

Revista

EDUCAÇÃO

em Debate

Ano 43 - nº 85 - maio/ago. 2021



Revista do Programa de Pós-Graduação em
Educação Brasileira - Faculdade de Educação - FACED
Universidade Federal do Ceará - UFC



REVISTA



em

EDUCAÇÃO
EM DEBATE

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira
pertencente à Faculdade de Educação - FAGED,
da Universidade Federal do Ceará - UFC



**UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ**

REITOR

Prof. José Cândido Lustosa B. de Albuquerque

VICE-REITOR

Prof. José Glauco Lobo Filho

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof. Jorge Herbert Soares de Lira

DIRETOR DA IMPRENSA UNIVERSITÁRIA

Joaquim Melo de Albuquerque

DIRETORA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Prof^a. Heulalia Charalo Rafante

VICE-DIRETORA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Prof^a. Adriana Eufrásio Braga

**COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Prof. Valdemarin Coelho Gomes

EDUCAÇÃO em DEBATE

Revista de Educação

EQUIPE EDITORIAL

EDITORA-CHEFE

Fátima Maria Nobre Lopes (UFC)

COMITÊ EDITORIAL

José Gerardo Vasconcelos (UFC)

Lélia Cristina Silveira de Moraes (UFMA)

Marta Maria de Araújo (UFRN)

Cláudio Pinto Nunes (UNEB)

Francisco Ari de Andrade (UFC)

Valdemarin Coelho Gomes (UFC)

**CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO (NACIONAIS E
INTERNACIONAIS)**

Adauto Lopes da Silva Filho (UFC)

Ana Lúcia E. F. Valente (UFMS)

Araci Asinelli da Luz (UFPR)

Bernard Charlot (UFS)

Carla Viana Coscarelli (UFMG)

Cellina Rodrigues Muniz (UFRN)

Clermont Gauthier (Université Laval, Canadá)

Daniel Vieira da Silva (UNICENTRO)

Eliane Santana Dias Debus (UFSC)

Elione Maria Nogueira Diogenes (UFAL)

Emanuel Luís Roque Soares (UFRB)

Fabiane Maia Garcia (UFAM)

Fauston Negreiros (UFPI)

Isabel Maria Sabino de Farias (UECE)

Ivanilde Apoluceno de Oliveira (UEPA)

Jean Mac Cole Tavares dos Santos (UERN)

Jorge Larossa (Universidade de Barcelona, Espanha)

José Arimatéia Barros Bezerra (UFC)

José Paulo Pietrafesa (UFG)

Leandro Almeida da Silva (Universidade do
Minho, Portugal)

Lia Machado Fiuza Fialho (UECE)

Licínio Lima (Universidade do Minho, Portugal)

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca (UFC)

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo (UNESP)

Marilda Pasqual Schneider (UNOESC)

Marina Dias Cavalcante (UECE)

Messias Holanda Dieb (UFC)

Orlando Vian Júnior (UNIFESP)

Oséias Santos de Oliveira (UTFPR)

Polliana de Luna Nunes Barreto (UFCA)

Selma Garrido Pimenta (USP)

Sueli Menezes Pereira (UFMS)

Tomás Tadeu Silva (UFRGS)

Valeska Fortes de Oliveira (UFMS)

EDIÇÃO

COORDENAÇÃO EDITORIAL: Fátima Maria Nobre Lopes

REVISÃO: Fábio Sidney Sousa Damasceno

NORMALIZAÇÃO: Francisco Edvander Pires Santos,
Jéssica Gomes de Sousa Ferreira, Fábio Sidney
Sousa Damasceno

REVISÃO DOS RESUMOS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: Hemanuel
Mariano Sousa e Silva, Fábio Sidney Sousa
Damasceno (inglês); Jimmy Robson Rodrigues da
Costa, Liz Sánchez Rios Silva, Fábio Sidney Sousa
Damasceno (espanhol)

SUPORTE TÉCNICO: Victor Moita Pinheiro

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Campus do Benfica - Faculdade de Educação (FACED)

Rua Waldery Uchoa, nº 1 - Benfica - Bloco 123,

Sala da Revista *Educação em Debate*

Fortaleza - CE - CEP 60020-110

SÍTIU: <http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/index>

CORREIO ELETRÔNICO: reducacaoemdebateufc@gmail.com

PERIODICIDADE: Quadrimestral

Ano 43, nº 85 - maio/ago. 2021

NORMAS PARA SUBMISSÃO: <https://goo.gl/3vEB1M>

SOLICITA-SE PERMUTA

ISSN: 0102-1117 e-ISSN: 2526-0847



Revista Educação em Debate. v. 1 - 1978

Fortaleza, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira - FACED/UFC.
Ano 43, n.º 85, ilust. quadrimestral, 2021.

1. Educação - Periódicos I. Universidade Federal do Ceará - Faculdade de Educação

CDD: 370 05

Sumário

EDITORIAL	7
------------------------	---

ARTIGOS

A DEMOCRACIA NO ÂMBITO DO CONSELHO ESCOLAR: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO DISTRITO FEDERAL <i>Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas, Erika Rodrigues de Freitas, Simone da Conceição Rodrigues da Silva, Lívia Gonçalves de Oliveira</i>	9
A INFLUÊNCIA DOS PERCURSOS HISTÓRICOS DA MODERNIDADE NA CONSTRUÇÃO DOS DISCURSOS SOBRE A INFÂNCIA <i>Camila Incau, Carina Alexandra Rondini</i>	27
AS DUAS FACES DO TRABALHO: CONSTITUIÇÃO E NEGAÇÃO DO HOMEM <i>Fátima Maria Nobre Lopes</i>	44
ATAQUES À EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE AS CRÍTICAS QUE O EDUCADOR PAULO FREIRE VEM SOFRENDO DO ATUAL GOVERNO BOLSONARO <i>Maria Jocelma Duarte de Lima, Francisco Alves da Costa Neto, Cicero Nilton Moreira da Silva</i>	58
CIRCO NO PANTANAL: O ENSINO DA ARTE EM UMA ESCOLA DAS ÁGUAS <i>Rogério Zaim-de-Melo, Luís Bruno de Godoy, Deyvid Tenner de Souza Rizzo, Marco Antonio Coelho Bortoleto</i>	75
DO TEXTO LITERÁRIO AO TEXTO TEATRAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA LEITURA DE <i>O MÁGICO DE OZ</i> COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO <i>Priscila Sandra Ramos de Lima, Francisco Rogiellyson da Silva Andrade, Dannytza Serra Gomes</i>	93
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA <i>Viviane Aparecida Bernardes de Arruda, Marta Silene Ferreira Barros</i>	109
O PROJETO MODERNIZADOR DO INTELECTUAL MANOEL BOMFIM (1868-1932) EXPRESSO NO LIVRO DE LEITURA <i>PRIMEIRAS SAUDADES</i> (1920) <i>Nicolly Edyeren Tamborlim, Ligiane Aparecida da Silva, Maria Cristina Gomes Machado, Laís Pacifico Martineli</i>	120
PROFESSORES SURDOS NO CONTEXTO ACADÊMICO E SUAS NARRATIVAS SOBRE A ESCRITA ENTRE DUAS LÍNGUAS <i>Karoline Kist, Daiane Kipper, Camilo Darsie</i>	135
REFLEXÃO SOBRE A LEGISLAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE EM PORTUGAL (1990-2009) <i>Ana Sofia Rodrigues Rézio</i>	147
RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NA PERCEPÇÃO DE EDUCADORES-FORMADORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO <i>Marcia Cristina Argenti Perez, Caroline de Souza Araújo</i>	164
REPRESENTAÇÃO DE AVÓS MEDIADORES DE LEITURA EM OBRAS DE LITERATURA INFANTIL NO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA <i>Jéssica de Barros Franciscati, Célia Regina Delácio Fernandes</i>	180
“SER SEM-TERRINHA É BRINCAR, SORRIR, LUTAR!”: VOZES DA INFÂNCIA SEM-TERRINHA NO ASSENTAMENTO OSIEL ALVES (RN) <i>Júlia Amélia de Sousa Sampaio Barros Leal de Oliveira, Celiane Oliveira dos Santos, Samuel Penteado Urban</i>	197

