontrava-se diretamente voltada à preparação para o exame e não no conteúdo em si, por isso não se configura como atividade, uma vez que o objetivo da leitura está fora dela. Conforme

Leontiev (2004) é importante entender que a atividade está associada a algumas impressões psíquicas, como emoções e sentimentos, as quais dependerão do tipo de atividade realizada pelo sujeito. O autor ainda ressalta a relação entre ação e atividade, de modo que em um momento essa ação pode tornar-se atividade e a partir dessas transformações surgem novas atividades:

Há uma relação particular entre a atividade e a ação. O motivo da atividade, deslocando-se, pode tornar-se objeto (o fim) do ato. Resulta daqui que a ação se transforma em atividade. Este elemento é de uma importância extrema. É desta maneira, com efeito, que nascem novas atividades. (LEONTIEV, 2004, p. 317)

É nesse processo que se constitui a base psicológica concreta e as mudanças das atividades dominantes, criando estrutura para as passagens de um estágio de desenvolvimento para o outro. Essa mudança de ação para atividade ocorre pela criação de novos motivos, para a criança esses motivos podem ser particulares ou gerais, os motivos particulares são aqueles que envolvem um determinado interesse, e já o motivo geral perpassa o particular, é algo mais eficiente e constante, que atuam por muito mais tempo. Para Leontiev (2004), o primeiro motivo está ligado apenas aos motivos compreendidos pela criança, que se transformam em motivos eficientes ligados ao segundo motivo, o motivo geral. Assim conclui-se que quem impulsiona a mudança da atividade é o motivo particular, aquele que para o autor são os motivos compreendidos, e ao compreender esses motivos, e atingir um determinado objetivo, será nesse momento em que o sujeito está envolvido nas ações necessárias à atividade, e a atividade, por sua vez, proporcionará aprendizagens significativas, promovendo seu desenvolvimento.

Segundo Leontiev (2004), há uma relação específica entre *atividade* e *atividade dominante* no desenvolvimento da criança. Como aspecto importante, fica evidente que a atividade dominante não ocorre por questões quantitativas, por mais que a criança repita determinada atividade durante o percurso do seu desenvolvimento, ou dispõe a maior parte do tempo para essa atividade, está ainda não seria sua atividade dominante.

Atividade dominante/guia é um conceito central para a compreensão do desenvolvimento psíquico na perspectiva teórica da psicologia histórico-cultural, indicando uma atividade social – entre outras atividades de que a pessoa participa – que impulsiona o seu processo de transformação, determinando novas possibilidades de vínculo da pessoa com a realidade a partir de demandas sociais, produzindo, pela vida interpessoal, formações psicológicas inéditas para o indivíduo. (LEONTIEV, 1998 *apud* ABRANTES, EIDT, 2019, p. 3).

A atividade dominante, segundo Leontiev (2004, p. 311) possui características específicas: “Primeiramente, é aquele sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade”. Em segundo momento, Leontiev explica que a

atividade dominante é aquela que reorganiza os processos psíquicos, e por último há uma característica muito importante, o autor ressalta que essa atividade depende das mudanças psicológicas da criança, bem como da sua personalidade em uma dada etapa do seu desenvolvimento, ou seja, é a atividade dominante que, a partir das aprendizagens que proporciona, condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos e na personalidade da criança. São as condições históricas que determinam o conteúdo dessa atividade, porém tal conteúdo pode ser modificado conforme a idade da criança, o que conduz na reorganização de sua atividade, criando a passagem para um novo estágio no seu desenvolvimento, daí a importância de se entender que o período de desenvolvimento de uma criança para a outra pode ser diferente, dependendo dessas condições sociais históricas, como também das necessidades que aparecem durante esse período.

Conforme Vigotski (1996 *apud* TULESKI e EIDT, 2016), é a partir do modo dialético que se compreende determinado comportamento da criança no decorrer do seu desenvolvimento. No que diz respeito à periodização, é preciso buscar mudanças internas do desenvolvimento, como também compreender que este processo se diferencia tanto pelo aspecto material, tanto pelo psíquico, vai do social ao pessoal, e é preciso considerar as novas formações na criança, determinando qual é fundamental em cada idade, levando em consideração que esses períodos podem ser estáveis, de crises ou instáveis. A partir do que foi ressaltado é importante aqui citar outro conceito fundamental para esclarecer um pouco melhor as características do desenvolvimento, que é o conceito de *Neoformações*.

As *neoformações* são as novas estruturas da personalidade da criança, resultantes de suas atividades, e são essas mudanças psíquicas e sociais que determinam a consciência da criança, como também sua relação com o meio, em um determinado período da sua vida. Essas neoformações surgem a partir do espaço e da situação social em que a criança está inserida, o que por sua vez criam na criança determinadas reações e ações e as suas funções, ainda não desenvolvidas completamente, passam a atuar e se desenvolver atendendo as necessidades sociais externas. É nesse momento que, segundo as autoras Tuleski e Eidt (2016), a atividade infantil se modifica, chegando a outro patamar, assim como também suas funções psíquicas.

Há um exemplo citado pelas autoras para melhor compreender essa mudança do desenvolvimento: o bebê recém-nascido ainda não consegue fixar o olhar em determinados objetos quando em movimentos; o adulto, como o principal mediador da relação, procura cantar para o bebê, muda o tom de voz ao conversar, usa de objetos coloridos ou com sons, entre outros. É essa relação do adulto com o bebê, por intermédio de ações e objetos, que

acaba por desenvolver a percepção da criança, tanto do som quanto de imagens, o seu modo de olhar os objetos ficará mais rápido e posteriormente os movimentos de seus braços e mãos também ficarão, o seu movimento será estimulado e isso só aconteceu devido à situação social que a criança vivenciou. Ou seja, o bebê que antes era passivo passou a ser mais ativo a partir da relação com as pessoas que o cercam.

Para Vigotski (1996 *apud* TULESKI e EIDT, 2016) essas transformações que ocorrem no desenvolvimento requerem mudanças na situação social do desenvolvimento da criança, uma mudança qualitativa para suprir suas necessidades e gerar novas necessidades. Não mudar a situação social diante das necessidades da criança acarreta uma nova crise, pois a crise surge quando é impedida a continuidade desse desenvolvimento, quando não suprem sua necessidade, a criança precisa de novos ganhos e com isso passa a produzir outras neoformações. Assim, no que se trata do desenvolvimento infantil, todo movimento é dialético e devemos considerar a neoformação como estrutura central conforme a idade da criança e, conseqüentemente considerar a situação social como ponto de partida do seu desenvolvimento. É partir desse processo que surge a atividade dominante de cada período. Para Pasqualini e Eidt (2016, p.103), *Atividade* é a categoria fundamental para compreender a relação da criança com o mundo “a atividade é então o elo que liga o sujeito ao mundo”. Elkonin (1987) também teve como base para seus estudos sobre o desenvolvimento psíquico infantil, o conceito de Atividade-guia, para ele são as mudanças de uma atividade para outra que sinalizam a passagem de um estágio para o outro, e que o desenvolvimento psíquico depende da atividade que há em cada período.

2. ATIVIDADE DOMINANTE NA PRIMEIRA INFÂNCIA: atividade de comunicação emocional direta e atividade objetal manipulatória.

Para cada período do desenvolvimento há uma *atividade dominante* específica, que é superada na mudança do novo período, elas são incorporadas conforme o desenvolvimento psíquico da criança e, conforme criam novas capacidades, essa atividade se “requalifica”. Segundo Vigotski (1996 *apud* CHAVES; FRANCO, 2016), a primeira infância é dividida em duas fases: 0 ao 1 ano de vida e de 1 a 3 anos, denominada por infância precoce, para cada fase há uma atividade dominante que ajuda a identificar esses dois momentos. A fase que vai de 0 a 1 ano tem a comunicação emocional direta como atividade dominante e já na idade de 1 a 3 anos tem a atividade objetal manipulatória. Partindo da compreensão de que a atividade é que impulsiona o desenvolvimento humano, é importante discorrer sobre a atividade guia de cada momento.

Cheroglu e Magalhães (2016) discorrem que na fase inicial da primeira infância, considerada de 0 a 1 ano de vida, a atividade dominante é a comunicação emocional direta. Conforme as autoras ao nascer a criança têm os órgãos dos sentidos em funcionamento, portanto ela tem a sensação tátil e auditiva. Sobre a *sensação tátil*, está se dá pela capacidade da criança de sentir as coisas pelo tato, diferente da *função tátil*, que ocorre no momento que a criança atribui um significado a partir daquilo que se percebeu pela sensação tátil. No que diz respeito à visão, as autoras ainda ressaltam que esta, nos primeiros meses de vida é pouco desenvolvida.

Nesse período que o bebê se encontra mais passivo é o início da formação da atividade nervosa, a qual se desenvolve conforme sua vida social e psíquica, nesse momento surge uma reação social importante, o sorriso, que junto com o choro, surge uma forma de comunicação com o adulto, esse período dura aproximadamente quarenta e cinco dias, denominado pós-natal. Logo mais a criança passa a desenvolver suas sensações, sua passividade torna-se interesse perante as manifestações de atenção, movimentos, sons e estímulos sensoriais ligados à presença de outra pessoa, esse momento marca o desenvolvimento da atividade sensório-motora, esse processo acontece aproximadamente entre o segundo e terceiro mês de vida. Se esse período é marcado pelas sensações e percepções, posteriormente o que se torna predominante no bebê são as impressões visuais e sonoras, nesse momento ele tenta segurar objetos, levá-los à boca, e são essas atitudes manuais que são importantes para o bebê desenvolver seu psíquico, desenvolvendo suas percepções, formando sua sensomotricidade, e posteriormente modificando toda sua relação física e social com o mundo externo. (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016)

As propriedades físicas e psíquicas que estão sendo desenvolvidas nesse período são necessárias para engajar-se na sua primeira atividade-guia, a *atividade de comunicação emocional direta*.

2.1 Atividade de comunicação emocional direta

Para compreender um pouco mais sobre essa atividade, é necessário entender o conceito de comunicação. Segundo Lisina (1987 *apud* CHEROGLU e MAGALHÃES, 2016), a comunicação consiste na relação entre duas pessoas, na qual é o outro que se torna objeto da comunicação, como também o sujeito da atividade, esses papéis são revezados entre os sujeitos. Portanto, segundo as autoras, não é possível considerar comunicação se o seu objeto não tiver capacidade de perceber a atividade ou se for impedido por qualquer circunstância, uma pessoa que está a dormir é um bom exemplo, pois não terá respostas para tal atividade.

Assim, de acordo com os autores, a partir dos cuidados que o adulto tem com o bebê, desde as reações primárias, o adulto passa a identificar as necessidades que essas reações mostram e com isso passa a atendê-las. Ao fazer isso o adulto dá um significado a essas reações sociais e se inclui na atividade comunicativa, antecipando-a e promovendo-a.

A atividade antecipadora é importante nesse processo, pois é a partir dela que o bebê ingressa na atividade comunicativa. A partir das ações do adulto que responde às manifestações do bebê, se formam as expressões verbais e isso faz com que aconteça uma atividade compartilhada entre os dois. A atividade antecipadora do adulto é um elemento fundamental para criar no bebê a necessidade de se comunicar. (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016).

Conforme as autoras, nesse período do desenvolvimento da criança, o adulto é a peça fundamental, ele cria condições para o estabelecimento de relações usando os objetos sociais, e sempre com o papel central da atividade de comunicação emocional direta. Outro aspecto importante no processo de comunicação emocional entre o bebê e o adulto é o complexo de animação, ocorrido no final do segundo mês de vida, pois cria mudanças nos processos sensoriais, motores e de percepção, como também no desenvolvimento afetivo, esse complexo só existe na relação entre o adulto e o bebê, que pode acontecer por intermédio de algum brinquedo provocando reações e repetições como resposta, de maneira mais rápida e intensa.

É importante ressaltar o caráter das ações do adulto para com os bebês, de modo que as reações que estes terão, serão em respostas as essas ações dos adultos, ou seja, é preciso ter uma determinada intenção nessas ações, ao se usar um brinquedo, por exemplo, é necessário usá-lo de forma correta, para desenvolver todas as percepções necessárias nesse período de desenvolvimento em que o bebê se encontra. (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016).

Ainda sobre a comunicação emocional direta, é válido compreender que esta é à base do desenvolvimento do bebê e é a partir dela que surgem novas possibilidades de agir e produzir um novo comportamento no decorrer da infância, e ao passo que o bebê produz novos comportamentos ele vai superando a atividade de comunicação emocional direta, vai gradativamente se desenvolvendo. Algumas dessas mudanças ocorrem por volta do quinto ao sexto mês, destacam-se entre elas:

[...] os primeiros movimentos precisos defensivos, uma preensão mais firme, os primeiros rompantes de alegria, gritos causados por algum movimento desafortunado, talvez os primeiros desejos, tentativas experimentais, reações sociais ao ver crianças da mesma idade, busca de brinquedos perdidos (VYGOTSKI, 1996, p. 287 *apud* CHEROGLU, MAGALHÃES, 2016, p. 105).

Esse novo comportamento, segundo as autoras, demonstra que o bebê está deixando de ser passivo para se tornar ativo em seus interesses, isso acontece tanto com objetos do mundo que o cerca, como pelos sujeitos de seu convívio, e todas as mudanças relacionadas aos movimentos e ações vão se qualificando a partir dos interesses criados pelas relações sociais presentes no ambiente em que se encontra, e é por meio das ações com os objetos que surgem mais conquistas, nesse momento surgem variados movimentos, como palmadas nos objetos, agitação, o bebê passa a trocar o objeto de uma mão para outra etc. Esses movimentos realizados pelo bebê com o mundo dos objetos acontecem porque ele está no fim de sua passividade, esses movimentos criam uma ligação entre os processos sensoriais, motores e a visão. Segundo Cheroglu e Magalhães (2016), por volta de sete a oito meses de vida, outros tipos de movimentos surgem, o “encaixar dos objetos” é um exemplo desse movimento, nesse momento o bebê mostra a capacidade de transformar os objetos, iniciando a formação de seu pensamento instrumental. Para Pasqualini (2009), é com o início da utilização dos objetos que surge a crise do primeiro ano de vida, essa crise indica a passagem para uma nova fase da vida da criança, é o momento em que ela passa a expressar seus desejos e arriscam algumas palavras, essas palavras são “retalhos” da linguagem do adulto e com isso a linguagem se torna peça central do desenvolvimento na primeira infância.

Então, a autora considera que é por intermédio da atividade de comunicação emocional direta, juntamente com a atividade realizada pelo adulto que a criança torna mais complexos seus processos psíquicos, e assim a partir da mediação dos objetos ofertados pelos adultos, surge então a atividade de manipulação dos objetos.

2.2 Atividade Objetal Manipulatória

A atividade de manipulação dos objetos é a segunda atividade-guia da criança, que acontece por volta de 1 a 3 anos de vida, ela é denominada mais precisamente de atividade objetal manipulatória. Nesse período o que propulsiona o salto da atividade de comunicação emocional direta para a objetal manipulatória é a sua capacidade locomotora, quase no início do primeiro ano de vida da criança, a forma dela lidar com o mundo externo se modifica, sua função motora está mais desenvolvida, dando a ela um pouco de autonomia. Nesse período, algumas crianças passam a ter expressões verbais, como também aprendem a andar, e são essas conquistas que proporcionam à criança a possibilidade de tocar em tudo que está ao seu redor, ela passa a explorar e conhecer o mundo externo por meio da experiência direta com os objetos, mediada pelos adultos e outras crianças. (CHAVES; FRANCO, 2016). Sendo assim o adulto é quem vai mediar à relação entre a criança, o meio e os objetos que a cercam, e essa

mediação vai ocorrer principalmente por meio da linguagem oral, a qual transmitirá significados a respeito das características das funções dos objetos manuseados e desenvolvendo na criança suas percepções.

Na atividade de comunicação emocional direta o bebê tem o adulto como o centro de sua atenção, já na infância precoce o adulto perde esse espaço para os objetos sociais, que passam a serem explorados pela criança, o que desenvolve nela a *atividade objetal manipulatória*. Nesse momento a criança muda sua posição nas relações sociais e isso acontece graças ao salto de desenvolvimento que teve de um período para outro. A comunicação emocional direta não deixa de existir, mas ganha uma nova forma devido aos novos conhecimentos da criança. Conforme Facci (2004), a atividade objetal manipulatória é a assimilação das ações sociais com os objetos. Essa assimilação só ocorre por intermédio do adulto, sendo a comunicação emocional a base para as ações práticas. Segundo a autora, a manipulação dos objetos inicialmente ocorre por meio da linguagem, pois é ela que mantém a comunicação com o adulto, sendo ela um meio de expressão e comunicação, que permite então uma troca de conhecimento na relação social.

Em razão disso Magalhães (2016) explica que:

Apesar da relação da criança com o adulto perder o caráter direto do primeiro ano de vida, é ele quem apresenta o objeto para criança, ou seja, a relação adulto-criança passa a ser mediada pelos objetos. O intenso desenvolvimento da linguagem nesse período também é característica marcante, a linguagem é utilizada pela criança para organizar a colaboração com os adultos dentro da atividade objetal conjunta. Na primeira infância, as conquistas das experiências com os objetos são as mais importantes, assim como o andar ereto, o aparecimento de novos tipos de atividades e o desenvolvimento da linguagem e percepção categorial. (MAGALHÃES, 2016, p. 45-46)

Inicialmente a criança não compreende a função simbólica da linguagem, porém a partir dos dois anos de idade acontece um avanço no uso da linguagem, mudando o comportamento da criança, ela passa a formar sua consciência e a diferenciar o próprio “eu”, esse pensamento evolui devido ao domínio da linguagem. Essa é, senão, uma mediação entre o sujeito e o objeto, e todo o conhecimento vindo dessa relação é apropriado por cada um de forma particular. Nesse período, a criança emprega significados de forma desordenada aos objetos, ela os compreende de forma subjetiva partindo das características externas. Nesse momento ainda não há um conceito concreto dos objetos, este se desenvolve a partir dos vínculos emocionais. É o adulto que ensinará à criança os significados desses objetos.

Embora a linguagem seja aspecto importante nesse período, ela não é o principal, pois sua função é auxiliar a criança compreender a função dos objetos sociais, (ELKONIN 1987, *apud* FACCI, 2004). Portanto, fica evidente a importância da mediação nesse processo, pois

[...] inclui entre a ação do objeto e a mudança nos estados presentes no sujeito, um terceiro aspecto peculiar, a saber, a atividade do sujeito e as condições, finalidades e meios que os correspondem, os que mediatizam as relações entre eles. Segundo este esquema, a consciência das pessoas está determinada por sua existência social, os processos reais de sua vida, o sistema de atividades que se substituem umas às outras, nas que tem lugar a passagem do objeto à sua forma subjetiva, a imagem, e também a produtos objetivos. É o processo de trânsito mútuo entre os polos 'sujeito –objeto'. No nível psicológico isto constitui a unidade da vida mediatizada pelo reflexo psíquico (imagem) a qual orienta o homem no mundo objetual. 'Dito em outras palavras, escreve Leontiev, a atividade não é uma reação nem um conjunto de reações, senão um sistema que possui sua estrutura, seus trânsitos e transformações internas, seu desenvolvimento'. Em psicologia é indispensável examinar a categoria atividade em toda sua plenitude: sua estrutura, sua dinâmica, seus diferentes tipos e formas. Porém quaisquer que sejam as condições e as formas em que transcorra sempre é um sistema incluído nas relações sociais; fora destas não existe (DAVIDOV, 1988, p. 253-254 *apud* ABRANTES; EIDT, 2019, p. 6-7, grifo do autor)

Nesse sentido, é a relação social que, através da atividade, torna-se mediadora da relação entre sujeito e objeto, num sistema repleto de superações, direcionados à ação consciente, mas sempre dependendo das condições ofertadas pelo meio social em que a criança vive. Sendo assim os objetos sociais precisam ser integrados e ofertados para a criança conforme suas finalidades sociais, como também a forma de usar diante de tal cultura, e todo esse processo será realizado por meio da linguagem.

Conforme Abrantes e Eidt, (2019), é a partir das mudanças qualitativas na primeira infância pode surgir a crise dos três anos. Isso marca o salto da primeira infância para infância. A crise se caracteriza pela busca da autonomia da criança, é o momento em que ela busca realizar suas ações de forma mais independente. A criança passa a questionar os limites impostos pelos adultos e seguem lutando para agir de forma independente. A atividade de vestir-se ou se alimentar são exemplos dessas ações. O surgimento dessa autonomia e dependência começa a caracterizar uma nova atividade na criança: a brincadeira de papéis, que será desenvolvida na infância pré-escolar.

Segundo Vigotski (1996 *apud* PASQUALINI, 2009), essa crise que ocorre aos três anos possui algumas características que são observadas por alguns comportamentos da criança, como: *negativismo*, *teimosia*, *rebeldia* e *insubordinação*. Para os autores o negativismo é a forma de agir da criança se opondo a tudo que o adulto propõe, não se tratando unicamente do conteúdo que o adulto dispõe, mas pelo fato de ser proposto pelo próprio adulto. A teimosia ocorre pelo fato de a criança insistir para que o adulto atenda suas exigências; ao contrário do negativismo, a teimosia é voltada para a vontade da própria

criança, não do adulto. No entanto, a rebeldia é uma forma de protestar aquilo que é imposto pelas normas educativas e o modo de vida. No caso da insubordinação, destaca o momento em que a criança insiste em fazer tudo por si mesma. Esse período de crises dá início a uma nova fase da criança, a fase pré-escolar. É necessário aqui destacar a importância de se compreender o processo de reestruturação da personalidade da criança, pois não o conhecer pode acarretar ações inadequadas, que ao invés de impulsionar o desenvolvimento da criança, estimulando sua autonomia e independência, pode gerar sentido contrário, criando complicações no seu desenvolvimento.

RESULTADOS

Ainda vivenciamos uma educação das crianças pequenas que calcada na concepção natural acerca do desenvolvimento do psiquismo infantil. A pesquisa aqui apresentada buscou analisar os conceitos e categorias que contribuem para a compreensão cultural, portanto social e histórica, do desenvolvimento infantil e sua necessária promoção por meio da educação. Foram utilizados como suporte teórico ao longo deste trabalho as contribuições de vários autores que julgamos imprescindíveis para fundamentar a Psicologia Histórico-Cultural, e sua objetivação na elaboração de práticas pedagógicas.

Mediante a nossa atual conjuntura social, é possível considerar que, para a Psicologia Histórico-Cultural, é necessário compreendermos como o ser humano se desenvolve e como ocorre o desenvolvimento infantil, especificamente na primeira infância. Desta forma, compreendemos que o conhecimento resulta do contato de cada criança com o meio cultural, social, historicamente elaborado, em que está inserida, contato este propiciado sempre na relação com seus pares. Exatamente por isso, defendemos que o máximo das possibilidades para o desenvolvimento psíquica das crianças depende diretamente da qualidade dessas relações sociais e materiais com a cultura, sendo imprescindível que os adultos tenham conhecimento sobre a periodização do desenvolvimento infantil, suas características e atividades principais.

Para uma melhor compreensão de como esse processo ocorre, buscamos trazer questões que explicam as funções psíquicas da criança, aquilo que Vigotski denomina de funções psicológicas superiores, pois para o autor são essas funções que caracterizam o comportamento do homem. Inicialmente essas funções são elementares, controladas pelo meio, e depois as funções superiores surgem, como neofunções, a partir da autorregulação do próprio homem, nesse processo o indivíduo passa a agir de forma mais consciente. A percepção, atenção, memória são exemplos dessas funções psicológicas.

É também de extrema relevância ressaltar sobre as fases do desenvolvimento infantil, em específico a primeira infância, e elencar características das atividades dominantes que são: *Atividade de Comunicação Emocional Direta* e *Atividade Objetiva Manipulatória*, as quais se tornam responsáveis pela reorganização dos processos psíquicos e que mudam de forma gradativa a cada período, a partir de um caráter histórico, levando em consideração as relações sociais e o meio em que a criança vive, dependendo não somente de fatores biológicos, mas das condições concretas em que ocorre esse desenvolvimento.

É fundamental, tanto no ambiente familiar quanto no escolar, compreender as fases do desenvolvimento infantil, bem como as atividades que dominam cada fase para que assim, de forma mediatizada, tanto a família quanto os professores possam agir de forma intencional, proporcionando à criança formas apropriadas de se desenvolver. O trabalho coletivo entre família e escola de Educação Infantil é fundamental.

A desnaturalização do desenvolvimento humano, conforme proposta pela Psicologia Histórico-Cultural, coloca na mediação social a responsabilidade pelas máximas possibilidades, ao mesmo tempo em que orienta as ações necessárias para uma educação desenvolvvente.

REFERÊNCIA

- ABRANTES, Angelo Antonio; EIDT, Nadia Mara. **Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico**: Uberlândia, MG, Vol 3, n.3, p. 1-36, 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/52974/28260>. Acesso em: 12/10/2021
- CHAVES. M; FRANCO. A.F. Primeira infância: educação e cuidados para o desenvolvimento humano. IN: MARTINS, Lígia Márcia; BRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 109-126, 2016.
- CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Gisele Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 93-108, 2016.
- ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psíquico em la infância. In: SHUARE, M. (org.). **La Psicologia evolutiva y pedagogica en la URSS**. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**: Campinas, SP, Vol. 24, n. 62,

p. 68-69, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf>. Acesso em: 5/10/2021.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. IN: **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2 ed. São Paulo, Centauro, 2004.

MAGALHÃES, Giselle Modé. **Análise da atividade-guia da criança na Primeira Infância: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a avaliação do desenvolvimento infantil dentro de instituições de ensino**. Tese de Doutorado: Araraquara, SP, p. 45-46, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/143796/magalh%c3%a3es_gm_dr_arafcl.pdf?sequence=7&isAllowed=y. Acesso em: 11/10/2021

PASQUALINI, Juliana Campregher. **A perspectiva Histórico-Dialética da periodização do desenvolvimento infantil**: Maringá, PR, Vol. 14, n.1, p. 31-40, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v14n1/a05v14n1.pdf>. Acesso em: 22/10/2020.

PASQUALINI, J.; EIDT, N. M. Periodização do desenvolvimento infantil e ações educativas. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Orgs.) **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. Bauru, SP: 2016, v. 1, p. 101-148

TULESKI, S.C.; EIDT, N.M. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. IN: MARTINS, Lígia Márcia; BRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 35-62, 2016.

REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Danyelle Moura dos Santos (Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS –
danyelle31@hotmail.com.br) –

RESUMO: O presente trabalho tem o intuito de refletir acerca da avaliação da aprendizagem na educação infantil, bem como trazer novos elementos ao debate sobre o tema. E tem como objetivo compreender a significância da avaliação, o conceito, a função e os tipos de avaliação. Por meio desse trabalho cheguei a conclusão que a avaliação na Educação Infantil deve ocorrer com uma concepção de desenvolvimento integrado, e assim deve ser processual acontecendo de forma sistemática e contínua. Desse modo, a avaliação é colocada como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre a aprendizagem das crianças e ajustar a prática, sempre pensando na melhor aprendizagem da criança. A avaliação é colocada como um instrumento que auxilia nas tomadas de decisões para melhor desenvolver o trabalho educativo e auxiliar na aprendizagem das crianças, assim, melhorando as

instituições de Educação Infantil. Trata-se de uma abordagem qualitativa e consiste em pesquisa exploratória.

Palavras-chave: Processos avaliativos. Avaliação. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa refletir acerca da avaliação na educação infantil e especificamente quer conhecer os elementos constitutivos da avaliação, as concepções de avaliação na educação infantil, dialogando com os teóricos a respeito do conceito, função e tipos de avaliação da avaliação na educação infantil.

A partir da promulgação da Constituição de 1988, a criança é vista como um sujeito de direitos e a Educação Infantil torna-se a primeira etapa da Educação Básica e tem como principal objetivo o desenvolvimento integral da criança, valorizando os seus conhecimentos prévios e proporcionando interações que possibilitem novos conhecimentos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) define no Art. 4º, parágrafo II, o direito de toda criança, de zero a cinco anos ter Educação Infantil gratuita e dever do Estado ofertar para as crianças esse direito.

Sendo assim, é pertinente estudar a avaliação na educação infantil, pois é um tema que merece destaque já que possibilita ao educador ter um olhar mais amplo do contexto escolar, bem como acompanhar a evolução das crianças de forma coletiva e individual.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa busca refletir acerca das questões que envolvem a avaliação na educação infantil com o objetivo de compreender as suas especificidades. Trata de uma abordagem qualitativa que, segundo Deslandes, Gomes e Minayo (2011, p. 21) trabalha “[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Os referidos autores (2011, p. 79) ressaltam que “o foco da pesquisa qualitativa é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar”, mas sem querer abranger a totalidade das falas e expressões.

Foi realizada, uma revisão bibliográfica do tema que possibilitou fundamentar o estudo. Trata-se de uma abordagem qualitativa e consiste em pesquisa exploratória, de acordo com Marconi e Lakatos (2003) esse tipo de pesquisa abrange a bibliografia disponível e possui o intuito de colocar o pesquisador em contato com o que foi estudado e dito com relação a determinado assunto que está sendo pesquisado. A base de dados foi através do Scielo, BDTD e Google acadêmico. Consultando artigos e livros que subsidiaram a pesquisa.

1 CONCEITO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

De acordo com Haydt (1995, p. 10) “avaliar é julgar ou fazer a apreciação de alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores”. A avaliação consiste em um processo interpretativo, pois é um julgamento com base em critérios ou padrões. A avaliação está presente em atividades de profissionais de diversas áreas e no campo da educação temos a avaliação da escola, do processo de ensino-aprendizagem, dos alunos, das práticas docentes, entre outras.

Fernandes e Freitas (2007, p. 17) salientam que avaliar faz parte do dia a dia de qualquer pessoa e que é um conceito bastante amplo, sendo assim, avaliar está intrínseco em nossas atitudes cotidianas.

Avaliação é um termo bastante amplo. Avaliamos a todo instante: “o dia estará quente? Que roupa usar? Irá chover? A decisão de ontem foi a mais acertada? Devo levar adiante aquele projeto? Assumo este novo compromisso?” Mesmo nos processos de avaliação mais simples, sabemos que para tomar determinadas decisões faz-se necessário que alguns critérios e princípios sejam considerados seriamente.

A ideia de avaliar que os professores possuem diz muito sobre a concepção de educação que eles têm. O que observamos, com frequência, é que o entendimento de avaliação de professores é uma forma de punir os alunos, apontando as suas falhas, criticando e classificando-os, exercendo a avaliação de forma inadequada e arbitrária. Haydt (1995, p. 7) destaca que “frequentemente o termo avaliação é associado a outros como exame, nota, sucesso e fracasso, promoção e repetência”. Porém, a avaliação não tem a incumbência de atribuir notas, e sim ajudar o aluno a atingir uma melhor aprendizagem.

Segundo Hoffmann (2001, p. 14) “a concepção de avaliação que marca a trajetória de alunos e educadores, até então, é a que define essa ação como julgamento de valor dos resultados alcançados”, ou seja, reduz a avaliação a elementos como nota, prova, reprovação, registro, recuperação e boletim. É preciso uma análise a respeito do entendimento de avaliação como julgamento de resultados, pois essa visão é equivocada e resquício de uma pedagogia tradicional. É fundamental uma constante reflexão do professor, durante todo o processo educativo, pois a observação sozinha não proporciona mudanças nas práticas, mas, uma observação com reflexão e ação.

Libâneo (1994) destaca a essência da avaliação como um trabalho permanente, ou

seja, um acompanhamento do processo educativo a fim de reorientar o trabalho docente e buscar junto aos alunos como corrigir suas falhas, avaliando se os objetivos propostos no início do processo foram alcançados no decorrer do trabalho e se não foram, verificar quais foram as dificuldades para reorientá-lo.

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias. (LIBÂNEO, 1994, p.195)

Luckesi (2005, p. 39) define que a avaliação da aprendizagem “[...] é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva; diversa dos exames, que são classificatórios, seletivos, excludentes. A avaliação inclui para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam [...]”. Luckesi conceitua a avaliação na perspectiva da amorosidade e acolhimento ao educando, e não como um julgamento ou exclusão dos que não atendem as expectativas do professor. A avaliação tem como princípio a inclusão e o docente precisa realizar o seu papel de mediador para analisar e criar possibilidades para que os alunos aprendam e superem as dificuldades. A avaliação segundo o autor é totalmente contrária a seleção e a exclusão.

A disposição para acolher é, pois, o ponto de partida para qualquer prática e avaliação. É um estado psicológico oposto ao estado de exclusão, que tem na sua base o julgamento prévio. O julgamento prévio dá base para a defesa ou para o ataque, nunca para o acolhimento; ele não serve a uma prática de avaliação, porque, de início, exclui. (LUCKESI, 2005, p.42)

Luckesi (2006, p. 165) discorre que “a avaliação é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sua melhora”, e alerta que a avaliação escolar necessita assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. Diante disso, a avaliação deve ser pensada como um instrumento auxiliar no crescimento do aluno, contemplando o seu real sentido.

Vasconcellos (2007, p. 54) ressalta que “a avaliação escolar é, antes de tudo, uma questão política, está relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades, aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo”. Assim, a avaliação acontece de acordo com as concepções de educação que a escola descreve no Projeto Político Pedagógico e a concepção individual de cada professor. O referido autor (2007, p. 56) traz ainda que “a avaliação escolar está relacionada a uma concepção de homem, de sociedade (que tipo de

homem queremos formar), ao Projeto Político Pedagógico da instituição”.

2 FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Se tratando da educação infantil, etapa que exige do/a professor/a um olhar atento de cada criança, de forma individualizada e também de forma coletiva, mais necessário torna-se que o educador esteja inteirado das questões que envolvem a avaliação nesta etapa.

Segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 174) “avaliação deve servir para intervir modificar e melhorar a nossa prática, a evolução e a aprendizagem dos alunos”. Assim, pode-se perceber que a avaliação deve ocorrer de forma processual, em que o professor avalia continuamente. O processo avaliativo deve começar a partir do momento em que o(a) professor(a) tem seu primeiro contato com sua turma, levando as crianças a estabelecer um grau de confiança para com ele(a).

Para Hoffmann (2001, p. 30) “a finalidade primeira da avaliação é sempre promover a melhoria da realidade educacional e não descrevê-la ou classificá-la”. Hoffmann ainda alerta que cada criança tem seu tempo de aprendizagem e o professor não pode querer padronizar. A avaliação deve ser feita observando as conquistas e dificuldades de forma individual.

Melchior (1999, p. 18) discorre que avaliar no processo de ensino e aprendizagem só terá sentido se servir como um diagnóstico para a reflexão do processo. Sendo assim, só haverá sentido se a avaliação estiver pautada do Projeto Político Pedagógico da escola, para que ocorra uma avaliação que condiga com a proposta pedagógica da instituição.

Kramer (1997, p. 94) aborda que “[...] avaliar não é apenas medir, comparar ou julgar. Muito mais do que isso, a avaliação tem uma importância social e política crucial no fazer educativo”. Isto posto, a avaliação é uma ferramenta do docente, que tem por propósito indicar o que foi ou não aprendido pela criança, auxiliar a mudar as práticas que não estejam dando resultados, refletir sobre o andamento do trabalho e da qualidade escolar. Avaliar é um processo que exige tempo, análise minuciosa e individual, uma vez que, não se pode realizar uma avaliação apenas de forma coletiva. É necessário estar atento ao desenvolvimento de cada aluno, não pode ser feita apenas no final do ano, mas a cada dia, pontuando, indagando, modificando o que julgar necessário.

O sentido de avaliar na educação infantil, bem como em outra etapa da educação básica, deve ser claro, pois quem avalia precisa ter definido o porquê está realizando tal

procedimento. Este, sem dúvidas, serve como benefício para quem está sendo avaliado e ao avaliador, neste caso, o professor. Cabe observar que a função de avaliar é diagnosticar e estimular o avanço do conhecimento e os seus resultados devem ser utilizados para orientar, tanto a aprendizagem da criança quanto a prática do professor.

Avaliar significa recolher informações, analisar e emitir juízo sobre o objeto que se avalia, e a partir disso tomar decisões, ou seja, a prática de avaliar necessita de análise do professor, pois exige que ele verifique, continuamente, se as atividades propostas estão sendo significativas para as crianças. Essa função avaliativa também é defendida por Hoffmann (2001, p. 16) discorrendo que “a avaliação é essencial à educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação”. Corroborando com essa ideia, a avaliação como processo deve servir para modificar ações, redirecionar trajetórias, subsidiar novas propostas, alterar resultados não satisfatórios e também possibilitar novos olhares que poderão servir para ressignificar as práticas dos professores. Enfim, podemos dizer que a avaliação tem por função informar e direcionar novos caminhos.

Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 173) trazem que na educação infantil o intuito básico da avaliação é “[...] para interferir, para tomar decisões educativas, para observar a evolução e o progresso da criança e planejar se é preciso intervir ou modificar determinadas situações, relações ou atividades na aula”. É importante ressaltar que no momento em que se avalia, não compete ao professor estabelecer comparações entre as crianças, ainda que algumas não atinjam o resultado esperado. Cabe ao professor incentivá-las, conversar com a criança, perguntar se não acha melhor fazer de outro jeito, para que não se sinta constrangida ou menos capaz do que os demais colegas.

Para Melchior (1999, p. 16) “[...] a avaliação serve para os alunos como um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem”. Hoffmann (2001, p. 17) traz que a avaliação “[...] não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que otimize os percursos individuais”.

De acordo com Haydt (1995, p. 7) a avaliação do processo de ensino tem sido objeto de preocupação entre os professores, pois faz parte do trabalho do docente verificar o rendimento das crianças, avaliando os resultados do ensino, além de que o progresso obtido pelos discentes expressa a eficácia do ensino, pois ao avaliar as crianças o professor está se avaliando. A avaliação está sempre no processo de ensino e

aprendizagem, sendo assim, o docente precisa aprimorar suas técnicas e instrumentos de avaliação.

Haydt (1995, p. 13) aborda que “a avaliação é *um processo contínuo e sistemático*. Portanto, ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada”. Corroborando com as ideias do autor, a avaliação deve ser planejada para ocorrer durante todo o ano letivo, além de ser pensada para a criança de forma integral, observando-a em diversas situações, ou seja, a avaliação deve ser objeto constante de atenção e estar no planejamento do docente.

Melchior (1999, p. 53) define que “a avaliação do processo de ensino e aprendizagem deve ser a forma de acompanhamento do aluno e de controle do professor sobre o resultado de sua atuação”. Luckesi (2006, p. 118) diz que “[...] o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir. A avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto”. Diante disso, o professor deve atentar-se para que o planejamento e a avaliação estejam de acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição.

O professor precisa perceber a criança como o centro da ação avaliativa e observá-la cotidianamente para refletir sobre suas ações. A avaliação na educação infantil é significativa, pois, além de permitir o crescimento da consciência profissional, na busca constante de melhorar as ações junto às crianças, é um instrumento de reflexão.

[...] avaliar consiste em fazer um julgamento sobre resultados, comparando o que foi obtido com o que se pretendia alcançar. Dessa forma, a avaliação pode ser útil para orientar tanto o aluno como o professor: fornece informações ao aluno para melhorar sua atuação e dá elementos ao professor para aperfeiçoar seus procedimentos didáticos. (HAYDT, 1995, p.11)

A avaliação serve de informação para a melhoria do processo, e não apenas visando o produto final, devendo ser cuidadosa. O ideal é que se avalie para observar e refletir sobre os avanços e dificuldades de maneira individual. É essencial no ato de avaliar ter clareza da intenção que conduz a ação pedagógica.