Contents

EDITORIAL	7
------------------------	---

ARTICLES

DEMOCRACY IN THE SCOPE OF THE SCHOOL COUNCIL: A STUDY IN PUBLIC SCHOOLS OF FUNDAMENTAL EDUCATION OF THE FEDERAL DISTRICT <i>Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas, Erika Rodrigues de Freitas, Simone da Conceição Rodrigues da Silva, Livia Gonçalves de Oliveira</i>	9
THE INFLUENCE OF MODERNITY'S HISTORICAL PATHWAYS IN THE CONSTRUCTION OF THE DISCOURSE ON CHILDHOOD <i>Camila Incau, Carina Alexandra Rondini</i>	27
THE TWO FACES OF WORK: CONSTITUTION AND DENIAL OF MAN <i>Fátima Maria Nobre Lopes</i>	44
ATTACKS ON EDUCATION: A LOOK AT THE CRITICS THAT EDUCATOR PAULO FREIRE IS SUFFERING FROM THE CURRENT BOLSONARO GOVERNMENT <i>Maria Jocelma Duarte de Lima, Francisco Alves da Costa Neto, Cicero Nilton Moreira da Silva</i>	58
CIRCUS IN THE PANTANAL: TEACHING ART IN A "ESCOLA DAS ÁGUAS" <i>Rogério Zaim-de-Melo, Luís Bruno de Godoy, Deyvid Tenner de Souza Rizzo, Marco Antonio Coelho Bortoleto</i>	75
FROM LITERARY TEXT TO THEATER TEXT: AN EXPERIENCE REPORT FROM THE READING OF THE WIZARD OF OZ WITH HIGH SCHOOL STUDENTS <i>Priscila Sandra Ramos de Lima, Francisco Rogiellyson da Silva Andrade, Dannytza Serra Gomes</i>	93
TRAINING OF TEACHERS FOR EDUCATION IN CHILDREN EDUCATION: IMPLICATIONS OF HISTORICAL-CULTURAL THEORY AND HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY <i>Viviane Aparecida Bernardes de Arruda, Marta Silene Ferreira Barros</i>	109
THE MODERNIZING PROJECT OF THE INTELLECTUAL MANOEL BOMFIM (1868-1932) EXPRESSED IN THE READING BOOK PRIMEIRAS SAUDADES (1920) <i>Nicolly Edyeren Tamborlim, Ligiane Aparecida da Silva, Maria Cristina Gomes Machado, Laís Pacifico Martineli</i>	120
DEAF PROFESSORS IN THE ACADEMIC CONTEXT AND THEIR NARRATIVES ABOUT WRITING BETWEEN TWO LANGUAGES <i>Karoline Kist, Daiane Kipper, Camilo Darsie</i>	135
REFLECTION ON THE LEGISLATION ON TEACHER PERFORMANCE EVALUATION IN PORTUGAL (1990-2009) <i>Ana Sofia Rodrigues Rézio</i>	147
SCHOOL-FAMILY RELATIONSHIP IN THE PERCEPTION OF PEDAGOGICAL TRAINERS AND COORDINATORS OF CHILDHOOD EDUCATION ON A COUNTY'S TEACHING NETWORK <i>Marcia Cristina Argenti Perez, Caroline de Souza Araújo</i>	164
COEDUCATION OF GENERATIONS: REPRESENTATION OF GRANDMOTHER MEDIATORS OF READING IN WORKS OF INFANTILE LITERATURE IN NATIONAL SCHOOL LIBRARY PROGRAM <i>Jéssica de Barros Franciscati, Célia Regina Delácio Fernandes</i>	180
"TO BE LANDLESS IS TO PLAY, SMILE, FIGHT!": VOICES OF CHILDHOOD LANDLESS IN THE OSIEL ALVES SETTLEMENT (RN) <i>Júlia Amélia de Sousa Sampaio Barros Leal de Oliveira, Celiane Oliveira dos Santos, Samuel Penteado Urban</i>	197

Contenido

EDITORIAL	7
------------------------	---

ARTÍCULOS

LA DEMOCRACIA EN EL MARCO DEL CONSEJO ESCOLAR: UN ESTUDIO EN ESCUELAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN FUNDAMENTAL DEL DISTRITO FEDERAL <i>Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas, Erika Rodrigues de Freitas, Simone da Conceição Rodrigues da Silva, Livia Gonçalves de Oliveira</i>	9
LA INFLUENCIA DE LOS CAMINOS HISTÓRICOS DE LA MODERNIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS DISCURSOS SOBRE LA INFANCIA <i>Camila Incau, Carina Alexandra Rondini</i>	27
LAS DOS CARAS DEL TRABAJO: CONSTITUCIÓN Y NEGACIÓN DEL HOMBRE <i>Fátima Maria Nobre Lopes</i>	44
ATAQUES A LA EDUCACIÓN: UNA MIRADA SOBRE LAS CRÍTICAS QUE EL EDUCADOR PAULO FREIRE VIENE SUFRIENDO DEL ACTUAL GOBIERNO BOLSONARO <i>Maria Jocelma Duarte de Lima, Francisco Alves da Costa Neto, Cicero Nilton Moreira da Silva</i>	58
CIRCO EN EL PANTANAL: ENSEÑANDO ARTE EN UNA “ESCUELA DE LAS AGUAS” <i>Rogério Zaim-de-Melo, Luís Bruno de Godoy, Deyvid Tenner de Souza Rizzo, Marco Antonio Coelho Bortoleto</i>	75
DEL TEXTO LITERARIO AL TEXTO TEATRO: UN INFORME DE EXPERIENCIA DE LA LECTURA DEL EL MÁGICO DE OZ CON ESTUDIANTES DE LA ESCUELA SECUNDARIA <i>Priscila Sandra Ramos de Lima, Francisco Rogiellyson da Silva Andrade, Dannytza Serra Gomes</i>	93
FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: IMPLICACIONES DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL Y DE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA <i>Viviane Aparecida Bernardes de Arruda, Marta Silene Ferreira Barros</i>	109
EL PROYECTO MODERNIZADOR DEL INTELECTUAL MANOEL BOMFIM (1868-1932) EXPRESO EN EL LIBRO DE LECTURA PRIMEIRAS SAUDADES (1920) <i>Nicolly Edyeren Tamborlim, Ligiane Aparecida da Silva, Maria Cristina Gomes Machado, Laís Pacifico Martineli</i>	120
MAESTROS SORDOS EN EL CONTEXTO ACADÉMICO Y SUS NARRATIVAS SOBRE LA ESCRITURA ENTRE DOS LENGUAS <i>Karoline Kist, Daiane Kipper, Camilo Darsie</i>	135
REFLEXIÓN SOBRE LA LEGISLACIÓN SOBRE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN PORTUGAL (1990-2009) <i>Ana Sofia Rodrigues Rézio</i>	147
RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA EN LA PERCEPCIÓN DE EDUCADORES-FORMADORES Y COORDINADORES PEDAGÓGICOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL EN UNA RED DE EDUCACIÓN MUNICIPAL <i>Marcia Cristina Argenti Perez, Caroline de Souza Araújo</i>	164
COEDUCACIÓN DE GENERACIONES: REPRESENTACIÓN DE LOS ABUELOS MEDIADORES DE LA LECTURA EN LA LITERATURA INFANTIL EN EL PROGRAMA DE BIBLIOTECA ESCOLAR NACIONAL <i>Jéssica de Barros Franciscati, Célia Regina Delácio Fernandes</i>	180
“SER SIN TIERRITA ES JUGAR, SONREÍR, LUCHAR!”: VOCES DE LA NIÑEZ SIN TIERRITA EN EL ASENTAMIENTO OSIEL ALVES (RN) <i>Júlia Amélia de Sousa Sampaio Barros Leal de Oliveira, Celiane Oliveira dos Santos, Samuel Penteado Urban</i>	197

Editorial

Desde 1978, a revista *Educação em Debate* (EemD), periódico mais antigo da área de educação na região Nordeste, tem fomentado o debate em torno de temas vinculados à educação e áreas afins.

No segundo quadrimestre deste ano, de acordo com nossa política de internacionalização, continuamos a apresentar artigos oriundos de pesquisadores vinculados a instituições de ensino superior (IES) nacionais e estrangeiras.

Numa ordem alfabética dos títulos dos artigos, o leitor encontrará, neste número, temas variados no campo da educação, que apresentamos a seguir.

A democracia no âmbito do conselho escolar: um estudo em escolas públicas do ensino fundamental do Distrito Federal é o tema do primeiro artigo; tem como objetivo refletir sobre a atuação do conselho escolar, a partir da visão de gestores de três escolas públicas de ensino fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, analisando sua função, sua relevância, seu papel de gestão, bem como suas ações no cotidiano escolar.

O segundo artigo, *A influência dos percursos históricos da modernidade na construção dos discursos sobre a infância*, busca refletir sobre a emergência da modernidade e suas formas de subjetivação para compreender a produção de padrões sociais que, por vezes, acabam enrijecendo a singularidade e borrando a diversidade, principalmente, a infantil, inclusive no âmbito escolar.

No terceiro artigo, *As duas faces do trabalho: constituição e negação do homem*, busca-se, a partir de uma visão marxiana, apresentar a dupla face do trabalho no capitalismo nas suas funções sociais de criador de valor de uso e criador de valor de troca. Como referência teórica, parte das concepções de Marx na sua obra *O capital* e toma o pensamento de Lukács na sua obra *Ontologia do ser social*.

O quarto artigo, *Ataques à educação: um olhar sobre as críticas que o educador Paulo Freire vem sofrendo do atual governo Bolsonaro*, objetiva resgatar e evidenciar as concepções do educador e patrono da educação brasileira Paulo Freire, abordadas no livro *Pedagogia da Autonomia*, bem como refletir sobre os ataques que o educador vem sofrendo da cúpula do atual Governo Bolsonaro.

No quinto artigo, *Circo no Pantanal: o ensino da arte em uma escola das águas*, busca-se relatar e analisar a experiência do ensino da arte circense para alunos de uma escola das águas no Pantanal, bem como ampliar o acervo cultural desses estudantes, oportunizando-lhes vivências de atividades circenses a partir do projeto de extensão *O Circo Vai a uma Escola das Águas*, desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Do texto literário ao texto teatral: um relato de experiência da leitura de O Mágico de Oz com alunos do ensino médio é o sexto artigo; nele, objetiva-se apresentar considerações sobre a trajetória docente no trabalho de orientação de uma turma do segundo ano do ensino médio na realização do projeto de adaptação teatral da obra *O Mágico de Oz*, do escritor americano Lyman Frank Baum, publicada em 1900 e apresentada no sarau literário de uma escola pública estadual localizada no município de Maracanaú (CE).

O sétimo artigo, *Formação de professores para o ensino na educação infantil: implicações da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*, objetiva ressaltar a importância da formação de professores na educação infantil, aspecto

que contribui significativamente para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, destacando, para isso, a relevância da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica nesse processo.

No oitavo artigo, *O projeto modernizador do intelectual Manoel Bomfim (1868-1932) expresso no livro de leitura Primeiras Saudades (1920)*, procura-se investigar o projeto modernizador do intelectual Manoel Bomfim (1868-1932), expresso em seu livro *Primeiras Saudades (1920)*; busca-se, igualmente, compreender as possíveis conexões entre o livro e as propostas desse intelectual para a sociedade brasileira no início do período republicano.

O nono artigo, *Professores surdos no contexto acadêmico e suas narrativas sobre a escrita entre duas línguas*, tem por objetivo problematizar as implicações da norma ouvinte nos processos de subjetivação dos professores surdos do ensino superior, em especial, no que se refere à produção escrita em língua portuguesa; para isso, apoia-se no campo dos estudos culturais articulados ao campo dos estudos surdos e baseia-se em entrevistas realizadas com professores surdos que ministram a disciplina Língua Brasileira de Sinais em universidades federais do Brasil.

O décimo artigo, *Reflexão sobre a legislação da avaliação do desempenho docente em Portugal (1990-2009)*, objetiva refletir sobre a evolução da legislação da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) no período que decorreu entre 1990 e 2009, em Portugal, e formular algumas questões iluminadas por descobertas do campo das neurociências.

O décimo primeiro artigo, *Relação escola-família na percepção de educadores-formadores e coordenadores pedagógicos da educação infantil de uma rede municipal de ensino*, procura apresentar as percepções de educadores-formadores e coordenadores pedagógicos da educação infantil de uma rede municipal de ensino acerca das funções da família e sobre a importância da relação escola-família para o desenvolvimento das crianças.

No penúltimo artigo, *Representação de avós mediadores de leitura em obras de literatura infantil no Programa Nacional Biblioteca da Escola*, busca-se representar, por meio de obras selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), a relação entre avós e netos, que, mesmo em diferentes faixas etárias, conseguem promover elos igualitários, estabelecendo uma coeducação de gerações; procura-se ainda demonstrar em que medida a narrativa selecionada recupera a voz de velhos e crianças, fundamentando esse processo de partilha de saber, sem desconsiderar, contudo, as diferenças existentes entre a infância e a velhice.

O último artigo, *“Ser sem-terrinha é brincar, sorrir, lutar!”: vozes da infância sem-terrinha no assentamento Osiel Alves (RN)*, considerando a íntima relação existente entre a educação e a luta camponesa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, mais especificamente no que se refere ao seu caráter informal, do conhecimento nascido na luta, tem por objetivo externalizar as vozes das crianças sem-terra oriundas do assentamento Osiel Alves (RN), dando destaque à relação entre “brincar, sorrir, lutar” como parte da identidade sem-terrinha.

Por fim, agradecemos a todos os que contribuíram para esta edição da revista, destacando os autores, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, a Coordenação da Pós-graduação em Educação, a Imprensa Universitária, os revisores, os pareceristas e os técnicos.

Uma boa leitura a todos (as).

Prof.^a Dr.^a Fátima Maria Nobre Lopes – UFC
Editora responsável pela revista *Educação em Debate*

A DEMOCRACIA NO ÂMBITO DO CONSELHO ESCOLAR: UM ESTUDO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO DISTRITO FEDERAL

*Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas**, *Erika Rodrigues de Freitas***
*Simone da Conceição Rodrigues da Silva****, *Lívia Gonçalves de Oliveira*****

RESUMO

Este artigo visa refletir sobre a atuação do Conselho Escolar a partir da visão de gestores de três escolas públicas de Ensino Fundamental (séries iniciais) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, analisando sua função, importância, o papel do gestor, bem como as ações desse Conselho no cotidiano escolar. O estudo é de natureza qualitativa, documental e de campo. Os fundamentos teóricos que abordam democracia, gestão escolar, Conselho Escolar e escola pública foram pautados em Apple e Beane (1997), Cabral Neto (2009), Cury (2005), Dourado (2007), Libâneo (2017), entre outros. Os resultados apontam que as escolas públicas analisadas estão em constante atualização, promovendo mudanças de hábitos e posições, e nesse percurso têm adotado como cultura escolar as práticas coletivas de democracia. As conclusões ressaltam que o Conselho Escolar tem se constituído em um importante espaço de exercício da democracia, tendo em vista o envolvimento e a participação dos representantes da comunidade escolar, o que reflete, democraticamente, nos modos de pensar e agir. Portanto, os gestores atuantes das escolas/instituições de ensino pesquisadas vêm assumindo um caráter democrático no Conselho Escolar, expressando-se criticamente em prol da transformação da escola pública.

Palavras-chave: Conselho escolar. Gestão democrática. Escola pública.

* Doutora, mestra e graduada em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). PhD em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora efetiva da Faculdade de Educação da UnB. ORCID: 0000-0002-5164-2543. Correio eletrônico: otiliadantas@gmail.com

** Mestra em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DF). ORCID: 0000-0001-5716-643X. Correio eletrônico: erika.freitas@edu.se.df.gov.br

*** Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Fortium. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DF). ORCID: 0000-0001-8569-5689. Correio eletrônico: simonne.conceicao@gmail.com

**** Mestra em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação e em Letras-Português pela Faculdade Projeção. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (DF). ORCID: 0000-0003-2909-2917. Correio eletrônico: liviagoliveira03@gmail.com

DEMOCRACY IN THE SCOPE OF THE SCHOOL COUNCIL: A STUDY IN PUBLIC SCHOOLS OF FUNDAMENTAL EDUCATION OF THE FEDERAL DISTRICT

ABSTRACT

This article aims to reflect on the performance of the School Council, from the perspective of managers of three public elementary schools (initial grades) of the State Secretariat of Education of the Federal District, analyzing its function, its importance, the role of the manager, as well as the actions of this Council in the school routine. The study is of a qualitative, documentary and field nature. The theoretical foundations that address: democracy, school management, School Council and public school were guided by Apple and Beane (1997), Cabral Neto (2011), Cury (2005), Dourado (2007), Libâneo (2017), among others. The results show that the public schools analyzed are constantly updated, changes in habits and positions and that along their course they have adopted the collective practices of democracy as a school culture. The conclusions point out that the School Council has become an important space for the exercise of democracy, in view of the involvement and participation of representatives of the school community, reflecting, democratically, ways of thinking and acting. Therefore, the managers of the schools/educational institutions surveyed have assumed a democratic character in the School Council, expressing themselves critically in favor of the transformation of the public school.

Keywords: School council. Democratic management. Public school.