Corroborando com as ideias de Kramer (1997, p. 95) quando diz que é preciso superar a forma ‘tradicional’ de avaliar, é necessário substituí-la por outra maneira, em que todos que fazem parte da instituição escolar estejam inseridos como objeto e sujeito da avaliação: professores, instituição, crianças e pais. É importante destacar que não é para buscar falhas, mas para que seja construída uma prática social coletiva. Ao avaliar a criança observa-se seu desenvolvimento, seus conhecimentos; ao avaliar o professor

avalia suas dificuldades; ao avaliar a equipe pedagógica avalia seus progressos e dúvidas e ao avaliar a instituição escolar como um todo se avalia a sua estrutura e funcionamento.

Porém, sempre colocando a criança no centro, pois a função é aperfeiçoar o trabalho realizado para elas. Neste caso, Hoffmann (2001, p. 84) alerta que “perceber a criança como o centro da ação avaliativa consiste em observá-la curiosamente e refletir sobre o significado de cada momento de convivência com ela”.

3 TIPOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999) a avaliação possui funções específicas que são chamadas de avaliação inicial, avaliação formativa e avaliação somativa.

Assim, a avaliação inicial é feita no início de uma sequência de ensino-aprendizagem para fazer um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a fim de oferecer informações ao educador acerca dos caminhos que deverão seguir para atender da melhor maneira as necessidades educacionais de forma individual.

A avaliação inicial informa sobre o conhecimento e as capacidades dos alunos em relação aos novos conteúdos de aprendizagem. É utilizada para ajustar ou modificar as atividades que haviam sido preparadas em função dos conhecimentos e as dificuldades que as crianças demonstram no início de uma sequência de ensino-aprendizagem. Informa, ainda, sobre os conhecimentos prévios das crianças em relação aos conteúdos e às atividades que queremos propor a seguir. (BASSEDAS, HUGUET E SOLÉ, 1999, p.175)

A avaliação inicial pode também ser chamada de avaliação diagnóstica. Haydt (1995, p. 16-17) denomina como aquela realizada no início de um curso, período letivo ou unidade de ensino, com a intenção de saber que conhecimentos e habilidades os alunos possuem para fazer avançar em novas aprendizagens. Bassedas, Huguet e Solé (1999) alertam que a avaliação inicial serve para averiguar os conhecimentos prévios e as dificuldades e é utilizada para modificar e ajustar as atividades de acordo com as necessidades das crianças.

A avaliação formativa segundo Bassedas, Huguet e Solé (1999) e Haydt (1995) é realizada ao longo do processo educacional, acompanha os resultados das atividades e permite ao professor reformular seu trabalho didático, para aperfeiçoá-lo.

É a avaliação que se realiza de uma maneira progressiva e paralelamente às diferentes situações e atividades que desenvolvem. É a que possui mais sentido e importância na questão educativa (de fato, também nas outras), pois permite

modificar a intervenção a partir das informações que se obtém nas próprias atividades da aula. (BASSEDAS, HUGUET E SOLÉ, 1999, p.176)

Haydt (1995, p. 17) traz que a avaliação formativa “é realizada durante todo o decorrer do período letivo, com o intuito de verificar se os alunos estão atingindo os objetivos previstos, isto é, quais os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades”.

A avaliação somativa é a que ocorre ao final do processo de ensino-aprendizagem, visando externar os resultados alcançados e avaliar as atividades realizadas.

Fala-se de uma avaliação somativa quando ela se realiza ao final de um processo de ensino aprendizagem com a finalidade de externar informações sobre o que as crianças aprenderam em relação aos conteúdos que foram trabalhados. Nesse caso, trata-se de atividades específicas para avaliar os resultados das aprendizagens realizadas. (BASSEDAS, HUGUET E SOLÉ, 1999, p.177)

Essas três formas de avaliação estão intrinsecamente relacionadas, pois servem para acompanhar e direcionar o trabalho educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi consultado em livros, periódicos, sites, foi possível constatar que para a avaliação ser realizada de forma plena é preciso que o professor observe e registre os momentos significativos do cotidiano da criança no ambiente escolar, pois é através dessas observações que o professor faz ao longo do ano, que pode melhorar a sua prática educativa, e para que as crianças avancem na aprendizagem e superem as dificuldades.

A avaliação na educação infantil deve ocorrer constantemente, pois é um recurso para o professor refletir sobre suas práticas e ações, além de ter a finalidade de comunicar a gestão e familiares como está o desenvolvimento das crianças, por isso é fundamental uma frequente reflexão do professor, durante todo o processo educativo, pois a observação sozinha não proporciona mudanças nas práticas, mas sim, uma observação com reflexão e ação.

A avaliação é um elemento-chave através do qual o professor dispõe de informações que servem para a tomada de decisões, sendo assim, a avaliação feita de forma semestral ou anual como apenas uma burocracia, não contribui com a reflexão da prática pedagógica, ela deve ser feita através de ações contínuas junto às crianças.

Em alguns casos a prática de avaliar acaba comparando e estereotipando as crianças ao invés de favorecer o crescimento e desenvolvimento delas. Os documentos orientadores

destacam que na avaliação é necessário evitar colocar rótulos, pois é importante que elas acreditem nas suas possibilidades e avanços. Dessa forma, a avaliação não deve ser um ato de julgamento e exclusão do aluno, mas deve ser realizada para acolher uma situação, dando suporte a mudança, se necessário.

É preciso ressaltar que os documentos orientadores sugerem uma avaliação de todo o contexto educacional, não somente da criança. Ao avaliar a criança observa-se seu desenvolvimento e seus conhecimentos, ao avaliar o professor se avalia suas dificuldades, ao avaliar a equipe pedagógica avalia-se seus progressos e dúvidas, e ao avaliar a instituição escolar como um todo se avalia a sua estrutura e funcionamento. Porém, sempre colocando a criança no centro, pois a função é aperfeiçoar o trabalho realizado para elas.

Os documentos orientam que a avaliação na Educação Infantil é definida a partir dessa concepção de desenvolvimento integrado, e assim deve ser processual acontecendo de forma sistemática e contínua. Seu acompanhamento e registro têm objetivos de diagnóstico e não de promoção ou retenção, os documentos orientam que a avaliação nessa etapa deve ser destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima das crianças, e fica evidente que não pode haver uma avaliação rígida nesta etapa de ensino, pois as crianças não aprendem de forma sequenciada.

Este estudo trouxe uma contribuição enriquecedora, pois facilitou a apropriação teórica e a respeito da avaliação na educação infantil, e para que eu pudesse perceber como é importante a observação e a escuta, além de que, registrar aspectos importantes do dia a dia das crianças irá ajudar o professor a mudar determinadas ações e para dar subsídios para fornecer um retorno aos pais da criança e a gestão da escola, por isso ação de registrar o que observou é fundamental.

REFERÊNCIAS

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>
Acesso em: 18 nov. 2018

_____. **Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Portal MEC. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>
Acesso em 06 maio.2018.

DESLANDES, Suely; GOMES, Romeu e MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 30. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e avaliação. In: **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. BEAUCHAMP, S.D.P ; NASCIMENTO, A.R. (Org.) – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem**. 5º . ed.- São Paulo: Ática, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: mediação, 2001.

KRAMER, Sonia. **Avaliação na educação infantil: no avesso da costura, pontos a contar, refletir e agir**, 2014. Disponível em: <
<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6345/4922>> Acesso em: 30 abr. 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. – 2. ed. rev. – Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

_____.Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2006.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação pedagógica: função e necessidade**. 2ª ed. – Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. 17ª ed. – São Paulo: Liberdade, 2007.

IMPACTOS DA LEI 12.796/2013 PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PRÉ-ESCOLA: APONTAMENTOS E REFLEXÕES ORIUNDOS DOS ESTUDOS DA ANPED

Indira Aparecida Santana Aragão Favareto (Prefeitura Municipal de Presidente Prudente - indiraaragao12@gmail.com).

Gabriela Amorin Ferruzzi Campioni (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- gabii.ferruzzi@hotmail.com).

RESUMO

Esta investigação teve como objetivo mapear as pesquisas apresentadas no GT07 (Educação da criança de 0 a 6 anos) das reuniões anuais da Anped (Associação Nacional de pós-graduação em educação) no período de 2013 a 2019, tendo em vista compreender os impactos da lei 12.796/2013 que dispõe sobre a obrigatoriedade da pré-escola. A investigação de cunho qualitativo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica e analisou os artigos das últimas quatro reuniões anuais. O critério para escolha das reuniões foi a promulgação da lei da obrigatoriedade da pré-escola que ocorreu em 2013. Como resultado, obtivemos um total de 104 trabalhos, no entanto, dentre eles apenas quatro tratavam da temática estudada. As pesquisas apontam que é necessário e urgente refletir as condições de atendimento para o cumprimento dessa lei, uma vez que muitos municípios tem se preocupado apenas com o acesso das crianças a pré-escola e não com a qualidade do atendimento nesta etapa de ensino.

Palavras-chave: Pré-escola. Lei nº 12.796/2013. Obrigatoriedade.

INTRODUÇÃO

Esse texto tem como objetivo investigar e analisar, por meio do mapeamento bibliográfico, o que revelam as publicações do grupo de trabalho GT07- Educação da criança de 0 a 6 anos, da Anped – Associação Nacional de Pós-graduação em Educação –, no período de 2013 até a última reunião anual que ocorreu em 2019 e o que tem sido discutido no que se refere prática pedagógica na pré-escola após a promulgação da lei 12.796/2013 – que dispõe sobre a obrigatoriedade da pré-escola no Brasil, alterando o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (1996), conforme afirma: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;” (BRASIL,2013).

O sentimento de indagação e curiosidade motivou essa investigação tendo em vista que a pré-escola faz parte do universo de trabalho das pesquisadoras, e assim busca-se, por meio do mapeamento bibliográfico, compreender quais os impactos na pré-escola após a promulgação desta lei que impõe a obrigatoriedade nesta etapa de ensino.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos. (FREIRE, 1996, p.32).

Nesse sentido, buscamos com essa investigação construir um panorama das pesquisas que tratam dos impactos da lei 12.796/2013 na prática pedagógica da pré-escola, e assim responder alguns questionamentos que se fazem presentes: como vem sendo viabilizada a questão da obrigatoriedade da pré-escola? Quais são as possibilidades e limites que essa lei

impõe? Como estão sendo organizadas as práticas pedagógicas na pré-escola após a promulgação dessa lei?

Buscamos por meio desta investigação de caráter bibliográfico suscitar provocações bem como, reflexões decorrentes da implementação da obrigatoriedade da pré-escola nosso principal objetivo se conduz no sentido de compreender o que tem sido produzido cientificamente sobre essa etapa de ensino no que diz respeito aos objetivos de nossa investigação e com isso, alocar a pré-escola no centro das discussões e pesquisas da área da Educação Infantil, tendo em vista que esta etapa educativa se constitui sem identidade própria e tendo o Ensino Fundamental como plano de fundo para suas práticas.

Desta forma, corroboramos com a posição de Pinazza, Santos (2016, p.40) “Não se pode assentar uma educação infantil, uma pré-escola, olhando estritamente para o tempo escolar futuro, sem que se incorra no erro de subtrair das crianças a possibilidade de experiências próprias de seu tempo presente”.

É importante destacar que o surgimento da pré-escola, assim como da creche no Brasil foi ocasionado por lutas de mulheres que adentravam no mercado de trabalho e precisavam de locais para deixarem seus filhos enquanto trabalhavam. A demanda pela mão de obra feminina no setor operário impulsionou a necessidade desses espaços que cuidassem das crianças, algumas soluções foram criadas pelas próprias mulheres trabalhadoras deixando seus filhos com outras mulheres que ganhavam para esse ofício.

Após muitas discussões entre patrões e funcionários, os patrões concederam aos trabalhadores a possibilidade de terem espaços para cuidarem dos filhos enquanto as mães trabalhavam. Segundo Kuhlmann Júnior (2010), em 1899 no Rio de Janeiro, foi criada a primeira creche brasileira para filhos de operários, a creche da Companhia da Fiação e Tecidos Corcovado, porém esse atendimento era considerado como um favor para a classe trabalhadora.

Kuhlmann Júnior (2010) explica que por volta de 1875, foram criadas as primeiras propostas de educação pré-escolar sob iniciativa do setor privado para atender os filhos da burguesia e só alguns anos mais tarde foram criadas pelas empresas espaços com o objetivo de atender os filhos dos operários. Nesse período existia uma visão preconceituosa em relação às crianças pobres e também o descaso do setor público com relação ao atendimento das crianças pequenas.

Nesse momento já aparecem algumas posições históricas em face da educação infantil que iriam se arrastar até hoje: o assistencialismo e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente. Planejar um

ambiente promotor da educação era meta considerada como dificuldade. (OLIVEIRA, 2011, p. 93).

Em 1902, as escolas maternas ganharam força e tinham como objetivo amparar os filhos dos operários. Nesse momento o assistencialismo se constituía como o centro do atendimento as crianças de baixa renda e não existia uma preocupação educacional, a preocupação consistia em cuidar e alimentar as crianças que frequentavam esses locais. O atendimento era considerado pelos grandes empresários como uma dádiva um favor oferecido aos trabalhadores.

O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional. (KUHLMANN JÚNIOR, 2004, p.182).

Com o objetivo de discutir algumas questões pertinentes a infância, em 1922 aconteceu o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Nesse evento estiveram presentes diversos setores da sociedade e após muitas discussões foram instituídas as primeiras regulamentações sobre o atendimento das escolas e jardins de infância.

De acordo com Kuhlmann Júnior (2010, p.89):

O congresso representou, no caso brasileiro, a consagração de propostas que vinham sendo desenvolvidas aqui desde o início do século. Seu objetivo era tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança, tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a Família, a Sociedade e o Estado. (KUHLMANN JÚNIOR, 2010, p. 89).

Em 1932 foi criado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento escrito por grandes nomes da sociedade na época que preconizava a renovação e reconstrução da educação brasileira. Uma das grandes proposições desse documento era a constituição de uma escola pública e laica para todos.

Após o manifesto algumas discussões ocorreram em torno dos espaços que atendiam crianças pobres filhos da classe trabalhadora. Em 1940 algumas iniciativas por parte dos governos passaram a ser organizadas em torno da educação das crianças pequenas, sendo criado em 1942, o Departamento Nacional da criança. Em 1943 com a criação da CLT (Consolidação das leis do Trabalho), aumentou o número de mulheres no mercado de trabalho e conseqüentemente a procura por instituições que cuidassem das crianças em tempo integral.

Por volta de 1970 cresce o interesse do poder público pela educação pré-escolar, com uma concepção fortemente assistencialista, a educação era vista como meio de desenvolver o país, o que ocasionou na implantação de uma educação compensatória, que tinha como objetivo preparar a criança para o ensino do primeiro grau por meio de propostas que priorizavam a alfabetização, pois as crianças pobres eram consideradas como carentes culturalmente.

Nesse período a pré-escola era vista como um meio de superar as carências apresentadas pelas crianças de baixa renda. A privação cultural defendia que as crianças da classe dominada eram “deficientes” e “carentes”, sendo a pré-escola responsável por sanar essas deficiências culturais e preparar as crianças para o ensino primário, reforçando a discriminação de classes esse ideário foi fortalecido em todo o país.

Vigorosos debates nacionais sobre os problemas das crianças provenientes dos extratos sociais desfavorecidos afixavam que o atendimento pré-escolar público seria elemento fundamental para remediar as carências de sua clientela, geralmente mais pobre. Segundo essa perspectiva compensatória, o atendimento às crianças dessas camadas em instituições como creches, parques infantis e pré-escolas possibilitaria a superação das condições sociais a que estavam sujeitas, mesmo sem a alteração das estruturas sociais geradoras daqueles problemas. Assim, sob o nome de “educação compensatória”, foram sendo elaboradas propostas de trabalho para as creches e pré-escolas que atendiam a população de baixa renda. Tais propostas visavam a estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino. (OLIVEIRA, 2011, p. 109).

Assim a educação para filhos da classe trabalhadora era oferecida por meio de programas de cunho compensatório, porém não se questionava a situação em que essas crianças viviam culpabilizando-as pela sua situação social. É importante ressaltarmos que nesse momento da história não existia um sentimento de infância e principalmente de educação para as crianças pequenas.

A pré-escola no Brasil foi constituída para sanar carências e preparar as crianças para uma fase de ensino posterior, ou seja, a pré-escola foi pensada em função do ensino primário e, portanto, não encontrou espaço para a sua especificidade, para as necessidades das crianças que eram atendidas nessa etapa.

O longo processo histórico de constituição da pré-escola no Brasil ocorreu formado por lutas de movimentos sociais de mulheres da classe trabalhadora. Esta etapa de ensino não foi pensada para emancipar os sujeitos que dela faziam parte, mas se desenvolveu com propostas que tinham como objetivo a superação das carências sociais que as crianças filhas da classe trabalhadora apresentavam e prepara-las para uma fase posterior.

Na década de 1980 ocorreram movimentos pela democratização da escola pública, conforme afirma Oliveira (2011, p.115):

Lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitariam a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino.

A constituição de 1988 trouxe pela primeira vez os direitos das crianças como forma de lei, ao determinar, em seu Art. 208: “O dever do Estado será efetivado mediante a garantia de: inc. IV- educação infantil, em creche e pré-escola, a crianças de até 6 (seis) anos de idade”.

Por meio da lei 8.069 de 13 de julho de 1990 o ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente, foi aprovado e com isso, a criança passa ser prioridade na construção de políticas públicas, conforme previsto em seu artigo 4º:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, e do ECA em 1990 a educação das crianças pequenas começa a ocorrer em um novo cenário no Brasil, porém foi por meio da Lei de Diretrizes bases da Educação Nacional de 1996, que a Educação Infantil tornou-se primeira etapa da educação básica, que podemos vislumbrar um novo panorama para a educação da infância, pois a educação das crianças foi desvinculada dos órgãos de assistência social e tornou-se legalmente uma etapa educacional.

Com a Constituição Federal (1998) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), consolida-se legalmente a educação em creches e pré-escolas como primeira etapa da Educação básica e desencadeia-se um processo bastante complexo de debate, definição e consolidação das decorrências político-institucionais em torno do caráter pedagógico da Educação Infantil e com isso a necessária reflexão das redes de ensino e unidades educacionais em torno de questões curriculares. (OLIVEIRA, 2012, p. 30).

A LBD de 1996 tornou a educação infantil como primeira da educação básica incluindo a creche e pré-escola como etapas da educação infantil. Apresentaremos os artigos 29 e 30 da LBD que fixaram um novo cenário para a Educação Infantil brasileira.

Art. 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade,

em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Art.30: A educação infantil será oferecida em:

I-creche, ou entidades equivalentes para crianças de até 3 anos de idade;

II-pré-escola, para crianças de quatro a seis anos de idade. (BRASIL, 1996).

A partir desse momento outros documentos foram publicados com o intuito de orientar o trabalho pedagógico das instituições de Educação Infantil, destacamos alguns documentos de grande relevância na legislação brasileira dentre eles: os *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999; 2009), os *Subsídios para o credenciamento e o funcionamento para as Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 1998), a *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006), os *Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006) e os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009).

Todos esses documentos são um avanço no que diz respeito a Educação Infantil no Brasil, pois por meio deles as instituições tem possibilidade de construir um trabalho educativo de qualidade com práticas que respeitem as crianças e suas necessidade de desenvolvimento e aprendizagem.

Nessa nova perspectiva a Educação Infantil envolve duas funções complementares, o cuidar e o educar, oferecendo às crianças, além de um ambiente seguro com atividades de higiene, alimentação, sono, dentre outras, e também a necessidade de práticas que ampliem as experiências das crianças e com isso propiciar a eles a compreensão dos elementos culturais e científicos que foram construídos historicamente pela humanidade.

Tudo isso leva-me a pensar que a experiência da educação infantil precisa ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais, nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para a investigação. (BUJES, 2001, p. 21).