LA DEMOCRACIA EN EL MARCO DEL CONSEJO ESCOLAR: UN ESTUDIO EN ESCUELAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DEL DISTRITO FEDERAL

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el desempeño del Consejo Escolar, desde el punto de vista de los administradores de tres escuelas primarias públicas (grados iniciales) de la Secretaría de Estado de Educación del Distrito Federal, analizando su función, su importancia, el rol del administrador, así como la actuación de este Consejo en la vida escolar cotidiana. El estudio es de carácter cualitativo, documental y de campo. Los fundamentos teóricos que abordan: democracia, gestión escolar, Consejo Escolar y escuela pública se basaron en Apple y Beane (1997), Cabral Neto (2011), Cury (2005), Dourado (2007), Libâneo (2017), entre otros. Los resultados muestran que las escuelas públicas analizadas se están actualizando constantemente, cambiando hábitos y posiciones, y en su camino ha adoptado prácticas colectivas de democracia como cultura escolar. Las conclusiones destacan que el Consejo Escolar se ha convertido en un importante espacio para el ejercicio de la democracia, considerando la implicación y participación de los representantes de la

comunidad escolar, reflejando, democráticamente, formas de pensar y actuar. Por tanto, los gestores activos de las escuelas/instituciones educativas investigadas vienen asumiendo un carácter democrático en el Consejo Escolar, expresándose críticamente a favor de la transformación de la escuela pública.

Palabras clave: Consejo escolar. Gestión democrática. Escuela pública.

1 INTRODUÇÃO

Ainda ontem, o discurso oficial opunha as virtudes da democracia ao horror totalitário, ao passo que os revolucionários recusavam suas aparências em nome de uma democracia real ainda por vir. Esse tempo passou. Enquanto certos governos se empenham em exportar a democracia pela força das armas, nos *intelligentsia* não se cansa de apontar, em todas as esferas da vida pública e privada, os sintomas funestos do “individualismo democrático” e as injúrias do “igualitarismo”, que destroem os valores coletivos, forjam um novo totalitarismo e conduzem a humanidade ao suicídio. (RANCIÈRE, 2014, p. 4).

Nada mais apropriado do que introduzir este artigo com uma citação de Jacques Rancière sobre a democracia, tema que abordamos aqui sob o enfoque do Conselho Escolar. Para Renato Janine Ribeiro (2014), que prefacia a obra de Rancière (2014), a democracia é um Estado inacabado que vive, constante e conflitivamente, em expansão. É, logo, algo que vem de baixo, subestimado desde os gregos por se constituir em atrevimento dos pobres em ocupar o espaço dos melhores, ou seja, dos bem-dotados.

No Brasil, a democracia, desde longa data, constitui as cores que pintam a nossa bandeira, para além de qualquer ideologia política. Este termo ratifica os direitos humanos expressos na Carta Magna.

Partindo desta proposição, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a atuação do Conselho Escolar, a partir da visão de gestores de três escolas públicas de Ensino Fundamental (séries iniciais) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, de modo a analisar sua função, importância, o papel do gestor, bem como as ações desse Conselho no cotidiano escolar. O objetivo foi delineado a partir de algumas problematizações na visão dos gestores: qual é a função do Conselho Escolar e sua importância? Qual o papel do gestor no Conselho Escolar e quais são as ações desse conselho no cotidiano da escola?

Indagamos ainda as reais intenções do Conselho Escolar, que vem operando no âmbito da gestão escolar, cujas atribuições incluem deliberação, consultoria, fiscalização e mobilização. A metodologia aplicada neste estudo, de natureza qualitativa, pautou-se por uma pesquisa documental e de campo, permitindo-nos atender ao objetivo e vislumbrar a materialização do Conselho Escolar a partir de um diálogo com a escola pública, sob a ótica do gestor.

Retomando o conceito de democracia, situamo-la no chão da escola pública para analisá-la pelas relações de forças que permeiam a gestão democrática. Nesse sentido,

[...] tais relações, muitas vezes, criam obstáculos para um dos aspectos essenciais para a realização da democracia, uma vez que essa só pode ser realizada se os indivíduos forem autônomos. Portanto, a autonomia é uma das bases para o exercício democrático [...] a palavra autonomia tem origem nas palavras gregas *autos*, que significa eu mesmo, e *nomos*, que significa lei. Logo, autonomia significa dar a lei a si mesmo, ou seja, seguir a resultado de sua reflexão ou consciência. (DURGANTE JÚNIOR, 2018, p. 38).

A autonomia compõe a base da Gestão Democrática da escola pública. Assim, ressaltar o conceito de democracia é demonstrar plenitude no fazer docente na escola pública. Todavia, a democracia tem seu gérmen no homem; é dele que nasce o poder de decidir e lutar, de exercer um direito e uma cidadania.

Partindo dessa premissa, acreditamos que, em essência, o Conselho Escolar se origina de uma democracia participativa. Sob esse viés, a democracia

[...] amplia e aprofunda a perspectiva do horizonte político emancipador, isto é, uma democracia em que todos os cidadãos, como sujeitos históricos conscientes, lutam pelos seus direitos legais, tentam ampliar esses direitos, acompanham e controlam socialmente a execução desses direitos, sem deixar de cumprir, em contrapartida, os deveres constitucionais de todo cidadão. (BRASIL, 2004, p. 18).

Nesse sentido, cabe às escolas públicas a efetivação e perenidade do Conselho Escolar como órgão de diferentes atribuições, como se mencionou anteriormente. Sua ação se concentra em discutir as demandas escolares, os dilemas e expectativas, tais como os seguintes: qualidade da educação formal, criminalidade, violência, gastos, compras, dívidas, questões familiares, entre outras demandas relacionadas aos professores, aos estudantes e à comunidade escolar. Assuntos a serem discutidos à luz da democracia, dado que “[...] entendemos ser o Conselho Escolar o órgão legitimador desta construção e o grupo articulador de fortalecimento, o meio de apoio e assessoria mais próximos das secretarias municipais e estaduais de educação.” (ARCENIO; LUIZ; CLERIS, 2014, p. 143).

2 O CONSELHO ESCOLAR E A ESCOLA PÚBLICA

Para Alves *et al.* (2014, p. 57), o “[...] conselho escolar promove um diálogo com todos os envolvidos na comunidade escolar e por meio deste diálogo se constrói a cidadania e toda ação para atuar.” Trata-se de um órgão colegiado da escola que, por meio de seus representantes, elege, a cada ano, de 5 a 21 membros da comunidade escolar, como docentes, servidores administrativos, pais e estudantes. Compete a esses membros o que segue:

- [...]
- I - elaborar seu regimento interno;
 - II - analisar, modificar e aprovar o plano administrativo anual elaborado pela direção da unidade escolar sobre a programação e a aplicação dos recursos necessários à manutenção e à conservação da escola;
 - III - garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da unidade escolar;

- IV - divulgar, periódica e sistematicamente, informações referentes ao uso dos recursos financeiros, à qualidade dos serviços prestados e aos resultados obtidos;
- V - atuar como instância recursal das decisões do Conselho de Classe, nos recursos interpostos por estudantes, pais ou representantes legalmente constituídos e por profissionais da educação;
- VI - estabelecer normas de funcionamento da Assembleia Geral e convocá-la nos termos desta Lei;
- VII - estruturar o calendário escolar, no que competir à unidade escolar, observada a legislação vigente;
- VIII - fiscalizar a gestão da unidade escolar;
- IX - promover, anualmente, a avaliação da unidade escolar nos aspectos técnicos, administrativos e pedagógicos;
- X - analisar e avaliar projetos elaborados ou em execução por quaisquer dos segmentos que compõem a comunidade escolar;
- XI - intermediar conflitos de natureza administrativa ou pedagógica, esgotadas as possibilidades de solução pela equipe escolar;
- XII - propor mecanismos para a efetiva inclusão, no ensino regular, de alunos com deficiência;
- XIII - debater indicadores escolares de rendimento, evasão e repetência e propor estratégias que assegurem aprendizagem significativa para todos. (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 7).

Dessa forma, percebemos o rigor legal de toda gestão democrática, cujo Conselho Escolar prima por uma participação democrática entre os diferentes setores representados nesta instituição. Não há como gerir e executar projetos pedagógicos sem uma parceria mútua entre os sujeitos que compõem o cotidiano escolar. Vale salientar que os aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos delineiam a elaboração e execução dos projetos e parcerias na escola. O Conselho Escolar “[...] tem um papel fundamental na promoção do respeito e de valorização do saber e da cultura do aluno, da sua família e da comunidade, favorecendo o encontro e o diálogo de saberes, dentro de uma pedagogia do respeito, da inclusão e da emancipação.” (REIS *et al.*, 2014, p. 81).

Não se pode esquecer que a democracia e a emancipação são metas fundamentais no Conselho Escolar. A liberdade permite tomada de decisões cabíveis, a partir da realidade da sua comunidade. Nesse sentido,

[...] pelo conselho escolar podem e devem passar todos os debates atinentes à qualidade da educação, à organização da escola, aos tempos escolares e às atividades desenvolvidas no ambiente escolar, inclusive no que tange à aprendizagem e à avaliação, enfim, englobando a discussão sobre o aproveitamento significativo do tempo pedagógico. (REIS *et al.*, 2014, p. 82).

Pelo Conselho Escolar, a liberdade é garantida à escola, pois as decisões são tomadas a partir dos diversos atores envolvidos no âmbito escolar. Assim, o Conselho recebe demandas todos os dias; as reuniões acontecem uma vez por mês ou sempre que houver necessidade. Sendo o órgão máximo da instituição de ensino, este requer autonomia por meio de ação-reflexão-ação dos membros e, assim, é possível tomar decisões refletidas em grupo, as quais devem levar à transformação do cotidiano da escola (FREIRE, 2007).

A prática desenvolvida no Conselho Escolar tende a fortalecer a formação de sujeitos sociais comprometidos com a educação, além de criar projetos que desenvolvam nos estudantes a aprendizagem cognitiva, motora, afetiva, social e crítica. Assim, “[...] como seres ‘abertos’, os sujeitos são capazes de realizar a complexa operação de transformar o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de uma linguagem criadora – a educação.” (FREIRE, 2007, p. 77).

3 O CONSELHO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

O espaço escolar é um ambiente democrático, participativo e descentralizado. A descentralização possibilita a organização no próprio sistema de ensino. Nesse contexto, para viver o projeto político-pedagógico com essa característica, é necessário prezar pela democracia, bem como saber aplicar os recursos e incentivar a participação da comunidade, tendo em vista a qualidade da educação (CASASSUS, 1995). Para tanto, a escola necessita imprimir uma identidade significativa e própria, pois

[...] tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, de tomarem um pouco o destino da escola na mão, também. Tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é o de assumir este país democraticamente. (BRASIL, 2004, p. 9).

Estimular esse debate se delinea pelo fomento do papel da Gestão Democrática na escola. A palavra gestão nos remete a “gestar, nascer o novo”; para tal, Cury (2005, p. 1) menciona que “[...] a gestão implica um ou mais interlocutores, com os quais se dialoga pela arte de interrogar e a paciência de buscar respostas que possam auxiliar o governo da educação, segundo a justiça.” Nessa perspectiva, a gestão assume o diálogo como forma de buscar soluções em meio a um contexto específico. Assim, concebendo o ato de gerir/gestar, partimos para o entendimento de uma forma de gestão na qual os indivíduos possam participar ativamente das decisões e conflitos presentes no ambiente escolar.

Desse modo, a gestão escolar é vista, sob a ótica de Cury (2005), como uma forma participativa dos diversos sujeitos que agem no ato educativo. Nesse contexto, entendemos a gestão em sua forma democrática; para tanto, faz-se necessário lembrar que essa forma de gestão é regida pela Lei n.º 9.394 de 1996, a qual define a “[...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino [...]”, como consta no inciso VIII do art. 3.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Para Gadotti (2002, p. 15),

[...] a gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, seja os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.

Deste modo, a gestão democrática conduz os indivíduos à ação participativa, de tomada de decisões, bem como expõe suas ideias e reflexões. Porém, suas

opiniões e deliberações são empregadas demonstrando que a gestão se configura como participativa, compreensiva e democrática. Esse movimento dialético é o que define seu caráter democrático. Para tanto, é preciso compreender a concepção da democracia na gestão democrática da escola:

[...] Apple e Beane (1997, p. 20) falam de democracia como um movimento em construção que resulta de tentativas explícitas de educadores para pôr em prática acordos e oportunidades que darão vida à democracia. Esses acordos e oportunidades envolvem duas linhas de trabalho. Uma é criar estruturas e processos democráticos, por meio dos quais a vida escolar se realize. A outra é criar um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens. Na tentativa de pensar e definir gestão democrática da educação para uma formação humana, acrescento: contemplar o currículo escolar com conteúdos e práticas baseadas na solidariedade e nos valores humanos que compõem o construto ético da vida humana em sociedade. (FERREIRA, 2000, p. 172).

No ideal de um caminho de uma educação que venha viabilizar a construção da formação humana dos sujeitos, entendemos que a gestão democrática deve ser constituída por meio do diálogo, ligada à participação dos indivíduos, como princípio de cidadania, conforme destaca Vilas (2004, p. 21):

[...] como quer que seja definida (mesmo em seu minimalista, procedimental sentido), a democracia é um regime inclusivo. Envolve a participação de todos os cidadãos na *polis* e é vista como pertencente a todos [...] Mas a *polis* pode dificilmente ser considerada como pertencente a todos quando o princípio de cidadania [...] deve coexistir com as desigualdades profundas e crescentes da maioria dos países.

Por conseguinte, a democratização no ambiente escolar é algo construído paulatinamente. A existência de uma lei específica não garante sua implementação. É necessário reorganizar a cultura escolar, pautando-se na lei e no entendimento da escola como um espaço coletivo. Espaço este que abarca sua atuação, a tomada de decisões e a construção e/ou conhecimento da identidade deste espaço.

Por isso, “[...] a participação se metamorfoseia em uma técnica de gestão propiciadora de coesão, despolitizando, assim, o processo de participação dos sujeitos sociais na formulação, implementação e avaliação da política.” (CABRAL NETO; CASTRO, 2011, p. 751).

A participação dos envolvidos está alicerçada no germen da democracia. Nesse contexto, as transformações projetadas e construídas no projeto político-pedagógico da escola serão raízes fundantes para a materialidade da gestão democrática, concebida no seio autônomo e participativo da comunidade.

Autonomia é concebida como consentimento para construir, no setor público, uma cultura de empresa. A descentralização metamorfoseia-se na medida em que deixa de ser o mecanismo fundante da gestão democrática para se reconfigurar em um crescente processo de desconcentração de funções e de responsabilidades, e não do poder de decisão. A participação transforma-se em técnica de gestão que funciona, essencialmente como fator de coesão e consenso. (CABRAL NETO, 2009, p. 751).

Segundo Libâneo (2013), a cultura organizacional de uma instituição é constituída por aspectos que auxiliam a participação e atuação dos envolvidos. Para o autor, o Conselho Escolar se encontra no topo da organização expressando seu caráter prioritário na cultura organizacional (LIBÂNEO, 2013).

Democraticamente, os membros do Conselho Escolar das instituições de ensino são eleitos e se constituem da representação de docentes, especialistas em educação, funcionários, pais e alunos, observando a proporcionalidade do quantitativo entre os integrantes da escola. O Conselho Escolar toma as decisões amparado pelas políticas públicas de organização da sociedade brasileira. Peroni (2012, p. 26) compreende que estas ações fazem parte do projeto político-pedagógico da escola:

A gestão democrática é parte do projeto de construção da democratização da sociedade brasileira. Nesse sentido, a construção do projeto político-pedagógico, a participação em conselhos, a eleição para diretores, a autonomia financeira, são processos pedagógicos de aprendizagem da democracia.

Como ação e parte de um projeto político-pedagógico, o Conselho Escolar se configura em um espaço de discussão conjunta, envolvendo a comunidade local e os problemas de acesso ao ensino. A permanência e o sucesso da aprendizagem dos alunos na escola são temáticas relevantes que devem ser discutidas nos conselhos, pois não se pode ofertar apenas o acesso ao ensino, mas oferecer condições de permanência a esses estudantes. As escolas precisam refletir sobre o tema, para oferecer soluções que favoreçam a ampliação da qualidade da educação a partir das diversas necessidades da comunidade. Para Dourado (2007, p. 941), o Conselho Escolar é

[...] um conjunto de fatores intra e extraescolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola - professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar.

Na perspectiva do autor, o Conselho Escolar embasa ações e reflexões que contemplam a permanência dos estudantes no espaço educativo, alicerçando-se nos preceitos de qualidade e equidade.

A ação do Conselho Escolar proporciona uma cultura de integração da comunidade escolar no processo educativo, refletindo suas necessidades e anseios no espaço escolar, tarefa que se faz contemplada, em parte, por instrumentos de participação coletiva da comunidade. Sob esse viés, partimos para uma análise da pesquisa de campo, com o intuito de verificar a perspectiva de gestores de três escolas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) sobre o Conselho Escolar.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia é o “[...] caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, [...] inclui as concepções teóricas, o conjunto de técnicas que

possibilitam a construção da realidade.” (MINAYO, 2001, p. 16). Nesse sentido, optamos por um caminho que aborda a realidade dos sujeitos sob a ótica qualitativa. Ainda na concepção de Minayo (2001, p. 21), ressalta-se que esse tipo de pesquisa “[...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.” Esse conjunto de significados nos permitiu uma visão mais nítida do objeto de estudo, auxiliando-nos na interpretação dos dados coletados.

Assim, partimos de um ensaio documental e pesquisa de campo, no intuito de compreender o Conselho Escolar materializado no “chão da escola”. Tomamos a pesquisa documental a partir do conceito de Marconi e Lakatos (2003), que a definem como aquela que envolve a coleta de dados por meio de fontes documentais escritas ou não escritas. Marconi e Lakatos (2003, p. 186) também definem a pesquisa de campo como aquela que “[...] consiste na observação dos fatos e fenômenos, tal como ocorrem na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis, que se presumem relevantes para analisá-los.”