Diante desse breve histórico da pré-escola brasileira, é possível compreender o quanto avançamos legalmente na construção da Educação Infantil e da pré-escola no Brasil, porém mesmo perante esses avanços na legislação brasileira no que se refere ao atendimento as crianças em instituições de Educação Infantil, os processos de ensino e aprendizagem na pré-escola ainda se encontram arraigados numa visão preparatória para o Ensino Fundamental.

Contudo, a questão da obrigatoriedade já era sinalizada muitos antes de tornar uma lei conforme podemos observar em 2001 o PNE (Plano Nacional de Educação) por meio da lei

10.172 de 9 de janeiro 2001, já apresentava a tendência da obrigatoriedade da Educação Infantil, conforme posto em sua segunda meta:

Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2001).

Com a sanção da lei 11.114 de 16 de maio de 2005, tornou-se obrigatório a matrícula de crianças de 6 anos no ensino fundamental, em culminância com a lei 11.275 de 6 de fevereiro de 2006 que ampliou, o Ensino Fundamental de 9 anos de duração. Nesse contexto em 2013 ocorreu a promulgação da lei 12.796/2013 que impõe a obrigatoriedade da pré-escola a partir dos quatro anos de idade, modificando o artigo IV da LBD, em conformidade com o Plano Nacional de Educação com validade decenal (2014-2024) que tem como meta 1- “[...] universalizar até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para crianças de 4-5 anos.” (BRASIL, 2014, p.49).

Deste modo, em razão de várias mudanças que interferiram nas dinâmicas das escolas que atendiam crianças de Educação Infantil e Ensino Fundamental que tiveram pouco tempo de preparação para acompanhar as novas demandas legais, compreendemos que seja necessário analisar e discutir as implicações que essa lei impôs ao atendimento de crianças na etapa da pré-escola, assim evidenciamos que “Nessa disputa, a criança é quem tem perdido sempre, vítima da fragmentação e das desarticulações da educação básica.” (CRUZ, 2017,p.270).

Consideramos que essa meta bem como a promulgação dessa lei são avanços importantes na garantia ao acesso de todas as crianças a uma instituição de ensino de Educação Infantil no Brasil, porém o que queremos discutir são as condições em que esse acesso é oferecido e quais seus impactos nas instituições, de modo a propiciar reflexões numa atitude compromissada com as crianças que usufruem desse direito, pois diante da compreensão dos processos históricos podemos perceber que a pré-escola, embora seja uma etapa de ensino da educação infantil, foi constituída sem identidade própria e ainda nos dias atuais tem dificuldade para se desvincular desse modelo preparatório.

Sendo assim, é extremamente necessário refletir sobre as questões pertinentes a esta etapa de ensino, de modo que possamos contribuir por meio de pesquisas e estudos para a construção de uma pré-escola com identidade própria e que tenha como foco principal a aprendizagem da cultura humana em suas diversas manifestações. Por fim, ressaltamos a relevância deste estudo e apresentamos os processos metodológicos que nos levaram a alcançar os objetivos proposto.

METODOLOGIA

A investigação de cunho qualitativo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica que tem como fonte de análise documentos de cunho científico conforme explicitada por Fonseca (2002):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (FONSECA, 2002, p. 32).

Para atingir os objetivos propostos motivados pelo desafio de conhecer o que já foi construído, elegeu-se por mapear os textos do GT07- “Educação das crianças de 0 a 6 anos” da Anped (Associação Nacional de pós-graduação em educação), tendo em vista que esse grupo contempla trabalhos sobre a primeira infância. Os dados foram analisados utilizando a análise documental que se constitui como uma das etapas que envolvem a análise de conteúdo e que de acordo com Bardin (2010, p.51) pode ser definida como “[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior a sua consulta e referência.”

Justifica-se a escolha do estudo das produções das reuniões anuais da Anped em razão do reconhecimento científico que essa associação possui no campo da Educação. A Anped foi fundada em 1976 pelos programas de pós-graduação brasileiros e atualmente apresenta-se como referência na divulgação na produção do conhecimento científica em Educação em nosso país.

O ponto de partida para a delimitação do período da investigação foi a promulgação da lei 12.796/2013 que dispõe sobre a obrigatoriedade da pré-escola no Brasil. Tendo em vista que as reuniões nacionais da Anped ocorrem a cada dois anos, analisamos as últimas quatro reuniões, os resultados serão apresentados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para alcançar o objetivo proposto de compreender o que tem sido produzido após a promulgação da Lei 12.796/2013 que impôs a obrigatoriedade da pré-escola, foi realizado o mapeamento bibliográfico nas últimas quatro reuniões da Anped (36^a; 37^a; 38^a e 39^a reuniões

anuais). O GT07 (Educação das crianças de 0 a 6 anos) foi escolhido para a realização da investigação, tendo em vista que ele discute diversas pesquisas sobre a Educação Infantil, compreendendo o período da etapa educativa da pré-escola (4-5 anos).

No que refere aos trabalhos completos foram encontrados, nas últimas quatro reuniões, o total de 80 trabalhos, do qual apenas dois trabalhos discutiram sobre a temática. Em relação aos pôsteres foram encontrados o total de 23 trabalhos, no qual também apenas dois forneceram reflexões sobre a temática pesquisada. Ainda foi encontrado um minicurso, mas este não discorria sobre o assunto abordado por esse trabalho. Sendo assim, apenas quatro trabalhos foram selecionados para análise.

Foi utilizado como critério de escolha que as investigações apresentassem em seu título os descritores: obrigatoriedade da matrícula/ obrigatoriedade da pré-escola/ lei de obrigatoriedade da pré-escola.

Após realizar essa organização por título, as autoras fizeram a leitura dos artigos na íntegra para apresentar as análises dos mesmos.

O trabalho de Falciano e Nunes (2019) teve como foco discutir os efeitos da obrigatoriedade escolar na Educação Infantil desde a Emenda Constitucional de 2009, passando também pela Lei 12.796/2013. Os autores analisaram, por meio de dados quantitativos do Censo, 16 municípios do estado de São Paulo no intuito de averiguar a relação do atendimento à pré-escola e os impactos disso na etapa da creche.

Os autores destacam que entre a formulação de uma política e sua operacionalização existem algumas distancias consideráveis, no entanto, o fato de possuímos essas políticas já é um bom passo. Sobre os efeitos da obrigatoriedade da pré-escola na creche, a pesquisa revelou que a creche não sofreu consequências negativas nos municípios e no período estudado. Na verdade, a Educação Infantil - creche e pré-escola - cresceu em quase todos esses municípios.

O artigo de Campos e Barbosa (2017) analisou as estratégias que foram utilizadas pelas três maiores cidades dos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, sendo elas: Blumenau, Florianópolis, Joinville, Caxias do Sul, Pelotas e Porto Alegre, para se adequarem a lei 12.796/2013. A pesquisa foi feita por meio de uma análise documental, no período de 2010 a 2014, em diferentes sites governamentais sendo eles: INEP, IBGE, FNDE, IPEA. As matrículas foram analisadas e os dados foram organizados em forma de tabelas. As autoras afirmam que essas cidades optaram pela estratégia de convênio entre público e privado para atender a demanda de matrículas. Campos e Barbosa (2017) apontam que a estratégia de conveniamento é uma ameaça, sobretudo na luta dos direitos sociais. Para as mesmas, esse

processo de parceria secundariza o papel do estado enquanto responsável principal na garantia do direito a educação infantil. De acordo com as autoras o direito a educação não deve ser negociado e tratado como uma mercadoria. É responsabilidade do estado garantir a educação infantil como um direito da criança e da família e não como um serviço a ser prestado.

O estudo de Cagneti e Madeira (2017) teve como objetivo analisar o cotidiano das crianças que frequentavam a Educação Infantil em espaços adaptados dentro de uma escola de Ensino Fundamental, entre os anos de 2016 e 2017. As autoras utilizaram como procedimentos metodológicos: observação, registro fotográfico, questionários e entrevista.

Os resultados apresentados indicam que essa estratégia demonstra a falta de prioridade para a Educação Infantil, priorizando apenas o direito do atendimento, porém não respeitado as especificidades e necessidades das crianças dessa faixa etária.

O trabalho de Ferreira e Costa (2017) buscou refletir sobre as condições de implementação da Lei 12796/2013 numa instituição pública municipal denominada Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI), no Rio de Janeiro. A pesquisa utilizou-se de observações, registro em diário de campo, entrevistas e análise documental como instrumento de coleta de dados.

Os resultados advertem contradições na implementação da lei. Conforme apresentam os autores há uma preocupação excessiva em atender a etapa da pré-escola em detrimento do segmento berçário, isto é: devido a estruturação para atender a demanda da pré-escola, o atendimento às crianças do berçário foi reduzido.

Os autores afirmam que a pré-escola está sendo oferecida em horário parcial, o que se encontra na contramão do proposto pelo PNE (Plano Nacional de Educação (2014-2024) que propõe a expansão do horário de atendimento integral. Outra problemática apresentada pelos autores é que a instituição vem adotando apostilas, aplicação de testes e práticas de avaliação inadequadas a faixa etária da pré-escola. Com isso, Ferreira e Costa (2017) apontam a omissão do poder público no cumprimento de políticas para crianças pequenas e apontam a necessidade de maiores reflexões e pesquisas no que se refere a organização das instituições de Educação Infantil para atender as demandas legais.

CONCLUSÕES

O direito a Educação Infantil para todas as crianças de nosso país se concretizou por meio de lutas que ocorreram além da vontade política, o fato de hoje estarmos discutindo questões referentes ao atendimento de qualidade para nossas crianças, se caracteriza como um avanço muito importante na nossa história educacional, porém ainda é necessário

problematizar lacunas, necessidades, antagonismos que estão presentes na realidade de muitas instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos, entre elas a questão da obrigatoriedade temática escolhida para a construção desse estudo.

Diante das pesquisas apresentadas é possível elaborarmos considerações sobre alguns impactos após a promulgação da lei 12.796/2013 e refletirmos sobre como as práticas pedagógicas vem sendo organizadas a partir da obrigatoriedade da pré-escola, no período delimitado pela pesquisa.

As pesquisas, de modo geral, indicam a preocupação dos municípios em cumprir a lei e garantir o acesso das crianças a pré-escola, contudo é necessário repensar como vem sendo feito o atendimento das crianças, pois de acordo com os resultados das investigações muitas instituições de educação infantil estão atendendo as crianças em espaços adaptados, realizando convênios com instituições privadas, reduzindo a jornada de atendimento, utilizando apostilas, testes e avaliações, ou seja empregando práticas que colocam em risco a especificidade da pré-escola como etapa da educação infantil.

Barreto (2012, p.5) afirma a existência da dificuldade de universalizar a pré-escola, conforme aponta: “[...] são grandes os desafios para a expansão da oferta, com qualidade, conforme preceituam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2009) aponta uma concepção de criança ativa, o que confere a importância da pré-escola como etapa promotora de aprendizagem e desenvolvimento, conforme afirma o documento:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por elas estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. (BRASIL, 2009, p.6).

Corroboramos nesta investigação com a concepção de criança preconizada nas (DCNEI, 2009) e compreendemos que apenas garantir o acesso não seja suficiente, é preciso garantir condições para que as crianças possam aprender e se desenvolver. Nesse sentido, a extensão da obrigatoriedade para pré-escola requer que tenhamos respeito às particularidades de cada município e que se leve em conta principalmente as especificidades e necessidades desta etapa educativa. Campos (2011) aponta alguns aspectos que são necessários para preservar a identidade da Educação Infantil sendo eles:

a) essa etapa educativa é orientada por uma especificidade, decorrente da própria natureza dos processos educativos desenvolvidos com e para as crianças pequenas; b) educar e cuidar, tomados de modo indissociável, constituem-se como núcleos estruturantes tanto das propostas curriculares quanto da prática docente em creches e pré-escolas; e c) o trabalho

pedagógico desenvolve-se em relação de complementariedade com as práticas educativas e de socialização desenvolvidas pelas famílias. (CAMPOS, 2011, p.220).

Sendo assim, os resultados apresentados sinalizam questionamentos que necessitam do nosso olhar mais atento, uma problemática que nos chamou bastante atenção, conforme apontam Ferreira e Costa (2017), foi o uso de apostilas e cartilhas por algumas instituições de ensino. Em geral, esses materiais pautam-se em atividades mecânicas e repetitivas que valorizam o treino motor e cópias, e nem sempre levam em consideração as atividades de movimento, a brincadeira e o diálogo, contrapondo assim o modo como deve ser organizado o ensino na educação infantil.

Nesse sentido, ressaltamos a pré-escola como um espaço privilegiado de aprendizagem e descoberta do mundo, o que caracteriza a complexidade da prática pedagógica nessa etapa de ensino. Assim o professor atua para ampliar as relações da criança com o mundo da cultura, conforme afirma as (DCNEI, 2009):

As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuida, de se expressar, comunicar criar, de organizar pensamentos e ideias de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresenta às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político Pedagógico (BRASIL, 2009, p. 9).

Outro ponto de grande relevância discutido no texto de Campos e Barbosa (2017) é o fato dos municípios investigados pelas pesquisadoras estabelecerem convênios em parcerias com instituições privadas para atender crianças na Educação Infantil, o que acreditamos ser uma realidade comum em muitos municípios brasileiros. Nossa preocupação se concentra em deixar de considerar a educação como um direito para considerá-la como um serviço, uma vez que isso pode resultar na crescente desvalorização e precarização dos espaços públicos.

Defendemos, portanto, a necessidade de resistir contra essa política de privatização que vem sendo cada vez mais adotada e lutarmos para a ampliação de políticas públicas que garantam o ensino público, gratuito e de qualidade para nossas crianças. Conforme afirmam as autoras: “[...] e nesse processo, entendemos que a luta e, a marca da resistência, é não negociar direitos sociais universais.” (CAMPOS; BARBOSA, 2017, p. 15).

Desse modo, a partir das pesquisas apresentadas, podemos constatar que os trabalhos encontrados indicam a preocupação dos municípios em cumprir a lei e garantir o acesso das crianças a pré-escola, contudo é necessário repensar as condições de atendimento, tendo em vista que de acordo com os resultados das investigações, muitas instituições de educação infantil estão atendendo as crianças em espaços adaptados, realizando convênios com instituições privadas, reduzindo a jornada de atendimento, utilizando apostilas, testes e avaliações, ou seja, empregando práticas que colocam em risco a especificidade da pré-escola como etapa da educação infantil.

As descontinuidades e a reiteração permanente das velhas ameaças têm dificultado a consolidação de um projeto de educação infantil que possa de fato proporcionar melhores condições de vida e de escolarização às crianças brasileiras, o que leva a indagar sobre implicações dessa conjuntura para os modos como as nossas crianças têm vivido sua infância e para o seu processo de formação e desenvolvimento cultural. (CRUZ, 2017, p.265).

Com isso, reforçamos que apenas garantir o acesso á pré-escola não se faz suficiente, é preciso discutir as especificidades do trabalho pedagógico na pré-escola. Nosso posicionamento ainda se mantém contrário às práticas de ensino mecânicas, espaços inadequados, dentre outros fatores que interferem na prática pedagógica, pois acreditamos que as particularidades dessa etapa precisam ser respeitadas para que as crianças se desenvolvam de forma integral.

Diante da carência de trabalhos encontrados em uma base tão conceituada como a Anped, ressaltamos também a necessidade de outras investigações no âmbito dessa temática, que nos permitam refletir sobre esse assunto a fim de que possamos continuar lutando por uma educação infantil de qualidade que tenha a criança como principal sujeito.

Nessa direção a escola de educação infantil é espaço de ampliação da experiência cultural da criança e de elaboração de conhecimento sobre o vivido, em relações cotidianas ricas e diversificadas; de intenso processo de desenvolvimento da linguagem, da imaginação e de formas culturais de percepção e de memória; de tornar a escrita e a aritmética relevantes a vida; de brincar e se relacionar.(CRUZ, 2017, p.271).

Por fim defendemos uma Educação Infantil e conseqüentemente uma pré-escola que tome como ponto de partida as crianças e suas potencialidades, que amplie e ressignifique os conhecimentos infantis, oportunizando que todas as crianças tenham uma infância rica em possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem e com isso, possam conhecer a si mesmo e a toda cultura produzida historicamente pela humanidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Constituição, 1988. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEB nº 20/2009.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei Federal 010.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010.

BRASIL. **Lei Federal 11.114**, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

BRASIL. **Lei Federal 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL. **Lei Federal 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

BRASIL. **Lei 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BARRETO, A.M R. F. Situação atual da Educação Infantil no Brasil. In: MEC/SEF. **Subsídios para o credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/ SEF, v.2, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume_II.pdf> Acesso em: 12 julho. 2021.

BUJES, M. I. E. **Escola Infantil: Pra que te quero?** In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). *Educação Infantil: pra que quero?* Por Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, M. M et al.. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.37, n.1, p.15-33, jan/abr. 2011.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M.C. A obrigatoriedade da matrícula na pré-escola em tempos de “terceira via”. IN: **Reunião anual da Anped**, 38., 2017. São Luiz- MA: Anped, 2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 03 mar. 2021.

CAGNETI, L. G.; MADEIRA, J. S. S. A pré-escola foi pra escola: estratégias para cumprimento da lei da obrigatoriedade. IN: **Reunião anual da Anped**, 38., 2017. São Luiz- MA: Anped, 2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 03 mar. 2021.

CRUZ, M.N. da. Educação Infantil e ampliação da obrigatoriedade escolar: implicações para o desenvolvimento cultural da criança. **Cad. Cedes**, Campinas, v.37, n.102,p.259-276, maio/ago., 2017.

FALCIANO, B. T.; NUNES, M. F. R. A obrigatoriedade da pré-escola leva à sua universalização? IN: **Reunião anual da Anped**, 39., 2019. Niterói- RJ: Anped, 2019. Disponível em: < http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_5_10.> Acesso em 19 jul. 2021.

FERREIRA E.; COSTA, R. A obrigatoriedade da educação infantil a partir de quatro anos: considerações na implementação desse direito. IN: **Reunião anual da Anped**, 38., 2017. São Luiz- MA: Anped, 2017. Disponível em:<<http://www.anped.org.br>> Acesso em: 03 mar. 2021.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. (Apostila).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINAZZA, M.A.; SANTOS, M.W. A (pré)-escola na lógica da obrigatoriedade: um desconcertante ‘dejá vu’?. *Revista Textura Canoas*, v.18, n.36, p.22-43, 2016.

O DESENHO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Nataly Ferreira Costa dos Santos
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
E-mail: natalyferreira17@gmail.com

RESUMO: O presente artigo propõe uma reflexão sobre a importância do docente conhecer as fases do desenvolvimento da criança bem como as fases do desenho infantil, para isto tomo como base teórica Piaget (1936; 1964; 2002), Sans (1994; 2007), Kesselring (1993), Lowenfeld e Brittain (1970), Derdyk (1990; 2015) e Moreira (2008). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, por tomar conceitos e conhecimento importantes para a compreensão da temática Desenho infantil, desenvolvimento da criança e formação do pedagogo. Por fim, as considerações finais revelam a necessidade de os profissionais da educação terem acesso ao conhecimento sobre as fases de desenvolvimento cognitivo da criança, assim como as fases do desenho infantil.

Palavras-chave: Desenho Infantil. Desenvolvimento Infantil. Criança.

INTRODUÇÃO

A criança na infância encontra-se em um período muito propício à aprendizagem, passando por fases de crescente evolução no que tange sua relação consigo e com o mundo, por isto trago aqui a compreensão de desenvolvimento cognitivo segundo Jean Piaget (1964), identificando as fases do mesmo, assim como sua relação com a expressão gráfica/plástica da criança. Piaget (1964) ao identificar e dividir as fases do desenvolvimento intelectual da criança trouxe uma grande contribuição para os profissionais da educação, os quais têm neste quadro teórico tecido pelo mesmo, um aporte para a sua ação docente, considerando as peculiaridades de cada fase desta.