A coleta também se baseou no instrumento da entrevista semiestruturada, com um roteiro prévio, sendo esta uma “[...] técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas com o objetivo da obtenção dos dados.” (GIL, 2008, p. 108). O roteiro foi desenvolvido pelas próprias pesquisadoras e adaptado para coletar as experiências e opiniões dos participantes sobre a temática em destaque.

Os dados suscitaram pontos importantes que vão ao encontro do objetivo proposto, sendo elucidados por meio de uma adaptação da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Esse tipo de análise pretende construir categorias de respostas para, então, realizar inferências sobre o fenômeno investigado: “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico.” (BARDIN, 1977, p. 117).

Nesse contexto, Gomes (2001, p. 70) informa que as categorias se referem “[...] a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si [...] e são empregadas para estabelecer classificações.” É importante destacar que as respostas similares foram agrupadas em categorias, como, por exemplo, função do Conselho Escolar, importância, o papel do gestor e as ações do Conselho Escolar.

Participaram da pesquisa seis gestores (nomeados P1, P2, P3, P4, P5, P6) de três escolas públicas (EC 1, EC 2, EC 3) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), ocupando cargos de direção e vice-direção. As escolas localizam-se em diferentes regiões administrativas do Distrito Federal (DF), caracterizadas por comunidades consideradas de baixa renda. O *locus* foi delimitado com base no conhecimento das pesquisadoras acerca do espaço geográfico, no qual elas já desempenharam a função docente e, assim, tinham um conhecimento prévio acerca desta comunidade e sua organização.

É importante ressaltar que as escolas pesquisadas são Escolas Classes (EC), com turmas do 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Para compreender o perfil desses participantes, destacamos a Tabela 1.

Tabela 1 – Perfil dos participantes da pesquisa

ESCOLA	EC 1	EC 1	E 2	EC 2	EC 3	EC 3
PARTICIPANTE (DIRETOR E VICE-DIRETOR)	P1	P2	P3	P4	P5	P6
Idade/sexo	37 (F)	34 (F)	39 (M)	46 (F)	53 (F)	40 (F)
Graduação	01	02	01	01	02	01
Tempo de serviço na educação	10	08	13	10	18	15
Tempo de serviço nos anos iniciais	10	08	13	10	18	15
Tempo de experiência na função de direção	01	03	02	02	01	01
Participação em cursos de formação continuada sobre a função que atua	01	02	01	01	01	02
Anos de atuação na SEEDF	10	08	13	10	18	15
Exerce outra atividade profissional?	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Quantos anos de experiência no Conselho Escolar	01	03	02	02	01	01
Especialização	Orientação Educacional e Gestão Escolar	Gestão Pública	Psicopedagogia	Gestão Pública	Coordenação Pedagógica e Gestão Pública	Orientação Educacional e Psicopedagogia

Fonte: elaborada pelas autoras.

Os dados revelaram que a maioria dos participantes é do sexo feminino, com idade acima dos trinta anos, sendo a idade máxima apresentada de cinquenta e três anos. Os sujeitos possuem pouco tempo de experiência na gestão da escola, e grande parte encontra-se em seu primeiro mandato como diretor ou vice-diretor.

No grupo, quatro participantes (P1, P2, P4 e P5) possuem especialização em Gestão Escolar/Gestão Pública. Desta forma, consideramos a formação continuada como relevante para a desenvoltura do trabalho de gestão. Corroborando este discurso, encontramos em Carvalho (2017, p. 18) que “[...] o fato determinante é que o diretor da escola precisa de formação qualificada para o exercício da função, pois cabe a ele a responsabilidade da gestão de todas as atividades escolares.” A lei de gestão democrática no âmbito da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2012), solicita dos candidatos aos cargos de gestão participar de um curso de 180 horas como requisito para assumir a função. Nesse sentido, observar que os gestores têm essa especialização é um ganho significativo para a escola, uma vez que apresentam conhecimento teórico de administração e organização do ambiente educativo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES: UM OLHAR A RESPEITO DO CONSELHO ESCOLAR EM SEU ÂMBITO DEMOCRÁTICO

Munidos dos resultados das entrevistas com os seis participantes, foram definidas as categorias por meio do emprego da frequência simples de respostas (BARDIN, 1977), aliadas à análise contextual dos dados. No intento de apresentá-las, foram elaboradas tabelas com a frequência das respostas.

Analisamos as categorias levando em consideração o contexto sócio-histórico dos sujeitos. O primeiro item diz respeito à função do Conselho Escolar na visão dos gestores (Tabela 2). Nesta tabela, apresentamos as categorias.

Tabela 2 – Função do Conselho Escolar

Respostas	Frequência
Órgão representativo e deliberativo	02
Realiza a tomada de decisões da escola	02
Resolve questões administrativas	01
Fiscaliza o financeiro da escola	02
Participa da gestão administrativa, pedagógica e financeira	01
Zela pela manutenção da escola	01
Faz reuniões para votar e opinar melhorias na escola	01
Total	10

Fonte: elaborada pelas autoras.

O conteúdo apresentado na Tabela 2 mostra as percepções dos gestores acerca das funções do Conselho Escolar. Observou-se, a partir das entrevistas, que o Conselho é um órgão representativo e deliberativo na tomada de decisões no âmbito educativo, contribuindo para a comunidade escolar, como salienta P1: “Nada pode ser decidido e criado na escola sem passar pelo Conselho Escolar antes. Ele é responsável por cuidar, zelar pela manutenção de todo ambiente escolar, desde a parte pedagógica, administrativa até a financeira.”

Quando se realiza a tomada de decisões dentro de um coletivo responsável por zelar pela escola, família e alunos, o gestor poderá promover não só melhorias na parte pedagógica, mas também na tomada de decisões financeiras.

Nota-se que “[...] a prestação de conta dos recursos recebidos pelo governo federal, das gincanas e festas da escola [...] devem passar pelo Conselho Escolar para análise, consultoria e deliberação dos recursos financeiros.” (P4). Compreendemos, a partir do excerto de P4, que o Conselho Escolar acompanha todo o andamento da escola, de modo a identificar falhas e, assim, solucionar os problemas.

A Portaria n.º 15, de 11 de fevereiro de 2015, regulamenta o Regimento Interno da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015). Neste regimento, o Conselho Escolar se configura como um mecanismo de participação e se constitui como um órgão de gestão democrática, próprio das escolas públicas do Distrito Federal (DF). O artigo 24 da citada lei ressalta as competências da gestão democrática: garantir mecanismos de participação efetiva e democrática da comunidade escolar no projeto político-pedagógico, fiscalizar a gestão escolar, intermediar conflitos de natureza administrativa e pedagógica, entre outras funções.

Observou-se, em certa medida, que os gestores têm conhecimento sobre a função do Conselho Escolar e o entendem como um instrumento democrático, considerando que “[...] a escola é vista como um espaço educativo, uma comunidade de aprendizagem construída pelos seus componentes.” (LIBÂNEO, 2013, p. 32). Na Tabela 3, destacamos as categorias que mais surgiram nos discursos referentes à importância do Conselho Escolar.

Tabela 3 – Importância do Conselho Escolar

Respostas	Frequência
Representa a escola como um todo	02
Mostra a visão “de quem está fora”	02
Resolve questões administrativas	01
Contribui com a ação dos gestores	01
Assegura a gestão democrática	01
Constitui um espaço de discussão	01
Contribui para a melhoria da educação	01
Total	09

Fonte: elaborada pelas autoras.

Relacionando a informação dos dados coletados na Tabela 3 com o objetivo deste estudo, que diz respeito a delinear uma discussão sobre a atuação do Conselho Escolar, constatamos que as escolas pesquisadas possuem um modelo de Conselho marcado pela gestão democrática, pois as respostas englobam uma visão de participação, quando se diz que o Conselho “[...] constitui um espaço de discussão [...]” (P4) ou que “[...] representa a escola como um todo [...]” (P2). Essa participação compreende um dos princípios da gestão democrática, tendo em vista que sua inclusão no corpo constitucional foi fruto de embates progressistas, que visavam transformar a escola pública em uma escola popular (PAULA; OLIVEIRA, 2014), no sentido de transformá-la, para que se adaptasse ao eixo da democracia.

Neste diálogo, percebemos na Lei de Gestão Democrática, Lei n.º 4.751 (DISTRITO FEDERAL, 2012), em seu art. 35, o Conselho de Classe como um órgão colegiado, vinculado ao Conselho Escolar, relacionado à gestão democrática e destinado a acompanhar e avaliar o processo de educação, de ensino e de aprendizagem, havendo tantos Conselhos de Classe quantas forem as turmas existentes na escola. Geralmente, as reuniões do Conselho de Classe ocorrem quatro vezes ao ano ou quando houver necessidade.

Para a participante P6, uma das temáticas abordadas no Conselho é a aprendizagem dos estudantes, o que a faz considerar que essas reuniões são “[...] de suma importância para se discutir e avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, bem como sua promoção para a série seguinte.” (P6). Apesar de ser um espaço de discussão, os gestores também encontraram alguns entraves no processo, como destacou P2 durante a entrevista. Para este gestor, “[...] aqui, na escola, é muito difícil ver os pais participando do Conselho Escolar, em virtude de as reuniões ocorrerem durante a semana, com a maioria dos pais trabalhando no momento das reuniões.” (P2).

Diante disso, acreditamos que é preciso pensar o Conselho Escolar como parte da educação, entendendo que a comunidade pode fazer a diferença na escola. Mediante conscientização, as decisões deliberativas em conjunto impulsionam o Estado a mover-se na ação transformadora, como destaca o Participante 3:

[...] o conselho escolar é de grande importância para contribuir com as ações dos gestores que estão à frente da escola, no intuito de viabilizar uma segurança maior na qualidade do ensino, como, por exemplo, aumentando o índice do IDEB, diminuindo a reprovação,

aumentando o número de crianças alfabetizadas, bem como da gestão democrática. (P3).

Além disso, questionamos os gestores sobre o seu papel no Conselho. Dessa forma, foram destacadas as seguintes categorias: mediador, analista de prioridades, organizador de reuniões, aquele que acompanha e executa as ações propostas, redator da ata da reunião, aquele que mobiliza a comunidade escolar. Assim, foi possível delinear diversas competências que o gestor considera implicar direta e indiretamente na gestão educativa, tanto do ponto de vista administrativo, quanto pedagógico.

As funções executadas pelo Conselho implicam a escola como um todo e refletem no modelo de gestão: “[...] o estilo de gestão adotado pela direção influencia as interações entre as pessoas (professores, alunos, funcionários), determinando as mais variadas práticas.” (LIBÂNEO, 2013, p. 32). O Participante 4 depõe sobre isto:

O gestor deve organizar as reuniões, planejar, liderar, promover a gestão democrática, incluir as demandas dos sujeitos envolvidos no processo do Conselho Escolar, para que a ação educativa se desenvolva de forma eficaz, visando alcançar uma escola que promova igualdade e emancipação aos que ali estão garantindo uma educação de qualidade. (P4).

Tendo como ponto de partida os discursos dos participantes e as legislações que envolvem o Conselho Escolar, como a Lei de Gestão Democrática (DISTRITO FEDERAL, 2012), consideramos que o gestor exerce um papel de grande importância. Segundo Ferreira (2003), o papel do gestor se fundamenta no atendimento dos objetivos educacionais, levando em consideração a especificidade do próprio processo pedagógico da escola.

Desta forma, foi possível entender, com os diferentes discursos, que a gestão, assim como a coordenação ou direção, se concretiza no ambiente escolar por meio do planejamento. Há a necessidade de planejar, para que se coloque em prática a verdadeira gestão participativa e democrática. Assim, o gestor tem de apresentar

Responsabilidade financeira, que é gerenciar os recursos financeiros que chegam à escola, a responsabilidade humana, significa ser o responsável pelos servidores e alunos, responsabilidade com o ensino, em relação a melhorar a qualidade da educação e do ensino na escola. Para isso acontecer, tem uma articulação e um planejamento, que vai acontecer por meio do Conselho Escolar. (P7).

Para Libâneo (2013), as funções e responsabilidades do gestor estão relacionadas ao planejamento, à organização, à direção, à coordenação e à avaliação. Para o gestor P5, a sua responsabilidade se situa em três eixos: financeiro, humano e de ensino.

O gestor planeja para melhorar a aplicabilidade e o investimento do recurso financeiro, bem como para aumentar os índices da qualidade da educação. Ele atua com os diferentes setores da escola, sendo um deles o Conselho Escolar. Para os pesquisados, trabalhar em conjunto com o Conselho deve ser um de seus obje-

tivos maiores, pois com ele é possível articular e atender várias demandas e setores da escola.

Os gestores ainda afirmaram que as ações do Conselho perante a prática educacional concentram-se em convidar a comunidade escolar para participar do Conselho, auxiliar a escola nas decisões, auxiliar na aprovação do calendário escolar e propor e direcionar ações administrativas e pedagógicas. Desta forma, os gestores citaram algumas incumbências relevantes realizadas na escola.

Inferimos, com base na pesquisa documental e de campo, que a dimensão do Conselho vai além de atribuições; o funcionamento do Conselho é uma prática democrática, que procura representar os anseios da comunidade. Assim, “[...] os conselhos podem contribuir para o estreitamento dos laços entre a comunidade e a escola e a conscientização sobre a política educacional em curso no país e sobre o cotidiano escolar.” (PAULA; OLIVEIRA, 2014, p. 119).

Notamos que as Tabelas 2 e 3, bem como os excertos com os discursos dos pesquisados, apresentaram alguns pontos importantes para esta discussão: a) as funções do Conselho Escolar sob a ótica dos gestores, destacando este órgão como representativo, deliberativo e de tomada de decisões, munido da gestão democrática; b) o Conselho constitui um espaço de discussão e contribui para a melhoria da qualidade da educação, por meio de ações pedagógicas em um espaço democrático de ensino.

Assim, entendemos que as funções do Conselho estão em consonância com a gestão democrática da escola pública da SEEDF, trazendo um significado que identificamos no discurso dos sujeitos, delimitados a partir de duas categorias centrais (gestão e democracia), as quais têm sido ressaltadas por Libâneo (2013).

Desta forma, compreendemos, a partir da pesquisa de campo, que, quando o gestor exerce a democracia em sua instituição, por meio da atuação do Conselho Escolar, consegue administrar, organizar e se comunicar com os atores envolvidos no contexto escolar: professores, alunos, pais e demais servidores. Vale salientar que as categorias administração, organização e comunicação foram evidenciadas nos dados da pesquisa. Considera-se que a organização é uma prática importante para a gestão democrática. Para Libâneo (2013, p. 85), “[...] organizar significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação.”

Assim, a organização, para um bom gestor, oportuniza uma relação dialética entre o “eu” e o “outro”. É esse movimento dialético que vai permitir que o gestor tome decisões coletivamente, pois a escola que se quer é construída a cada dia e, portanto, não se dá no “eu”, e sim no “nós”. Assim, vimos que os atores do Conselho Escolar representam a escola como um todo, em colaboração com o gestor, e “juntos” podem fazer a diferença no contexto escolar.

No que tange à administração escolar, esta assume um caráter descentralizador, tendo o Estado como provedor no processo de organização da instituição educacional. Nesse sentido, os discursos dos sujeitos pesquisados revelaram que o gestor está cumprindo o seu papel ao “[...] acompanhar e auxiliar na gestão, bem como executar as ações pedagógicas junto ao Conselho Escolar da escola.” (P2). Logo, de acordo com Libâneo (2013, p. 85), “[...] administrar é o ato de governar, colocar em prática um conjunto de normas e funções.”

Entendemos que a administração se torna relevante no contexto escolar, pois não se configura como uma gestão padronizada nas escolas públicas do DF. Cada escola tem a sua identidade, sua cultura e suas especificidades; além disso, o espaço geográfico é outro, bem como os elementos condicionantes psicológicos e sociológicos variam de região para região.

A cultura organizacional envolve o cotidiano escolar; ela se configura como o estilo de vida de determinada escola. Para P5, “[...] a cultura organizacional da escola se dá mediante os setores organizados: pelo administrativo (composto pela direção, vice-direção, supervisão pedagógica e coordenadores) e pelo setor pedagógico (composto pelos professores).” “Há também o Conselho Escolar que auxilia na consultoria e deliberações das ações que acontecem na escola (P2)”. Nota-se que essa organização delineada pela SEEDF permite ao gestor, apoiado pelo Conselho Escolar, exercer a gestão com autonomia de acordo com todos os envolvidos no processo escolar. Conforme Araújo (2012, p. 41-42),

A autonomia da escola só pode existir se, por outro lado, existirem sujeitos sociais que venham conferir sentido a esse processo, pois autonomia é resultado de uma construção social que se faz pela ação política de sujeitos concretos, não sendo, assim procedimento meramente técnico-administrativo desconectado do real, que tende a prevalecer, como tem sido na perspectiva conservadora.

Portanto, a autonomia é um conceito importante que define a gestão democrática, pois uma gestão revigorada de autonomia fortalece a escola e os sujeitos nela envolvidos.