É importante ressaltar a importância do conhecimento da prática do ato de desenhar da criança, pois, o mesmo constitui-se como um elemento potencializador que contribui para o desenvolvimento integral da mesma, colaborando a princípio com o desenvolvimento biomotor, e conseqüentemente com as demais áreas como o cognitivo, social, afetivo entre outras. O conhecimento dos conceitos de desenho infantil, assim como, de suas fases de desenvolvimento, corrobora para que o docente da educação infantil e anos iniciais possam compreender tal prática, estimulá-las e valorizar essas produções socioculturais dos educandos, pois, bem mais que uma expressão gráfica, o desenho infantil é uma linguagem, uma forma de comunicação de seus sentimentos, saberes e vivências, porquanto,

O desenho constitui para a criança uma atividade total, englobando o conjunto de suas potencialidades e necessidades. Ao desenhar, a criança expressa a maneira pela qual sente o existir. O desenvolvimento do potencial criativo na criança, seja qual for o tipo de atividade em que ela se expresse, é essencial ao seu ciclo inato de crescimento. Similarmente, as condições para o seu pleno crescimento (emocional, psíquico, físico, cognitivo) não podem ser estáticas” (DERDYK, 2015, p. 57).

E diante de tamanha importância do desenho para o desenvolvimento da criança, reiteramos a necessidade do conhecimento acerca do desenho, pois, ele está implicitamente entendido como um conhecimento que pode ser trabalhado com os alunos em todos os níveis da educação básica, visto que na Educação Infantil a possibilidade de promover o desenvolvimento cultural da criança se dá de uma maneira mais atrativa e pedagógica pelos docentes, pois, o desenho está inserido no mundo lúdico e infantil das crianças, e “a escola por meio das disciplinas que envolvem diretamente o ensino de Arte deve possibilitar o enriquecimento cultural do aluno ao mesmo tempo em que deve valorizar o seu modo de se expressar, conforme a idade e a etapa gráfica que lhe é característica” (SANS, 2007, p. 106).

METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois, foi “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44), por tomar conceitos e conhecimento importantes para a compreensão da temática desenho infantil, currículo e formação do pedagogo.

O objetivo do presente trabalho artigo é refletir sobre a importância do docente conhecer as fases do desenvolvimento da criança bem como as fases do desenho infantil, para isto tomo como base teórica Piaget (1936; 1964; 2002), Sans (1994; 2007), Kesselring (1993), Lowenfeld e Brittain (1970), Derdyk (1990; 2015) e Moreira (2008).

AS FASES DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA SEGUNDO PIAGET

Piaget (2002) separa o desenvolvimento intelectual em quatro grandes estágios sequenciais: a) Inteligência Sensório-motora (0 - 2 anos), b) Inteligência Simbólica ou Pré-operatória (2 - 7 anos), c) Inteligência Operatória concreta (7 - 11 anos) e d) Inteligência Formal (a partir dos 11 – 12 anos), contudo, o autor ressalta que “a ordem de sucessão é constante, embora as idades médias que as caracterizam possam variar de um indivíduo para outro, conforme o grau de inteligência, ou de um meio social a outro” (PIAGET, INHELDER, 1978, p. 131). Para o desenvolvimento integral destas fases Piaget (2002) ressalta quatro fatores que trazem implicações para as mesmas,

Em primeiro lugar, maturação, uma vez que esse desenvolvimento é uma continuação da embriogênese; segundo, o papel da experiência adquirida no meio físico sobre as estruturas da inteligência; terceiro, transmissão social num sentido amplo (transmissão linguística, educação, etc.); e quarto, um fator que frequentemente é negligenciado, mas que, para mim, parece fundamental e mesmo o principal fator. Eu denomino esse fator de equilíbrio ou, se vocês preferem, autorregulação (PIAGET, 2002, p. 178).

Dentro destes quatro fatores, é que se dar início a primeira fase denominada Inteligência Sensório-motora, a qual acontece do nascimento até um ano e meio ou dois anos, e cujas características principais são divididas em seis etapas, como retrata Kesselring (1993):

1. Reflexos e modelos de movimento inato (do nascimento a um mês de idade);
2. Primeiros hábitos de condutas (1 a 4 meses);
3. Modos de comportamento, que ajudam ao prolongamento de espetáculos interessantes (4 a 8 meses);
4. Surgimento da inteligência prática, que se manifesta através da utilização de modos de comportamento em situações novas (8 a 12 meses);
5. Procedimento experimental e revelação de novos esquemas apropriados, como meio, à consecução de determinados fins (12 a 18 meses);
6. Interiorização dos esquemas de representação (18 a 24 meses); (KESSELRING, 1993, p. 118).

Na fase de Inteligência Sensório-motora se destacam as “primeiras manifestações não inatas de adaptação” (PIAGET, 1936, p.57), entre outras características como “os primeiros

hábitos de comportamento e as primeiras coordenações de movimento físico e percepção, como sugar, olhar, apreender, etc.” (PIAGET, 1936, p.163), as quais constituem a construção da inteligência, e isto por meio da prática, baseada nas sensações e nos movimentos da criança.

É na sexta etapa que a criança começa segurar um giz, mesmo sem firmeza e coordenação e começa a agir sobre o mesmo num movimento aleatório de ir e vim do mesmo sobre uma superfície qualquer, dando origem às primeiras garatujas.

E, a partir das últimas características, citadas acima ocorre a transição para a segunda fase, denominada como Inteligência Simbólica ou pré-operatória, que ocorre dos dois aos sete anos, dividida em duas etapas, a saber: Pensamento Pré-conceptual (2–4 anos) e Pensamento Intuitivo(4–7 anos).

A primeira etapa, Pensamento Simbólico ou Pré-conceptual, ocorre de dois a quatro anos, caracterizada pelo pensamento mágico e animismo (vida a seres inanimados), onde confundem facilmente imagens com a realidade (crianças entre 2 e 4 anos) (KESSELRING, 1993). Esta etapa é marcada pela função simbólica e pelas organizações representativas, nas quais usar-se símbolos mentais, imagens ou palavras que representam objetos que não estão presentes. E neste momento que o desenho aparece como representação da realidade, das suas experiências e saberes, dentre outras formas como a imitação, o jogo de faz de conta, entre outras.

A segunda etapa conhecida como Pensamento Intuitivo, ocorre dos quatro aos sete anos, é caracterizada pelo pensamento egocêntrico e inconformismo diante de tantas descobertas e novas informações, dando origem aos porquês e a distinção entre a fantasia e o real. Diversamente ao que sucedia no primeiro estágio, a criança já consegue imaginar relações e distinguir entre realidades mentais (psíquicas) e materiais (físicas). Contudo, continua atribuindo sempre às coisas propriedades mentais que ela conhece em si própria, como consciência e vontade. (KESSELRING, 1993).

A terceira fase chamada de Inteligência operatória concreta ocorre dos sete aos onze anos, na qual a criança consegue ordenar objetos segundo critérios de diferença (seriação), organizar objetos segundo um critério de semelhança (classificação), já tem a noção de número (enumeração) e já compreendem a conservação da matéria. Sendo sua característica principal a reversibilidade lógica, porquanto,

Piaget (1957) definiu operações como ações interiorizadas, reversíveis (réversibles) e coordenadas entre si num sistema. Conquanto tivesse interpretado a reversibilidade como a característica mais importante do pensamento operacional, contrariamente ao pré-operacional, ambas as outras disposições possuem importância exatamente igual, porquanto “uma operação pode fundar-se na interiorização de uma ação ou de

um processo físico ou também de relações espaciais e temporais” (KESSELRING, 1993, p. 147).

A quarta fase denominada como Inteligência formal ou abstrata, que vai dos doze aos dezesseis anos, caracteriza-se pelo aparecimento do pensamento abstrato, lógico e formal, pelo exercício de raciocínios hipotético-dedutivos, como afirma Piaget (2002, p. 48-49):

A primeira característica das operações formais consiste em poderem elas realizar-se sobre hipóteses e não somente sobre os objetos – é essa novidade fundamental cujo aparecimento por volta dos onze anos foi notado por todos os autores. Mas implica uma segunda novidade igualmente essencial: não sendo as hipóteses objetos mas proposições, seu conteúdo consiste em operações intraproporcionais de classes, relações, etc., de que se poderia oferecer a verificação direta.

Sendo esta última fase presente num momento de grandes mudanças biológicas e sociais para a criança que está na fase da adolescência, período em que vive conflitos e interesses diversos e mutáveis, o desenho torna-se um objeto fugaz para o interesse deste.

Contudo, na escola o adolescente pode encontrar-se com o desenho, revestido da terminologia geométrica, é o desenho geométrico que aparece como conhecimento técnico nas aulas de geometria no ensino fundamental. A partir deste conhecimento, o aluno agora adolescente, tem tantas possibilidades de criar quanto outrora, quando era uma criança e fazia seus desenhos espontâneos, livres.

O DESENHO DA CRIANÇA

O desenho infantil atualmente já é reconhecido enquanto conhecimento e objeto de estudo de muitos autores, que buscam compreender um pouco mais no universo do infantil. E, para isso se faz necessário compreendê-lo enquanto conceito teórico, por isto tomo o conceito de desenho de Sans (2007) o qual compreende o desenho infantil enquanto um elemento lúdico, característico da criança, que se constitui enquanto um dos elementos principais para a expressão infantil, pois,

O desenho infantil trata-se de um testemunho e não de um fornecimento de informações mensuráveis, que pode ser decifrado como se fossem relações numéricas. Os que conhecem e se acostumam com o modo que as crianças desenham enxergam com outros olhos e conseguem perceber a essência da criatividade [...] (SANS, 2007, p. 60).

Ao conceituar o desenho infantil como um testemunho, Sans (2007) nos permite pensar no desenho como uma expressão global do sujeito em ação, o qual reflete em seus traços, seus pensamentos, experiências, sonhos, potencialidades e fragilidades, nos traz também um alerta quando o mesmo nos sinalizar sobre a descaracterização do desenho da criança, por eventuais agentes da burocratização intelectual, ou seja, querer fazer de uma

simples flor uma obra de arte, tirando o sentido designado pelo autor no ato da criação, tentando responder às expectativas externas ao sujeito da criação, tornando-se como diz Sans (2007) “um fornecimento de informações” e não mais um “testemunho” singular e único como cada criança é ou está sendo.

A palavra conhecer é o que vem fazer a diferença na ação mediadora ou interventora face aos desenhos das crianças, pois como o próprio autor relata acima, aqueles que estão apropriados do conhecimento desenho veem em cada linha, cor e movimento, ou seja, em cada desenho; a criatividade, tal como um espelho de si.

Muitas das vezes a criança é subestimada em sua capacidade de raciocínio e compreensão das coisas devido a sua idade e aparência dócil, contudo esta se encontra em um momento mais propício para a aprendizagem, por isto se faz necessário estar atento a estas, pois “a criança é observadora por natureza. Olha atentamente, examina, reflete e especula o que acontece ao seu redor. Assimila e retém informações com facilidade. Em muitas ocasiões é vista com admiração pelos adultos por seus comentários inteligentes” (SANS, 1994, p. 37).

É esta capacidade de olhar e reter para si o que mais lhe chama a atenção, num processo instantâneo de seleção do que lhe é importante ou não que a criança reflete no seu desenho, principalmente a partir das garatujas nomeadas nas quais ela define quem é aquele ou aquela que ocupa espaço no seu desenho e pensamento.

Os estudos de Lowenfeld e Brittain (1970) e Derdyk (1990) trazem novas descobertas, as quais promoveram grandes melhorias na ação de análise e concepção do desenho da criança. Entre estas, está o fato de que “é evidente que garatujar é parte natural do desenvolvimento completo das crianças, a qual reflete sua evolução fisiológica e psicológica” (LOWENFELD; BRITAIN, 1970, p. 120). Sendo esta uma das primeiras manifestações desta expressão, a garatuja se destaca pela forte expressividade, através dos traços firmes e sobrepostos num exercício de cunho motor e sem uma motivação a mais para tal ato, a não ser o prazer pelo gesto.

Essa ação de garatujar representa muito para a criança, mesmo que esta não esboce nenhum desejo de representação, ou algum diálogo com a realidade que a cerca, pois, inicialmente para ela o que importa é o movimento, pois como afirma Derdyk:

Para a criança bem pequena, garatujar é o eterno presente, é a permanência do instante. O prazer do gesto impulsiona novos rabiscos. Ao adquirir a capacidade de relacionar e associar, o sentido do tempo vai ampliando, tornando-se multidirecional. É agora, é ontem, é amanhã. A memória evoca fatos vividos, a imaginação projeta no futuro desejos de conquistas. E o presente é a materialização destes instantes, é a ponte de comunicação entre o que já foi e o que será. O desenho vai registrando, em seu processo de trabalho, o mapa da ampliação da consciência (DERDYK, 2015, p. 130).

A garatuja por assim dizer representa mais do que um risco ou rabisco, é o espelho de uma estrutura biológica que esta em plena fase de desenvolvimento, expresso nestes traços longitudinais de maneira desordeira. No mais a autora ainda afirma que a criança, “mantém uma relação de prazer que impulsiona e estimula este seu fazer. O corpo inteiro da criança desenha concentrado na pontinha do lápis”, pois dentre tantas as possibilidades inventivas, esta ação “lhe abre a possibilidade da experiência da conquista das formas”, até porque o desenho segundo ela “estabelece um elo de participação entre a criança e o mundo, evocando e despertando formas, imagens, significados, através de seus recursos materiais” (DERDYK, 1990, p. 106).

Sobre a garatuja, Méredieu (2006, p. 20) afirma que “efetuado de início pelo simples prazer do gesto, o rabisco é antes de tudo motor. Só depois é que a criança, notando que seu gesto produziu um traço, tornará a fazê-lo, desta vez pelo prazer do efeito”. Rabisco, garatuja, desenho abstrato ou desenho informal, não importa o nome, o que se precisa saber é como estimular essa prática e valorizar cada traço da criança, porquanto mais do que necessário é de fundamental importância, conhecer esta fase do desenho infantil, dotada de um teor biológico que exprimi em sua motricidade o desenvolvimento biológico e sócio cognitivo através de movimentos refletidos nas garatujas.

Com este estudo sobre o rabisco (garatuja, riscos, desenho abstrato), fica mais fácil compreender melhor esta primeira manifestação do desenho infantil e destaca-la enquanto um meio primordial para o desenvolvimento de suas habilidades motoras, psicomotoras dentre outras.

RESULTADOS

Para ampliarmos o conhecimento sobre o desenho enquanto um instrumento pedagógico, é preciso compreendê-lo primeiro como resultado das capacidades humanas, para isso, adentraremos mais uma vez nos estudos do pesquisador Jean Piaget (1970), o qual nos traz um aporte teórico, de grande significância para tal compreensão, pois, através de sua obra Epistemologia Genética (1970), o mesmo explicita a importância e propriedade do desenho infantil nas fases de desenvolvimento humano.

Ao afirmar que “o desenho infantil é uma forma de função semiótica que se inscreve a meio caminho entre o jogo simbólico, cujo mesmo prazer funcional e cuja mesma autotélica apresenta, e a imagem mental, com a qual partilha o esforço de imitação do real” (PIAGET &

INHELDER, 2006, p. 61), o autor o insere nas fases de desenvolvimento humano, a sensório motor. Para conhecer um pouco o estágio sensório motor Pulask (1986), a descreve como:

Estágio pré-conceitual (dois a quatro anos) a criança opera a nível da representação simbólica, o que se evidencia na imitação e na memória, exibidas nos desenhos, no sonho, na linguagem e na atividade do faz de conta. Surgem as primeiras tentativas supergeneralizadoras de conceituação, nos quais os representantes de uma classe não são distinguidos da própria classe, por exemplo todas as lemas são “a lesma”. (PULASK, 1986, p.213)

Conforme dito por Pulask (1986) acima, o desenho se constitui enquanto representação simbólica para a criança, que procura ilustrar alguns conceitos que tem acerca daquilo ou daqueles que a cerca. Sendo, pois, este um meio de expressão do entendimento cognitivo, afetivo e social que a criança tem acerca do “mundo” que a cerca.

Conforme visto, o desenho infantil passou a ser aceito como um dos principais meios de expressão utilizada pela criança, o que fez com que o mesmo fosse um objeto de instrumentação pedagógica para o professor que trabalha em especial com a Educação Infantil. Como ressalta Ferreira (2007):

A tarefa do educador dessa faixa etária é valorizar as expressões gráficas, plásticas, táteis, sensoriais, sonoras, corporais, desafiando a criança com propostas criativas a partir da observação atenta e sensível de sua própria expressão artística. (FERREIRA, 2007, p. 31)

O desenho infantil passou assim, por uma série progressos dentro de sua perspectiva epistemológica, o que fez com que educadores se apropriassem deste enquanto conhecimento teórico, conhecimento, e prático, arte. E, com alguns subsídios teóricos passa-se a refletir sobre os seus benefícios para a criança em seu processo de desenvolvimento humano.

E, por dar aos educandos a liberdade de escolha, de cores, de temas, de materiais, dentre outras coisas, o desenho incute nos alunos a sensação de autonomia, autoria, poder, permitindo-lhes a ação, reflexão e conscientização da sua capacidade de criação e construção, até por que “o desenho para a criança, ‘dona da brincadeira’, é o seu grande palco de seu universo íntimo. A criança desempenha todas as personagens, inventando regras que ela mesma se encarrega de subverter” (DERDYK, 2015, p. 63). E dentre tantos os benefícios do ato de desenhar, Ferreira (2002) nos trás alguns descritos por Eisner³⁸:

³⁸Eliot Eisner nasceu em Chicargo, Illinois em 10 de Março de 1933, em uma família de judeus russos imigrantes. Foi professor de Arte e Educação da Stanford Graduate School of Education e uma das principais mentes acadêmicas dos Estados Unidos. Eliot Eisner morreu no dia 10 de janeiro de 2014, de complicações da doença de parkinson. (Disponível em: <http://en.m.wikipedia.org/wiki/Elliot_Eisner> acesso em: 18 out. de 2021).

As crianças desenvolvem autoestima e autonomia, sentimento de empatia, capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos e um pensamento mais flexível; também desenvolve um senso estético e as habilidades específicas da área artística, tornam-se capazes de expressar melhor ideias e sentimentos, passam a compreender as relações entre as partes e todo e a entender que as artes são uma forma diferente de conhecer e interpretar o mundo. (EISNER *apud* FERREIRA, 2001, p. 14).

Diante de tais argumentos, que explicitam o que a atividade artística pode proporcionar a criança, nota-se a sua potencialidade, que vai além do que se denomina gráfica, chega ao campo sociológico e filosófico, pois, o indivíduo que tem sua capacidade criadora estimulada possui não somente um senso estético apurado, mas também um posicionamento crítico ante as situações que enfrenta no dia a dia.

É preciso lembrar que dentre estes benefícios do desenho infantil, o mais propenso a criança é o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, ambas essenciais para desenvolver “sua própria liberdade e iniciativa, e, expressando-se como indivíduo reconhecerá esse mesmo direito nos outros, o que lhe permitirá apreciar e reconhecer as diferenças individuais”.(LOWENFELD, 1977, p. 16).

O desenho se constitui também um meio de sistematização do conhecimento, conhecimento de mundo, do que se entende como valores morais, rotina, é a expressão dos sentimentos e síntese do pensamento infantil, pois “desenhar é conhecer, é apropriar-se”, e conforme cada faixa etária as descobertas e saberes adquiridos e construídos vão se apresentando nas suas representações gráficas (DERDYK, 2015, p. 24). Como afirma Derdyk (2015) abaixo:

Quando pensamos no desenho infantil, precisamos ter em mente que, para a criança, o desenho é um meio de expressão. Nele a criança comunica os seus gostos, desejos, vontades, dúvidas e também apresenta sua própria maneira de compreender e interpretar o mundo ao seu redor. (DERDYK, 2015, p. 49)

Esta maneira de interpretar o mundo é própria a criança que está em um processo contínuo de aprendizagem, e cuja linguagem esta sendo desenvolvida. É através do desenho que ela “desenvolve relações e concretiza alguns dos pensamentos vagos que podem ser importantes para ela” com isto percebe-se que “o desenho livre torna-se uma experiência de aprendizagem” (LOWENFELD, 1977, p. 159).

Com efeito, o desenho traz muitos benefícios para as crianças, seja este motor (coordenação fina e grossa), cognitivo (síntese do pensamento, entendimento de mundo), afetivo (estreitamento das relações sociais), artístico (consciência estética e autonomia), sociológicos, entre outros.

A criança ao desenhar manifesta a sua subjetividade, seus pensamentos, entendimento ou compreensão, e para interpretá-lo, se faz necessário ouvir o autor do mesmo, para a partir daí estabelecer relações entre o que lhe é real e imaginário, pois como ressalta Lowenfeld (1977, p. 16) “através de atividades criadoras que a criança desenvolve sua própria liberdade e iniciativa”. Sendo assim, fica nítido que a ação de desenhar proporciona a criança, múltiplas oportunidades de desenvolvimento, tendo como ponto básico, o desenho, pois, como afirma Derdyk (2015):

Seja no significado mágico que o desenho assumiu para o homem nas cavernas, seja no desenvolvimento do desenho para a construção de maquinários no início da era industrial, seja na sua aplicação mais elaborada para o desenho industrial e a arquitetura, seja na função de comunicação que o desenho exerce na ilustração, na história em quadrinhos, o desenho reclama a sua autonomia e sua capacidade de abrangência como um meio de comunicação, expressão e conhecimento. (DERDYK, 2015, p. 29).

Este é o desenho infantil, fonte de estima e produção intelectual, pautado na subjetividade humana, capaz de tecer elementos essenciais para a formação humana, bem como para o desenvolvimento de coordenadas essenciais para a progressão do indivíduo que se encontra em um contínuo desenvolver de si.

O desenho infantil atualmente se reveste com um caráter multidimensional na ação pedagógica, tendo o tal, uma representação social firmada por bases empíricas e científicas, tendo passado por um caminho de avanços e descobertas, logo se tornou um objeto de estudo para pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, um instrumento pedagógico para os educadores e um meio de expressão para os educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir sobre as fases do desenvolvimento infantil e do desenho infantil buscamos dar evidência a necessidade de apropriação destes conhecimentos tão importantes para os educandos e necessários aos docentes que atuam na educação infantil e anos iniciais. Sendo assim, me insiro enquanto professora pesquisadora numa luta historicamente construída por pesquisadores de diversos campos do conhecimento e diferentes partes do mundo, a fim de contribuir com a disseminação e valorização destes conhecimentos, pois, quanto mais discussões forem feitas no meio acadêmico, mais espaço na formação pedagógica ganhará o desenho da criança.

É certo que, estudar e pesquisar sobre o desenho Infantil constituiu-se uma oportunidade formativa de estar a refletir e compreender melhor sobre esta linguagem e expressão artística tão recorrente entre as crianças na Educação Infantil. O que na verdade, tem colaborado para a formação docente pedagógica, no que diz respeito as atividades que contemple e respeite as fases de desenvolvimento da criança, bem como ajudem no estímulo a prática do ato de desenhar, pois, sua significação, abrange não somente o aspecto gráfico, mas diversas áreas e fatores socioeducacional.

Desta forma, entende-se que conhecer, analisar e refletir sobre as fases de desenvolvimento infantil e o desenho da criança, constitui-se um ato de comprometimento com a prática educativa, tendo, por certo, que o conhecimento por ela disseminado, influirá no exercício da profissão, de forma que poderá contribuir e incentivar tanto o fazer como o conhecer do desenho como expressão e linguagem para as crianças, e das fases de desenvolvimento delas.

REFERÊNCIAS

DERDYK, Edith. *O desenho da figura humana*. São Paulo: Scipione, 1990.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil*. Porto Alegre, RS: Zoukk editora. 2015.

FERREIRA, Sueli. *O Ensino das Artes-Construindo Caminhos*. Papirus Editora. 1ª Edição. Campinas, 2001.

FERREIRA, Aurora. *A criança e a arte: o dia a dia na sala de aula*. 2 ed. Wak, 2007.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KESSELRING, Thomas. *Jean Piaget*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1970.

LOWENFELD, Viktor. *A criança e sua arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MÉREDIEU, Florence de. *O desenho infantil*. São Paulo. Editora Cutrix, 2006.

PIAGET, J. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1936.

PIAGET, J., INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Difel, 1978. Título original: *La psychologie de l'enfant*, 1966

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 24ª ed. Rio de Janeiro: Florence. 2002.

PIAGET, J., INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Difel, 1978. Título original: *La psychologie de l'enfant*, 1966

PULASKI, M. A. S. *Compreendendo Piaget*. Uma Introdução ao Desenvolvimento Cognitivo da Criança. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. *A criança e o artista*. São Paulo: Papirus, 1994.

SANS, Paulo de Tarso. Cheida. *Pedagogia do desenho infantil*. 2ª ed. Campinas: Alínea, 2007.

EIXO TEMÁTICO 6: PAULO FREIRE: PRÁXIS, PEDAGOGIAS E PENSAMENTO FILOSÓFICO

LEITURA SOB A ÓTICA DE FREIRE: CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS FACULDADES HUMANAS E DAS PRÁTICAS SOCIAIS

Diogo da Silva Roiz (Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – diogosr@yahoo.com.br)

Mirian Roberta Fernandes Pereira (Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - bolsista PIBAP-UEMS – miriannairimero@gmail.com)

Thaylla Beatriz Elias Pimenta (Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) - bolsista PIBAP-UEMS – thayllapimenta@hotmail.com)

RESUMO Este estudo tem como objetivo trabalhar o ato de ler como prática rumo ao desenvolvimento cognitivo nas suas competências e habilidades inserindo o sujeito-aprendiz no contexto social, espaço que o acolhe num processo seletivo, uma vez que se enquadra nos grupos letrados. A situação-problema: se ler constitui um hábito virtuoso do ser humano, qual atitude metodológica, técnica é possível adotar para que o aprendiz ganhe um novo perfil quanto à prática de leitura, uma vez que esta constitui ação/movimento para o desenvolvimento e a interação? A metodologia - método bibliográfico/exploratório para fins de informações mediante pesquisa. É uma pesquisa que toma por princípios os conceitos, mas busca por mudanças na qualidade de vida do aprendiz quanto ao pisco-cognitivo, sociocultural, em um fazer independente, autônomo no exercício da cidadania. Em síntese, este estudo propôs que a leitura propiciada e/ou estimulada com fundamento na contextualização da palavra, no método democrático e no dialogismo promove a criticidade no sujeito. Freire valoriza a interação da leitura com a realidade, a “leitura de mundo” que o educando já possui deve ser levada em consideração durante a aprendizagem e pontua que o processo de alfabetização mediante a decodificação de signos linguísticos deve ser superado. A leitura deve ser uma prática libertadora.

Palavra-chave: Leitura. Cognição. Sociocultural. Sujeito-aprendiz.

INTRODUÇÃO

Em épocas mais tradicionais a leitura era vista apenas como um ato de prestígio e riqueza, uma vez que somente àqueles pertencentes a uma classe social mais alta, ou seja, filhos de aristocratas havia a oportunidade de estudar e garantir a sua inserção no contexto social, além de oportunizar o exercício da cidadania. Nos dias atuais, o ato de ler vem sendo mais incentivado para todos, visto que as obras sempre estiveram disponíveis para quem soubesse ler; o problema é que a maioria não conseguia realizar tal ato devido à falta de oportunidade em aprender, em virtude da falta de democratização educacional do período. A leitura é uma ferramenta que garante ao sujeito sua inserção no cenário social, bem como oportuniza a efetivação de práticas social, tais como – enviar e-mails, ler discursos, realizar tarefas, dentre outros. Essa possibilidade só foi possível devido à revolução no campo informativo e tecnológico, ao trazer consigo a ampliação da leitura além dos limites da escrita, qual seja o uso de imagens como modo de facilitar o ato de ler, o que por si gera uma contraposição, pois a imagem acaba sendo um estímulo para a leiturização.

A imagem se agrega à busca de uma resposta lógica, verdadeira e mais imediata, devido ao apelo visual, como pode ser observado no cinema, televisão e outros meios de comunicação. A escola precisa atentar para a nova realidade e criar estímulos à leitura, visto que o mundo atual oferece facilidades e entretenimentos, especialmente os virtuais, os quais podem distanciar o aprendiz da leitura.

Neste contexto, surgiu o tema “Leitura sob a ótica de Freire: caminho para o desenvolvimento das faculdades humanas e as práticas sociais”, e, conseqüentemente, a situação-problema: ler constitui um hábito virtuoso do ser humano. Que atitude/metodológica/técnica é possível adotar para que o aprendiz adquira um novo perfil quanto à prática da leitura, uma vez que esta constitui uma ação/movimento para o desenvolvimento e interação? Quem lê se distingue dos demais sujeitos por ser reconhecido como agente de suas próprias decisões, autonomia e práticas coletivas, uma vez que tem certo domínio e conhecimento do sistema sociopolítico/econômico.

Os gêneros textuais têm se mostrado eficazes na instrumentalização e favorecimento do hábito da leitura devido às suas variáveis, todavia a escola ainda vem “pecando” quanto às metodologias aplicadas, tendo em vista que persiste em se manter enraizada ao uso da técnica do livro didático. Nesse contexto, as escolas precisam trabalhar as dimensões políticas,

históricas e sociais no ato de ler, uma vez que, somente assim, a leitura será destaque na formação do sujeito e, por meio dela, formará cidadãos críticos para o exercício da cidadania, propondo ao indivíduo a compreensão das muitas vozes que se manifestam socialmente, para, então assim, emitir as suas próprias vozes, externando a consciência e a luta por seus direitos (OLIVEIRA, 2006).

Assim, a leitura é apontada como fonte dos princípios do desenvolvimento intelectual, vez e vez haja vista que o letramento, seja na graduação ou na pluralidade dos saberes empíricos e/ ou científicos, visto que ler não é, apenas decodificar os signos linguísticos, mas dar-lhes significação (FREIRE, 1989). Quem lê muda a si próprio e o mundo para melhor, como participante do contexto social. “O sujeito que lê tem muitos olhos” e, por isso mesmo, ganha competência e habilidade no processo de ensino e aprendizagem.

Os conceitos centram-se em compreender a leitura, objeto/fenômeno da pesquisa como fator de desenvolvimento do intelecto e as interações sociais do aprendiz para as práticas da cidadania no exercício dos seus direitos e deveres, bem como no reconhecimento de sua identidade e autonomia. A metodologia se efetiva mediante o método bibliográfico/exploratório realizado em sites, livros, artigos, teses e revistas para fins de leituras sistemáticas, elaboração de sínteses, fichamentos e grifos para organização textual significativa.

Empregar-se-á também o processo qualitativo nas possibilidades de juízo subjetivo, isto é, valorar a leitura nas suas multifunções, na qualidade de vida do sujeito aprendiz. Com certeza a técnica da observação contribuirá significativamente para a seletiva do texto/contexto quanto à assimilação e mudança da atitude psico-cognitiva/emocional e efetiva nas relações sociopolíticas culturais (RICHARDSON, 1999).

É uma pesquisa que usufrui de conceitos, mas também busca resultados que vão oportunizar maior qualidade no processo do desenvolvimento das potencialidades do aprendiz e da sua integração social.

Logo, será relevante àqueles que enveredam pelo universo da leitura, tendo o papel de incentivar no aprendiz a possibilidade de compreender e apaixonar-se pelo que conduz o ser humano ao seu desenvolvimento intelectual.

1 CONCEPÇÕES ACERCA DO ATO DE LER: UM PROCESSO INTELECTIVO

O profissional da educação que reconhece seu papel compreende o processo de educar como um fim, visto que a finalidade maior são as práticas da cidadania. O professor precisa

estar atento para atingir as práticas de educar. A leitura como prática social vivenciada pela escola objetiva mostrar a leitura como instrumento de informação e disseminação da cultura, o que tem como “mola propulsora” o papel do professor e da escola na formação de hábito quanto à leitura.

O ato de ler constitui-se de compreender e interpretar textos escritos de múltiplos tipos com diversas intenções e objetivos, o que contribui de forma contundente para autonomia das pessoas, ao ponto em que a leitura é uma ferramenta indispensável para que nos conduzamos com certas garantias em uma sociedade letrada (SOLÉ, 1998, p. 70).

Assim, ler é compreender, interpretar textos variáveis, isto é, com sentidos distintos, o que promove autonomia, independência e capacidade de julgar. É a capacidade de ler que vai garantir uma sociedade letrada. Quem lê, conseqüentemente aprende mais, adquire maior conhecimento sobre o mundo real e no espaço social é reconhecido, pontua Martins (1994, p. 35):

Sobre ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava, não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres.

Aquele que sabe ler, interpretar, escrever (com letra legível e escrita correta) tem papel decisivo no mercado de trabalho, enquanto o indivíduo analfabeto tem poucas oportunidades. A leitura é prática necessária à qualidade de vida no contexto social, considerando que é mediante o ato de ler que se desenvolvem os aspectos intelectivos, psicoemocionais, inter-relacionais e o social. Como explicam Koch e Elias (2006, p. 11):

Nessa linha, vemos que a leitura é uma prática social, a ainda, uma atividade interativa, altamente complexa de produção de sentidos que se realizam evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Logo, ler é uma prática social, ou mesmo uma ação interativa e complexa quanto ao aspecto de significados estabelecidos nos elementos linguísticos encontrados na decodificação dos signos, os quais são estruturados entre texto/contexto que segregam até então, os saberes, as informações, mediante os significados ora conferidos aos signos/símbolos.

O sujeito, letrado sabe interagir com a complexidade da linguagem e culturas do mundo a sua volta. O processo de apropriação da informação e da construção de novos conhecimentos se efetua como um processo ativo intimamente conectado à leitura. O uso

social da leitura como prática social é dinâmico e se integra de forma natural às atividades diárias dos sujeitos.

Kleiman (2008) acrescenta que ler um texto é colocar em ação todo o sistema de valores, crenças e atitudes que representa um determinado grupo social no qual se nasce e é educado. A leitura como prática social é bastante complexa, uma vez que está ligada às raízes socioculturais e às práxis da cidadania, razão essa que coloca a escola como excelência na formação intelectual do sujeito e/ou aprendiz. Freire (1989, p. 26) ainda acrescenta: “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”. Ser letrado é resultado do ato de ensinar ou de aprender a ler e escrever.

O ensino da língua tem por meta levar o aprendiz à aquisição de um grau de letramento cada vez mais elevado, isto é, desenvolver habilidades e comportamentos de leitura que favoreçam a capacidade técnica de ler. Não é válido ensinar a ler sem oportunizar o uso efetivo, eficiente, criativo e produtivo da habilidade de ler. O maior desafio não é apenas ensinar a ler, é, sobretudo, levar o sujeito, seja criança ou adulto, a realizar as práticas de leitura como também a se envolver em atividades sociais, como o ato de ler. O aprendiz ao dominar essa habilidade social, será um leitor, saberá reconhecer significados contextuais que estejam implícitos ou não (FOUCAMBERT, 1997).

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) ainda há que se superar concepções a respeito do aprendizado acerca da leitura. A primeira delas é a respeito de que ler é decodificar signos, ou mesmo converter letras em sons, sendo a compreensão uma consequência. Com isso, a escola vem produzindo “leitores” que decodificam o signo linguístico de vários textos, mas que têm sérias dificuldades para compreender o que leem. Desse modo, são urgentes propostas didáticas que possibilitem no processo de ensino-aprendizagem a leitura para desenvolver no aprendiz as competências, sejam cognitivas, afetivas, emocionais, culturais, ou sociais. São requisitos básicos para propiciar oportunidades ao educando vivenciar sua própria construção.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 17) de Língua Portuguesa “o trabalho com leitura deve ser diário, intercalando entre atividades didáticas, sendo possível utilizar o próprio livro didático ou materiais de leitura externos como revistas, jornais, livros literários que possam ser utilizados para fazer interpretações e análises”. Também acrescenta:

a leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante essa, questiona os alunos sobre os sinais linguísticos que permitem a atribuição de significados (BRASIL, 1998).

Há necessidade de projetos para as práticas de leituras que possam ser trabalhadas em sala de aula. Deve-se estar atento a leituras planejadas, estimulantes e atrativas, despertando o interesse do aprendiz na formação de novos leitores, conforme explicita Freire (1996, p. 29):

A leitura precisa ter significado real para o leitor, que deixará de ser objeto para se tornar o sujeito ativo na construção dos significados, seja ele, de caráter explícito ou não. Para isso, deve-se ensinar e aprender a ler de maneira eficiente para que os leitores, os textos e os autores se interliguem em leituras concretas.

O ato de ler deve abranger uma concretude com o texto, posto que neste processo o leitor passe de objeto a sujeito ativo na construção do significado, uma vez que autor-texto-leitor interagem durante o processo de inferência no ato de ler. É o leitor quem escreve o texto ao dar significados linguísticos, sejam eles superficiais ou imergidos nas estruturas textuais.

Nessa linha de construção de sentidos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 28) ainda enfatizam:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significados do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o leitor, de tudo o que se sabe sobre a língua características do gênero, do portador do sistema de escrita decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que consegue analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação se nas quais não é possível rapidez e proficiência.

O leitor é o sujeito que exerce trabalho ativo na construção de significados de um texto. É uma prática que implica compreender, assimilar e correlacionar sentidos construídos mesmo antes de se fazer a leitura efetiva. O leitor competente consegue entender o que lê e, ou seja, é capaz de ler além do texto. O ato de ler amplia a visão do mundo, insere o sujeito na cultura letrada, possibilita a vivência de emoções, compreensão do processo comunicativo de linguagem, além de favorecer a humanização e a interação social. A educação, seja ela libertadora ou humanitária, é transformadora ao passar pelas vertentes da leitura. É por meio da leitura que se cria uma sociedade mais justa e democrática, além de acrescer os saberes e por isso mesmo, é muito importante reconhecer a práxis política da leitura.

Necessita de práticas metodológicas, ou seja, didático-pedagógico: Os métodos de ensino são ações, passos e procedimentos vinculados aos métodos de reflexão, compreensão e transformação da realidade, que, sob condições concretas de cada situação didática, asseguram o encontro entre o aluno e as matérias de ensino.

Método de ensino não se reduz a um conjunto de procedimentos. O procedimento é um detalhe do método, formas específicas da ação docente utilizadas em distintos métodos de ensino. Por exemplo: se é utilizado o método de exposição, podem-se utilizar procedimentos tais como leitura e compreensão de um texto, demonstração de um experimento, perguntas aos alunos para verificar a compreensão do exposto (VEIGA, 2003, p. 152).

Assim, em consonância com Veiga, as práticas do ato de ler precisam ser conjugadas aos procedimentos vinculados aos métodos de reflexões, compreensões e transformações da realidade, conforme cada situação didática que devem assegurar ao aprendiz os conteúdos de ensino. Método não é apenas um amontoado de procedimentos. O procedimento é apenas um detalhe do método, formas bastante específica da ação docente; este, ao exercer as práticas de leitura valendo-se do método expositivo, pode proceder com leitura e compreensão de um texto, fazer e demonstrar experimentos, perguntas e respostas em um diálogo para verificar a capacidade e habilidade de compreensão aluno/texto.

Libâneo (2000, p. 151) acrescenta que “os métodos de ensino se fundamentam na reflexão e ação sobre a realidade educacional [...] de modo a vincular o processo de conhecimento e a prática humana no mundo”. É pela ação do homem que as coisas mudam e se transformam. O professor ao estimular a aprendizagem dos educandos utiliza multiações, passos e procedimentos nominados de métodos de ensino, enquanto o educando, sujeito de sua própria aprendizagem, vale-se de diretrizes de assimilação do conhecimento como, por exemplo, a atividade de resolver tarefas na correlação ao método de resolução de tarefas; atividades que visam ao domínio de conhecimentos científicos em uma disciplina correspondem ao método investigativo; a atividade de observar corresponde ao método de observação, dentre outros (LIBÂNEO, 2000).

Os métodos de ensino são na verdade o modo que o professor organiza suas atividades nas práticas objetivos-conteúdo-métodos em situações didáticas. São os métodos a regularem a interação ensino-aprendizagem que têm por fim “a assimilação consciente dos conhecimentos e desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e operativas do aprendiz” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN; 1983 p. 152).

Ao ler, é necessário desvelar criticamente no exercício de enxergar, além do reconhecimento de signos, mas perceber a veracidade das coisas e conhecê-las, visto que o conhecimento crítico exige uma ação transformadora de si própria e do mundo que cerca o sujeito. Conhecer o mundo real é o primeiro fator para obter a cidadania ativa. Segundo Antunes (2003, s.d.) “para exercer a cidadania ativa, é preciso reconhecer o seu papel na sociedade, inserir-se criticamente na realidade”.

Neste contexto, Freire (2001a) assegura que o conhecimento é resultado desse processo, dessa construção coletiva. Por isso, aponta que “ninguém educa ninguém. Os homens se educam em comunhão” (FREIRE, 2001a, p. 68). Nessa visão, o conhecimento nasce do ato, da inclusão entre os seres humanos e destes com o mundo.

E da nossa interferência no mundo, novos conhecimentos vão sendo construídos. O diálogo torna-se condição para o conhecimento. O ato de conhecer ocorre em um processo social e o diálogo é o mediador desse processo. Transmitir ou receber informações não caracterizam o ato de conhecer. Conhecer é apreender o mundo e essa não é uma tarefa solitária. Ninguém conhece sozinho. O processo educativo deve desafiar o educando a penetrar em níveis cada vez mais profundos e abrangentes do saber.

O texto, segundo o autor, apresenta uma simultaneidade reflexiva sobre a leitura de mundo e o multiculturalismo, logo busca analisar a interação entre o ato de ler o mundo e as várias áreas do conhecimento. Na verdade, o conhecimento advém da interação entre os homens e, destes, com o mundo. É com as interferências no mundo que novos conhecimentos vão sendo construídos. O diálogo torna-se a condição básica para produção do conhecimento. O ato de conhecer é um processo social e dialógico. Conhecer é apreender o mundo, e não se faz de modo solitário. O processo educativo deve ser um desafio ao aprendiz para estimular a busca por níveis mais profundos e abrangentes do conhecimento.

3 LER: UM ATO DE MULTIOSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E COMPETÊNCIAS DO APRENDIZ

A leitura constitui-se em um movimento ativo para o aspecto cognitivo do aprendiz, uma vez que oferta inúmeras possibilidades e experiências de quem a propõe. É mediante o ato de ler que o sujeito se informa sobre a realidade, além de alimentar desejos e sonhos daquilo que parece impossível. Traduz sentimentos e experiências humanas, como também oferece prazer estético e ajuda a encarar a vida e a se auto proteger (CASTILHO, 1998).

A escola é o lugar onde o aprendiz exercita a abordagem de texto e aprende a dialogar com o que lê e com o que está escrito. A dialética do texto somente acontece quando o leitor faz bem o seu papel, assim como o escritor o desempenha. Compreender e interpretar tornam-se possíveis a partir do que o texto disponibiliza. É importante que haja cumplicidade entre o texto e o leitor- aprendiz para que exista o estímulo de uma nova forma de lidar com a linguagem (BRASIL, 1996).

A leitura é uma prática social em razão do seu caráter instrumental para a formação da identidade, além de compreender as relações de poder no uso da variante culta e formal. É a prática constante da leitura com diferentes gêneros textuais e a orientação para observar e analisar a própria linguagem que podem melhorar a expressividade, da mesma forma o que já é de domínio para vivenciar situações diversificadas na comunicação (BRASIL, 1998).

O sujeito, a história e o mundo formam as práticas de linguagem. Pontes-Ribeiro (2000, p. 16) explica que “compreender um texto, é buscar as marcas do enunciador projetadas neste texto, é reconhecer a maneira singular de como constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares”.

Desta forma, ler é ir muito além da decodificação do signo. Há que compreender a intencionalidade do texto, a singularidade do escritor quanto à sua leitura de mundo e da história, como também contextualizar um texto com outros em uma verdadeira percepção de outras vozes e lugares. Orlandi (1988) ainda acrescenta que a prática do diálogo em expor, contradizer e argumentar ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitudes de confiança, capacidade para interagir levando o respeito ao outro. Todas essas atividades precisam fazer parte de situações reais. Nesse processo, para que seja possível compreender a aquisição das habilidades de leitura e escrita, é necessário o desenvolvimento das atividades cognitivas e específicas de linguagem. É uma aprendizagem que se inicia com a idade ainda tenra e necessita da “memória semântica e da memória de trabalho. São precisos diferentes tipos de atenção e processos distintos que formam parte das funções executivas” (SASTRE-RIBA, 2015, p. 02).

É interessante o uso de um modelo teórico que possa integrar a cognição humana ao desenvolvimento e aos processos quanto ao ato de ler e escrever. Deve-se reconhecer que “o conhecimento prévio precisa ser considerado cada vez mais como um universo estruturado de representações baseadas em padrões de compreensão de mundo” (KLEIMAN, 1997; LEFFA, 1996; KOCH e ELIAS, 2006).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem que a escola, como a maior responsável pelo desenvolvimento de competências do educando, deve:

Assumir a tarefa de se formar leitores, impondo responsabilidades de se organizar em torno de um projeto educativo, comprometido com as intermediações da passagem do leitor de texto facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais (BRASIL, 1998, p. 26).

Há diversas ferramentas e estratégias para organizar e promover as atividades de leitura. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais existe uma nova concepção sobre as práticas de leitura, em que se consideram as perspectivas para trabalhar na sala de aula. A leitura enquanto prática social promovida pela escola vai além da vida estudantil do educando, haja vista que atinge suas múltiplas relações numa força-tarefa de informar e simultaneamente disseminar cultura no reconhecimento do papel professor/escola na formação do hábito de ler, conseqüentemente desenvolvendo o intelecto na construção de sujeitos-agentes de si e do mundo. A leitura tem por finalidade oportunizar ao educando a sua própria autonomia e torná-lo letrado na sociedade, o qual saiba dispor de seus direitos e se fazer integrante de uma sociedade intelectual.

CONCLUSÃO

Com leituras realizadas na busca de informações é possível compreender que ler é uma prática a ser desenvolvida a partir da instituição escolar e se estender à família e ao contexto social. Importante estabelecer que a prática de ler se efetiva por meio dos mais diversificados textos em gêneros, metodologias e técnicas selecionados pelo professor conforme as atividades a serem aplicadas para produção do desenvolvimento cognitivo, promovendo assim as competências e habilidades da práxis linguística em sala de aula e fora dela.

Ler é uma prática social e quem lê transforma-se a si mesmo, o seu círculo social e o mundo. A leitura deve ir muito além da decodificação de signos, uma vez que é preciso compreender e interpretar o que lê, assim como conhecer as intenções imergidas no texto proposto pelo autor e ir mais além, procurando viabilizar o que está oculto na estrutura textual. Quem lê torna-se conhecedor das verdades e o que é não verossímil. Convive em espaços/lugares mais seletivos por ser partícipe de uma sociedade letrada.

É por meio do hábito de ler que o aprendiz se faz sujeito-agente dos princípios cognitivos como fator de desenvolvimento das competências, talento, aptidão em que se envolvem a memória, atenção, vontade, interesse e prazer.

A leitura oferece maior possibilidade de perceber a realidade com multiolhares, como também gera um crítico inovador, mais humano, solidário e interativo. Ler é trabalho ativo, dinâmico, político e dialético. O leitor é o agente modificador de si mesmo e do meio em que vive como reforça Freire "ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1981, p.79). Freire ratifica que a

educação é realizada mediante a interatividade, o diálogo, a motivação, a criticidade, a observação e a sensibilidade que se constroem mutuamente entre educador e educando nas inter-relações.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. **Psicología educativa: um punto de vista cognoscitivo**. México, Editorial Trillas. Traducción al español, de Mario Sandoval P., de la segunda edición de Educational psychology: a cognitive view, 1983.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - língua portuguesa**. Brasília: MECSEF, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MECSEF, 1998a.

CASTILHO, Ataliba. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 31.ed., RJ: Paz e Terra, 2001a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura: teoria & prática**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

OLIVEIRA, I. A. de. **Filosofia da Educação**: reflexões e debates. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ORLANDI, E. **Discurso e Leitura**. São Paulo: UNICAMP: Cortez, 1988.

PONTES-RIBEIRO, Dulce Helena. Leitura Literária: a magia de saber com sabor. **Revista transformar**. Itaperuna, X ed., 2000.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SASTRE-RIBA, S. Intervención educativa para la expresión de la excelencia cognitiva. **Revista Neurología**, v. 60, 87-94, 2015.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. trad. Cláudia Schililing. 6 a ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

A PEDAGOGIA FREIRIANA E SUA RADICALIDADE COMO BASE DA PRÁXIS DO OPRIMIDO PARA CRIAÇÃO DA VIDA

Thalles Valente de Paiva - UFU - thallesvalentep@hotmail.com

Lucia de Fatima Valente - UFU - valentelucia@yahoo.com.br

Resumo: É muito comum ver uma certa “romantização” sobre a forma educacional do educador Paulo Freire. Temas como liberdade e emancipação foram expostos de maneira exaustiva durante toda sua vida e obra. No entanto, esses conceitos parecem ter se tornado mais chavões e idealismos ingênuos do que *prática para liberdade*. Talvez, seja pela razão que liberdade e emancipação efervesçam o pensamento provocando abstrações para uma nova vida e realidade. O entusiasmo faz parte do aprender, mas apenas este não basta para ocorrer a mudança. Se fizermos uma leitura mais atenta das obras *Educação como prática de liberdade*, e *Pedagogia do Oprimido*, colocando-as em contexto com a vida do autor, podemos observar que a transformação é complexa e sempre traumática, por vezes, somos até expulsos de nossa realidade. É neste aspecto radical que este artigo irá se debruçar por meio de uma leitura crítica e contextualizada dos dois livros do autor. Conclui-se que a tomada de consciência e a práxis do oprimido demandam coragem. Por isto ela é um parto, como diria Freire (1987), é necessário ao oprimido nascer de novo, pela luta, para criar vida.

Introdução

Pedagogia do Oprimido é a obra mais importante do educador Paulo Freire, e, talvez, seja sua obra mais subversiva. Escrita em 1968, no exílio no Chile, a obra se movimenta pela dialética entre opressor e oprimido, em uma jornada rumo à emancipação. Se como diz Friori

(1987)³⁹, o esforço da educação freiriana é elevar a *práxis* humana, em sua interioridade, à “retotalizar-se” como prática de liberdade (FREIRE, 1989, p), logo, podemos concluir que, a educação não é somente uma organização da consciência para o cumprimento de uma função social, mas, também, de pensar como a vida humana se organiza, em sua existência no mundo e para o mundo.

Paradoxalmente, não é senão excluído do Outro é que podemos compreender a real dimensão do valor da existência? Muito tempo depois do exílio no Chile, em entrevista, Freire enunciou que sua decisão de exilar-se foi pela razão que: “Eu preferi continuar vivo a entregar-me a uma espécie assim de morte lenta, ou de cinismo (ARAÚJO FREIRE, 2005, p. 206).” Sabemos que Freire, em 1964, foi preso por 72 dias, acusado de subversão e na sequência se exilou no Chile. Sua transgressão estava na realização de uma educação que simplesmente não se restringia a alfabetização de pessoas adultas, e sim na tomada da consciência da existência em relação à realidade, ou seja, como aqueles trabalhadores pobres se reconheciam “para si” e “para a sociedade”⁴⁰.

A ironia desse movimento é que, enquanto esses educandos aprendiam a ler e escrever, tomar conhecimento da palavra do mundo, em contrapartida, o educador estava desdobrando sua futura exclusão por incitar uma nova gramática ao mundo. Estamos, portanto, diante de uma dupla exclusão: primeira, a exclusão de uma parcela gigantesca, que é instituída no mundo pela exclusão; e a outra o desejo, que, ao realizar-se como sujeito, é punido com a exclusão. Se o conhecimento incentiva os estudantes a compreensão do “em si” ao “para si” de sua realidade, o desejo revela que para ele se realizar, tomar existência, depende do reconhecimento do Outro.

Essa dinâmica dialética da formação do educador Freire é interessante para pensarmos sua vida e obra no início de sua jornada. Pré-1964, em *Educação como prática da liberdade*, sua ação pedagógica se fez da *práxis* da alfabetização da parcela excluída, sendo mediador que ensina e aprende a palavra do excluído e assinala a falta do Estado, que não reconhece a liberdade dos seus cidadãos – o seu valor e diferença. A liberdade atua no real, sinalizando a falta de realização plena de uma camada gigantesca da sociedade brasileira, os analfabetos.

39 Ernani Maria Fiori, em Prefácio da *Pedagogia do Oprimido*. Ver FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. – 17. ed - Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987,

⁴⁰ Sabemos que os analfabetos eram uma voz destoante, excluída antes mesmo do *vir a ser* da ditadura. O discurso hegemônico, nas décadas de 1940 a 1960, dissertava que não poderia haver espaço para os “ignorantes”, eles não têm condições de votar, são incapacitados, não têm os “instrumentos” para uma participação “consciente” e “democrática”. Nos anos 1960, a título de exemplo, havia 15,5 milhões de eleitores para uma população de 34,5 milhões com 18 anos ou mais (FREIRE, 1987, p.25).

Se, em *Prática da liberdade*, enunciou-se uma liberdade como entidade negativa ao Outro, *Pedagogia do oprimido* constituiu-se como salto em direção de uma negatividade que necessita ser reconhecida pelo educando e pelo Outro para que, assim, possa *vir a ser* a emancipação. Para educandos serem libertos não basta a intervenção do professor, mas consciência de que a libertação depende da consciência e ação dos oprimidos perante sua condição no mundo.

Diante dessa radicalidade, não é de se estranhar a exclusão do Estado ditatorial a Freire, o educador teve que pagar com sua cidadania, sua ação revolucionária. Fica explícito diante deste exemplo, que a tomada de ação do oprimido não é algo simples, mas extremamente complexa, porque para ter sua mudança ele deve lutar contra o opressor – não temendo por sua vida. É neste aspecto radical que este artigo irá se debruçar: a tomada de consciência e a práxis do oprimido demandam a perda do temor à morte – por isto ela é um parto, como diria Freire (1987). É necessário que o oprimido largue de sua obsessão com a morte para criar vida.

Nesse sentido, neste texto, temos por objetivo analisar de forma crítica e contextualizada as obras *Educação como prática de liberdade*, e *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire.

A política interna à Educação

Uma *educação como prática de liberdade* não se limita apenas a educar os estudantes a ler e escrever sobre o mundo (seja de forma científica ou estética), mas, também, negá-lo. Da negação nos é revelado aquilo que foi excluído do conteúdo hegemônico, ou seja, em uma sociedade de classes, onde a Lei se organiza em função das demandas dos dominantes, não existe o reconhecimento dos desejos dos dominados. Uma “pedagogia da liberdade” reivindica, portanto, “pedagogia do oprimido”. Como diz textualmente Fiori (1987), não é uma pedagogia para o oprimido, mas do oprimido. Não há como o educador quebrar as mordanças ideológicas dos seus educandos, ele é apenas um mediador evanescente; cabe aos oprimidos se libertarem, tornarem-se responsáveis pelos seus desejos. A prática da liberdade somente se realizará no momento em que o oprimido tiver as condições de reflexionar sobre sua condição e destinação histórica.

É em vista disso que a *Pedagogia do Oprimido* é uma “Coisa” estranha tanto para o “Modelo escolar” (século XIX a metade do XX), organização educacional centrada na identidade nacional e no progresso da sociedade industrial, quanto para modelo hegemônico

do nosso presente, “educação e formação ao longo da vida”, marcada pelo princípio da empregabilidade, visto que seu discurso pressupõe uma realização metanarrativa, não se fixando apenas em uma mudança particular, local ou nacional, mas universal. O movimento dialético educativo é subversivo, porque não se fixa no progresso de uma nação (Modelo escolar), ou no fim último, a realização remunerada de um trabalho particular (educação e formação ao longo da vida), mas na libertação histórica dos oprimidos. O fim último da educação, segundo Freire (1987) assusta e causa zombaria aos seus detratores e até para alas da educação progressista, justamente porque almeja a mudança radical da sociedade. Um discurso nesse formato só pode ressoar nos debates educacionais contemporâneos como algo ultrapassado, débil do “ponto de vista” da realidade, loucura e extremismo na forma de sua execução.

Todavia, não é para se estranhar que, esse mal estar que a *Pedagogia do Oprimido* causa é reflexo de uma organização social tecida pela naturalização da desigualdade social. Naturalização é um temor de mudança. Ora, se retroativamente pensarmos que do “ponto de vista” da educação medieval o “Modelo Escolar” seria uma loucura, porque desnaturalizaria a hierarquia social dada por Deus, pois somente nobres homens poderiam estudar visto que sua função é guiar os pobres e menos esclarecidos (mulheres e “doentes mentais”) em sua estadia no mundo, um ensino que universaliza o ensino público a todos, é antinatural e impossível de realizar-se em mundo caído. Assim, para uma consciência que se estagna apenas na divisão sujeito e objeto, perde-se o movimento do espírito, somente pelo movimento da História na qual podemos observar a loucura (o impossível) sendo transformada em realidade.

Para o espírito, a educação é sempre mediada por um Outro. A crise da educação que nos ronda não é por acaso. O gerenciamento do ensino ao imperativo da inovação e sua demanda excessiva de trabalhadores flexíveis, além dos contratos de trabalho à formação profissional, tudo isso tem um destino. A frustração de educadores e movimentos educacionais que, por mais que tentem desesperadamente fazer ajustes e reformas, deparam-se com seus planos arruinados, justamente pela razão de que seus desejos não condizem com a forma hegemônica das demandas da sociedade capitalista ao ensino.

Assim, podemos observar a importância da política na educação. Como a educação não se reduz apenas ao aprender e ao ensinar, mas também a pensar a razão de nossa realidade (como a concebemos e como a organizamos), fica evidente que o processo educativo está associado ao ato político, de modo mais claro: “*a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação de a favor de quem e do quê, portanto, contra quem*”

e contra o quê, desenvolvemos a atividade política (FREIRE,1989, p.14).” Cada vez que entendermos isto, ficará mais claro que não se pode separar o particular do “Todo”: as instituições particulares do Estado do regimento universal que organiza a nossa formação social.

Já que é impossível separar o inseparável: a educação da política, desta sentença a educação está intrinsecamente ligada ao poder. Conseqüentemente, frente a isto, não podemos ser ingênuos, ou cínicos e dizer que, apenas a educação liberal atua de forma violenta no indivíduo, enquanto a educação freiriana é isenta disso. Não devemos nos acovardar, devemos levar a enunciação de Freire, ao seu núcleo traumático de poder, às últimas conseqüências. Daí, a necessidade de uma leitura dialética de Freire, para podermos ter ciência da relação da supressão do poder para uma educação libertadora.

Tensionamento à cultura: a passagem do mito à ciência

Quando fazemos uma leitura atenta da *Pedagogia do Oprimido*, fica claro que a forma de educar os oprimidos não se enraíza na vida dessas subculturas. Se enraizasse ela não seria transformativa, ética, mas perpetuadora das diretrizes regimentais do *ser-aí*. Logo, o professor, à primeira vista, é um agente, um intruso da cultura vigente, ele é um outro estranho que invade o universo simbólico de pais e estudantes causando incômodo e angústia. No caso do movimento da educação bancária, o professor é visto como uma “Coisa” incômoda. Não é estranho que, em épocas de instabilidades políticas (neoliberalismo), ou “totalitarismos” (regimes ditatoriais, fascismo, nazismo etc.) sejam tomadas medidas restritivas ou excludentes ao saber. Essas ações políticas são organizadas para restringirem o poder político do professor sobre os seus educandos – justamente por seus enunciados sempre friccionarem em assuntos sensíveis da realidade, e serem obscenos às individualidades dos estudantes.

No ano de 2019, o atual presidente do Brasil, Jair Bolsonaro sugeriu aos pais que rasgassem as páginas do livro *Caderneta de saúde da adolescente* (para meninas de 10 a 19 anos), que descrevessem e ilustrassem cenas incômodas sobre a sexualidade⁴¹. Fica claro, para nós que, o temor do presidente é contra a verdade, tanto os adolescentes quanto seus pais devem manter silêncio sobre esse assunto espinhoso, um não-dito. Caso saibamos, que mantenhamos a sete chaves; se escapar, dizemos que não foi dito. É evidente que o

⁴¹ Em Paula Ferreira e Renato Grandelle, <https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-sugere-que-pais-rasguem-paginas-sobre-educacao-sexual-de-caderneta-de-saude-da-adolescente-23506442>

recalcamento da verdade é uma das armas bolsonaristas contra seus adversários políticos. Entretanto, o que importa, aqui, é sublinhar que o saber da verdade tem esse caráter subversivo e violento por negar o *ser-aí*, a cristalização da realidade. A educação sobre sexualidade é um bom exemplo, já que ela é uma espécie de marco, uma passagem da infância para adolescência, é negar o imaginário lúdico (a fantasia que a criança cria sobre como os bebês são feitos) ao simbólico, ou seja, os adolescentes serão mais cientes ao conhecimento e cuidado de seus corpos – ter responsabilidade e liberdade sobre eles, olhando pela via de uma perspectiva macro; é a passagem do mito para a ciência.

A passagem do mito para o conhecimento é uma passagem dolorosa, porque o mito é a ferramenta que fecha a lacuna (aquilo que nos conforta), enquanto o saber abre para aquilo que a consciência não esperava, não entendia, ou simplesmente sabia, mas não estava preparada para arcar com o fardo de saber. Aqui, não temos como não nos lembrarmos das três feridas narcísicas descritas por Freud (1996), primeira, Copérnico e sua demonstração de que a Terra gira em torno do Sol, privando-nos da centralidade do universo. Depois, Darwin que nos demonstrou que surgimos de uma evolução cega, tirando nosso lugar de centro para com os outros seres vivos. E por fim, Freud e o inconsciente, demonstrando que o “eu” não manda em sua casa.

O que devemos tirar disso tudo? O “óbvio”, não temos nenhum regulador transcendente, somos nós que organizamos e construímos nossa realidade. É dever nosso organizar, debater e construir a realidade, somos atores na realidade, e não simples espectadores, ou nas palavras de Freire (1967):

Mas, infelizmente, o que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. Mitos que, voltando-se contra ele, o destroem e aniquilam. É o homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade. Ao mesmo tempo, porém, inclinando-se a um gregarismo que implica, ao lado do medo da solidão, que se alonga como “medo da liberdade”, na justaposição de indivíduos a quem falta um vínculo crítico e amoroso, que a transformaria numa unidade cooperadora, que seria a convivência autêntica (FREIRE, 1967, p.44).

É a partir disso que deveríamos interpretar o tom enfático de Freire (1987) sobre educação e política, ela assusta os defensores da educação bancária e oprimidos, pela razão que a educação como prática liberdade impõe a responsabilidade de educadores e educandos à realidade. A violência do esclarecimento educativo impõe-se como uma lança que fere os educandos e sua realidade; a liberdade, a princípio, é um ato aterrador justamente por ela

demandar responsabilidade e um novo posicionamento em relação ao saber, e é por isso que tentamos desesperadamente fugir dela.

Não é estranho que educandos depois de saberem, quererem magicamente voltarem para o estado de consciência ingênua. Ao saberem que é impossível voltar atrás, o terror os acomete. Freire (1987), ao lembrar de seus cursos, narra uma interessante discussão que teve como um operário que afirmava a “periculosidade da consciência crítica”. Dizia ele:

Talvez seja eu, entre os senhores, o único de origem operária. Não posso dizer que haja entendido todas as palavras que foram ditas aqui, mas uma coisa posso afirmar: cheguei a esse curso, ingênuo e, ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico. Esta descoberta, contudo, nem me faz falta e me dá, a sensação de desmoroamento (FREIRE, 1987, p.15).

Superação do medo da morte

A conscientização não somente causa abalos nas estruturas dominantes, mas, principalmente, na consciência do oprimido. Enquanto, adolescentes descobrem que bebês não são trazidos por cegonhas, o trabalhador descobre que é explorado pelo sistema capitalista. O adolescente já não olha mais seus pais da mesma forma, assim, como o trabalhador para seu patrão. Usualmente, em relação a esses eventos traumáticos, escolhemos atitudes ideológicas simples: o adolescente pensa que todos fazem sexo, menos os seus pais; e o trabalhador articula abstratamente que o sistema capitalista é perverso, mas não tem como revertê-lo, e que, no fundo, ele tem sorte de trabalhar, e mais, em uma empresa que tenta a cada dia ser mais “humana” com seus trabalhadores.

O temor e terror à mudança fazem parte de nossa consciência, não somente pela classe dominante, por temer a mudança, infesta o debate público com sentenças fatalistas, mas porque nós, os oprimidos, por muitas vezes, reagimos com temor da responsabilidade radical da transformação social. É por esse núcleo radical que a educação libertadora carrega uma violência aterradora, ela não apenas estimula aprender os saberes em sua forma abstrata, mas esclarece que a mudança da realidade depende da ação livre do oprimido. Não é por menos que, seguramos firmemente nas estruturas de dominação, e por muitas vezes apenas tentamos reformá-las, para que possamos manter nossa segurança vital, preferindo a vida à liberdade arriscada.

Sendo um dos temas-chaves de *A pedagogia do Oprimido*, “medo da liberdade” tem uma razão. Antes da suscitação do medo à condição oprimida, educador e educando aprendem que o saber está ligado à realidade, que, a princípio, os objetos aparecem de imediato à consciência como “em si” mesmo, mas ao reflexionar esses, pôr em movimento, tomam a

ciência de que os objetos estudados não são cristalizados no tempo, e sim que estão em movimento para um outro, estão “para si” mediatizados. Como aprendemos que objeto *já é* para o outro da mediação, ele é reconhecido como mediatizado pela mediação. É daí que devemos lembrar da máxima hegeliana (e também marxista) de que a essência do objeto é o sujeito, para podemos interpretar com maior clareza o enunciado de Freire (1989) que: “o medo da liberdade, de que se fazem objeto os oprimidos, medo da liberdade que tanto pode conduzi-los a pretender ser opressores também, quanto pode mantê-los atados ao status de oprimidos” (FREIRE, 1987, p.22).

A lógica dessa relação, opressores-oprimidos, está, portanto, na imposição de uma consciência a outra. Oprimido entrega sua vida à drenagem do parasita opressor, ou seja, sua consciência é organizada não apenas na função de ser hospedeiro do parasita, mas servir como oprimido e reconhecer o opressor como seu mestre. Assim, a mediação da organização de todas as particularidades do oprimido passa pelo filtro de reconhecimento do seu senhor. Até mesmo os desejos não escapam. O desejo do oprimido, muitas vezes, se restringe a ter o desejo do Outro. Dizia Freire que era comum aos oprimidos lutarem pela reforma agrária, não para libertarem-se, “mas para passar a ter terra e, com esta, tornar-se proprietários ou, mais precisamente, patrões de novos empregados.” (FREIRE, 1987, p.21).

Nesta lógica, o medo da liberdade não se restringe somente ao temor à vida, mas, também, na forma de gozá-la, na sua fuga da angústia. Os oprimidos introjetam o espectro obscuro de seu senhor, seguem suas pautas e temem a liberdade, porque “a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o de sua autonomia” (FREIRE, 1987, p.22). Fica claro, para nós, que, distintamente da caricatura que fazem de Freire, não existe uma defesa do “bom-mocismo” à educação. Contrária a postura de ser uma “bela alma”, mas fadada a opressão, o oprimido não é um “coitadinho”, seu estado miserável no mundo não se resume a gozar de sua identidade de vítima – mesmo que, por muitas vezes, o faça. Isto, também, não significa que o opressor não tenha culpa pelas suas atrocidades, mas a mudança, obviamente, não vai vir pelas mãos do opressor, e sim pela tomada de consciência dos oprimidos. Ou seja, ao contrário do que muitos dizem por aí, a pedagogia do oprimido não é uma educação “fofinha”, mas é uma educação radical, porque vai à raiz do problema.

É por esse caráter radical e extremamente difícil que Freire (1987) enfatiza que: a libertação é um parto. A transformação do problema não se resume unicamente ao desejo de transformação externa à consciência, mas de uma transformação interna à consciência, já que a positividade castradora se apossa da consciência para que ela cumpra seus fins particulares.

De outra maneira, o oprimido não deve apenas trair seu senhor, mas seu ser:

[os oprimidos] Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não ao opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. Este é o trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem de enfrentar. A libertação, por isto, é um parto (FREIRE, 1987, p.22 a 23).

Devemos interpretar isso de forma literal. O parto é processo de mudança, isto é, algo extremamente difícil de se fazer, porque devemos quebrar nosso pacto interno e externo com o opressor (fazer revolução) e seguirmos na construção de um novo pacto entre os oprimidos – que requer posicionamento e responsabilidade de sua escolha ao Outro. Devemos tomar consciência de que essa construção é complexa pela razão de que devemos passar por todas as tribulações de um parto para *vir a ser* o novo.

Usualmente o que se partilha de Freire é só a fase do encantamento mítico. Igualmente a primeira fase de um relacionamento romântico, em que nos apaixonamos nas expectativas, nos ideais patológicos que virão, e não no processo de criação, ou seja, nas responsabilidades e sacrifícios que iremos ter que arcar no momento que dizemos sim ao pacto simbólico do casamento. Ou em outros casos, em vez de apresentar um educador dialético, faz-se uma caricatura dele. Freire é reconhecido quase como um criador de uma *new age* da educação, caramelizado a um discurso Unitário de educação, do qual chegará o dia em que estaremos em harmonia com o universo e com o nosso Eu interior, em que as diferenças se organizarão sem contradições, num mundo livre onde todos daremos as mãos e cantaremos uma linda canção. Ora, isso é pura ideologia. Esse encantamento é uma fase mítica (assim, como as crianças ludicamente imaginam como nascem os bebês). A liberdade em Freire (1987) não é um ideal ou imaginária (da qual o Eu está livre para satisfazer todas as suas fantasias), e sim real. Freire (1987), de maneira moderna, disserta que:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (FREIRE, 1987, p.97).

Ou seja, liberdade em Freire não está no sentido liberal (como natural ao sujeito), ou no sentido que costumeiramente observamos nos imperativos ideológicos do neoliberalismo: “Desfrute e goze de sua liberdade. Faça, não pelo outro, mas por que você quer!”. Não, a liberdade atua como uma negação da positividade do conteúdo, ela sinaliza àquilo que o conteúdo hegemônico recalçou ou excluiu da Totalidade. A liberdade demanda lutas. Este exemplo de Freire é bem elucidativo:

Não foi, por exemplo – costume sempre dizer –, a educação burguesa a que criou ou enformou a burguesia, mas a burguesia que, chegando ao poder, teve o poder de sistematizar a sua educação. Os burgueses, antes da tomada do poder, simplesmente não poderiam esperar da aristocracia no poder que pusesse em prática a educação que lhes interessava. A educação burguesa, por outro lado, começou a se constituir, historicamente, muito antes mesmo da tomada do poder pela burguesia. Sua sistematização e generalização é que só foram viáveis com a burguesia como classe dominante e não mais contestatória (FREIRE, 1989, p.16).

O conteúdo da fórmula aristocrática restringia-se aos interesses dela. Logo, os burgueses tinham seu reconhecimento determinado pelos interesses de seus superiores, jamais poderiam esperar que a liberdade nasceria, ou seria doada pela vontade nobre de seus senhores, por isso que a liberdade não é abstração, ou algo inata ao sujeito, mas um ato que fere a organização da realidade, sinalizando que algo ainda não foi reconhecido pelo Outro. Em uma sociedade de classes, o ato de liberdade sinaliza o antagonismo real de classes – em que a totalidade da organização se sustenta pela exploração das “castas” superiores. Foi necessária uma revolução para transformar esta relação. Hoje, graças às lutas, no mundo ocidental, ser nobre se restringe a ser apenas um caráter decorativo.

Por isso a liberdade é sempre traumática, justamente por ferir a realidade que vivenciamos, e mais, demandar a destruição do ser, destruir a consciência ingênua. A afetação de estar sem chão, faz parte desse processo transformativo da realidade e do ser. Sabemos que o ato de mudança não se limita apenas na vida particular do oprimido, mas tudo em sua volta: familiares, amigos, camaradas etc. Esta razão de que o dilema do oprimido não deve ser romantizado, sua situação é trágica, pois não basta saber que o oprimido, “que está numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico – descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria, (Hegel) para estarem de fato libertados. É preciso, enfatizarmos que se entreguem à práxis libertadora.” (FREIRE, 1989, p.23).

A liberdade mesmo que seja paradoxal, se faz necessária. É necessidade histórica o oprimido se levantar contra sua situação de opressão.

Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor oprimido, é preciso que eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se”. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina. Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte (FREIRE, 1989, p.35).

De maneira radical, Freire incentiva os oprimidos a superarem o medo da morte, para criarem vida. Ou seja, a *Pedagogia do Oprimido* não é uma brincadeira de criança. Somente com a negação do oprimido “em si” para o opressor, sua *práxis* libertadora, que é possível abrir para possibilidade de ir *mais além* dos regimentos estabelecidos, impulsionando a busca de *ser mais*:

A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se. Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado”. (FREIRE, 1989, p.23).

Pensamos que devemos interpretar este trecho, como um duplo reconhecimento da negação: a negação de ser e do mundo, e do ato de liberdade. Primeiro, o reconhecimento da negação, o *ser incompleto*, ou seja, que nunca seremos completos, porque há uma tensão negativa entre nós e no mundo, que força a mudança do ser e a transformação do mundo (exemplo, nossa transformação ao longo da história, seja do indivíduo, da cultura, da sociedade, da tecnologia etc); segundo, o reconhecimento da liberdade, isto é, quando criarmos o reconhecimento de um conteúdo positivo, devemos reconhecer que ele não é fechado “em si mesmo”, mas que está em relação “para si” e “para o outro”, devemos estar preparados que as novas lutas virão para o reconhecimento de uma nova universalidade (a título de exemplo, se o trabalhador é oprimido pelo Capital, sua libertação não deve limitar-se apenas aos homens brancos, mas ao reconhecimento das lutas e das liberdades de negros, mulheres, gays etc.).

Este apontamento é importante para não perdermos a dimensão dialética. Quando transformamos algo, ele deve ser supassumido, é necessário criarmos uma positividade que nos ligue ao Todo, a uma nova forma de organização social. De outra maneira, para que o sujeito consiga a sua autonomia, primeiro deveria existir um conteúdo positivo, uma lei – que

dê o senso de realidade, mas que, ao mesmo tempo reconheça, a negatividade. Isto que, na gramática freiriana, significa *ser mais*: reconhecer a luta daqueles não ainda não foram reconhecidos, isto é, reconhecer a luta em sua universalidade.

Por isto que pautas “pós-modernas” como “faça você mesmo, não espere os outros”, a intransigente “nos deixe em paz”, ou até sua reatualização pseudocoletiva: “deixe nossa cultura em paz” são um fracasso. São um fracasso pela razão de tentarem excluir a dimensão política – excluir a tensão interna particular (sua identidade) - em contraste com o Outro. O Outro é um ser insuportável com o qual devemos lidar e viver como ele, pois, seja qual for a organização social e cultural, os indivíduos sofreram e lutaram internamente, contra si mesmos, e contra os outros. No entanto, a educação libertadora é abertura ao reconhecimento da luta, visto que, é somente pelo seu movimento, o “em si” vai ao “para si”.

É por este motivo que uma universalidade surge “para si”, como disserta Žižek (2013), somente por meio ou no lugar de uma *particularidade tolhida*. Isto significa que:

A universalidade inscreve-se em uma identidade particular enquanto incapacidade de tornar-se plenamente si mesma: eu sou um objeto universal na medida em que não posso me realizar na minha identidade particular – por essa razão, o sujeito universal moderno é, por definição, “desconjuntado”, carente de seu lugar apropriado no edifício social. Essa tese tem de ser tomada ao pé da letra: não é apenas que a universalidade se inscreve na minha identidade particular como ruptura, desconjuntura; a universalidade “em si” é, em sua efetividade, *nada mais* que esse corte que impede de dentro toda e qualquer identidade particular (ŽIŽEK, 2013, p.250).

Em razão disto, uma alegação universal apenas surge quando um grupo, e não um mito individual particular é impedido de realizar sua identidade particular em uma dada ordem social. Não é por menos, que Freire (1989) sempre deu ênfase ao caráter universal, os oprimidos são proibidos pelos opressores de serem:

Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser. Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão (FREIRE, 1989, p.28).

Isto vale para trabalhadores tolhidos de seu esforço ao valor do seu trabalho, mulheres que são tolhidas em seu esforço de realizar sua identidade feminina, a grupos étnicos impedidos de afirmar sua cultura etc. Ou seja, são lutas organizadas em relação ao Outro, e não simplesmente lutas particulares que excluem a tensão política.

Conclusão

Podemos observar que a *Pedagogia do Oprimido*, não é apenas ensaio para educar ao saber, mas um escrito que redimensiona educação e a luta contra as opressões, a luta para transformação. Em contra mão de educação para o oprimido, é uma pedagogia do oprimido. É uma viagem radical, é um sacudir à vida do educando, para que este tome consciência de sua finitude e incompletude. Não para que ele caia no temor da morte, melancolizando e curvando-se à ideologia, mas que tome consciência de que a vida e a política se fazem em tensão, em luta. Como dizia Freire (1989):

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (FREIRE, 1989, p.11).

É por esta razão que a *práxis* não é ação “romântica”, ideal, mas radical. Devemos sempre enfatizar que a educação freiriana não é fácil, mas necessária. A *educação como prática de liberdade* não é uma adaptação mesquinha do educando à sua realidade, e a pedagogia do Oprimido é o engajamento, é a tomada da responsabilidade do oprimido ao ato de mudança. A finitude do oprimido deve ser vista em seu movimento de transformação – a possibilidade de construir uma nova vida. Em vez de cair ao fechamento do ser (ao captarmos a realidade, ela é assim, e é assim que ela deve permanecer), é dever ir ao “para si”, a assertiva que sim, a realidade concreta não apenas pode, mas como sempre se transformou no tempo. Daí a necessidade coragem ética, a crítica à nossa condição para inventarmos a nossa existência no mundo. Ou como dizia Freire:

A invenção da *existência* envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da *vida*, a “espiritualização” do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfear o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos. Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixeza e de indignidade. Só os seres que se tornaram éticos podem romper com a ética (FREIRE, 2002, p. 45).

REFERENCIAS

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria, 2005. **Paulo Freire: Uma História de Vida**. São Paulo:

Editora Villa das Letras.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. – 17. ed - Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos / Paulo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.. Educação como Prática da Liberdade. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. – 5. ed – São Paulo, Cortez, 2001 (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREUD, Sigmund. **Uma dificuldade no caminho da psicanálise [1917]**. In: Obras Completas de Sigmund Freud, Vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1996.

ŽIŽEK, Slavoj. **Menos que nada**: Hegel e a sombra do materialismo dialético. São Paulo, Boitempo 2013.