Todavia, podemos refletir: como promover uma gestão democrática na escola pública, se as políticas, o Estado e a sociedade ainda se alimentam de idiosincrasias que envenenam tais práticas educativas? Assim, parafraseando Rancière (2014), cremos que a “sociedade democrática” é apenas uma pintura fantasiosa, destinada a sustentar tal princípio do bom governo. As sociedades, tanto no presente quanto no passado, sempre foram organizadas pelo jogo das oligarquias. Não existe governo democrático propriamente dito. Os governos se exercem sempre na minoria sobre a maioria. Logo, o “poder do povo” é necessariamente heterotópico à sociedade não igualitária, assim como ao governo oligárquico. “Ele é o que desvia o governo dele mesmo, desviando a sociedade dela mesma. Enfim, é igualmente o que separa o exercício do governo da representação da sociedade.” (RANCIÈRE, 2014, p. 4).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que ora encerramos partiu do seguinte questionamento: qual a visão do gestor acerca do Conselho Escolar enquanto órgão democrático? Para tanto, munimo-nos do seguinte objetivo: refletir sobre a atuação do Conselho Escolar, a partir da visão de gestores de três escolas públicas de Ensino Fundamental (séries iniciais) da SEEDF, analisando a sua função, sua importância, o papel do gestor, bem como as ações desse Conselho no cotidiano escolar.

A pesquisa nos permitiu compreender que investigar a gestão democrática em uma cultura organizacional e dentro de uma instituição de ensino da Secretaria

de Estado de Educação do Distrito Federal não é simples. Trata-se de uma prática que envolve tomada de decisão e de ação reflexiva, ancoradas nas decisões do Conselho da Escolar. No entanto, há uma contradição evidenciada nos discursos no que se refere ao pertencimento da comunidade como corresponsável pelo ambiente escolar e suas demandas. Para o gestor, na prática, esse sentimento não se evidencia devido à ausência da comunidade no planejamento, execução e avaliação das ações.

Considerando o processo de construção de um ambiente democrático em que os indivíduos possam participar ativamente das propostas e ações em prol de uma cultura organizacional sólida, concluímos que o Conselho Escolar vem se apresentando como um importante meio para tal prática, mesmo que a autonomia se constitua até onde não afete os interesses do Estado. Todavia, a democracia não se institui na gestão como algo pronto e acabado, mas como um processo que se configura a partir de um emaranhado de movimentos em direção ao concreto pensado.

Enfim, a gestão e a participação no Conselho Escolar refletem o modo de pensar, agir e mover o mundo na escola. Assim, entendemos que uma verdadeira gestão democrática se estabelece com a coparticipação de todos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A.; SOARES, C. S. M. R.; ESTOLANO, L. C. C.; PAULA, L. A. L. de; RODRIGUES, R. R. Conselhos escolares e perspectivas formativas: experiências de tutoria em educação a distância na UFRRJ. In: PAULA, L. A. L.; OLIVEIRA, L. M. T. (org.). *Conselho escolar: formação e participação*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014. p.19-34.
- APPLE, M.; BEANE, J. (org.). *Escolas democráticas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARAÚJO, A. C. *Gestão, avaliação e qualidade da educação: políticas públicas reveladas na prática escolar*. Brasília: Liber Livro, 2012.
- ARCENIO, D.; LUIZ, M. C.; CLERIS, S. Grupo articulador de fortalecimento dos conselhos escolares: lutas, conquistas, participação e mobilização da sociedade civil. In: PAULA, L. A. L.; OLIVEIRA, L. M. T. (org.). *Conselho escolar: formação e participação*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania*. Brasília: MEC/SEB, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: conselho escolar e a aprendizagem na escola*. Brasília, DF, 2004.

- CABRAL NETO, A. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, M.; BEZERRA, M. C. (org.). *Política educacional: gestão e qualidade do ensino*. Brasília: Líber livro, 2009.
- CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul./set. 2011. DOI: 10.1590/S0101-73302011000300008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/35zWgbwzyNc8dddjmJdsGhF/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- CARVALHO, A. L. *Princípios, prática e utopia*. Curitiba: CRV, 2017.
- CASASSUS, J. A centralização e a descentralização da educação. *Caderno de pesquisa*, São Paulo, n. 95, p. 37-42, nov. 1995.
- CURY, C. R. J. O princípio da gestão democrática na educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Gestão democrática da educação: boletim 19, série programa salto para o futuro*. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/151253Gestaodemocratica.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.
- DISTRITO FEDERAL. *Lei nº 4. 751, de 07 de fevereiro de 2012*. Dispõe sobre o sistema de ensino e a gestão democrática do sistema de ensino público do Distrito Federal. Brasília, DF: Governo do Estado, 2012. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70523/Lei_4751.html. Acesso em: 30 jun. 2021.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Portaria nº 15, de 11 de fevereiro de 2015*. Regulamenta o regimento interno da rede pública de ensino do Distrito Federal. Brasília, DF: SEEDF, 2015. Disponível em: http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/79276/Portaria_15_11_02_2015.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. DOI: 10.1590/S0101-73302007000300014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrFRD5ZRkMWr/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- DURGANTE JÚNIOR, L. R. M. *Gestão democrática da educação básica na rede municipal de ensino de Alegrete (RS): concepções e práticas de gestores escolares*. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Pampa, Jaraguá, 2018. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/3324>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- FERREIRA, N. S. C. A gestão da educação e as políticas de formação de profissionais da educação: desafios e compromissos. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.
- FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. *Em aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev./jun. 2000.
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- GADOTTI, M. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 2002.

- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, R. A análise dos dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 67-79.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2017.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PAULA, L. A. L.; OLIVEIRA, L. M. T. (org.). *Conselho escolar: formação e participação*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.
- PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. *Pró-posições*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, maio/ago. 2012. DOI: 10.1590/S0103-73072012000200003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/tpC76cg8bvZGYZJW5BwSfkr/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- RANCIÈRE, J. *O ódio à democracia*. São Paulo: Boitempo, 2014.
- REIS, A. S. B. dos; MIRON, A. L. M.; OLIVEIRA, M. L. de; PAULA, L. A. L. Formação continuada em conselhos escolares: construindo experiências participativas. In: PAULA, L. A. L.; OLIVEIRA, L. M. T. (org.). *Conselho escolar: formação e participação*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014. p. 75-94.
- VILAS, C. Participation, inequality and the whereabouts of democracy. In: CHALMERS, D. HITE, K.; MARTIN, S.B.; PIESTER, K.; SEGARRA, M. *The new politics of inequality in Latin America: rethinking participation and representation*. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 3-43.

Recebido em: 4 set. 2020

Aceito em: 10 maio 2021

A INFLUÊNCIA DOS PERCURSOS HISTÓRICOS DA MODERNIDADE NA CONSTRUÇÃO DOS DISCURSOS SOBRE A INFÂNCIA

*Camila Incau**, *Carina Alexandra Rondini***

RESUMO

Refletir sobre a emergência da modernidade e suas formas de subjetivação possibilita compreender a produção de padrões sociais que, por vezes, acabaram por enrijecer a singularidade e borrar a diversidade, principalmente, a infantil. Visando aos processos constitutivos da sociedade e suas respectivas transformações, objetiva-se, neste artigo, por meio de uma revisão bibliográfica de autores renomados na temática, expor como os impositivos da modernidade alicerçaram a construção de padrões sociais que atravessam até hoje diversas instituições, inclusive a escolar. Dessa maneira, este texto se apresenta como uma possibilidade de fonte de pesquisa ao leitor que busca entender a constituição dos discursos em torno das concepções de normalidade e saúde na infância moderna e na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Criança moderna. Criança contemporânea. Construções sociais.

THE INFLUENCE OF MODERNITY'S HISTORICAL PATHWAYS IN THE CONSTRUCTION OF THE DISCOURSE ON CHILDHOOD

ABSTRACT

Reflecting on the emergence of modernity and its forms of subjectivation makes it possible to understand the production of social patterns that, at times, ended up stiffening singularity and blurring diversity, especially that of children. Aiming at

* Mestra pelo Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-Graduação Stricto Sensu: Ensino e Processos Formativos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Especialização em Processos Didático-Pedagógicos para Cursos na Modalidade a Distância pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Graduada em Psicologia pela UNESP. ORCID: 0000-0001-7305-3638. Correio eletrônico: camilaincau@hotmail.com

** Doutora em Engenharia Elétrica pela Universidade de São Paulo (USP). Mestra em Matemática Aplicada e bacharelada em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Estágio Pós-doutoral em Altas Habilidades/ Superdotação pela Universidade de Purdue (EUA). Especialização em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional: Educação e Saúde pela Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (FAMERP). Professora efetiva da UNESP. ORCID: 0000-0002-5244-5402. Correio eletrônico: carina.rondini@unesp.br

the constitutive processes of society and their respective transformations, this article aims, through a bibliographic review of renowned authors on the theme, to explain how the impositions of modernity underpinned the construction of social standards that cross several institutions nowadays, including the school. Thus, this text presents itself as a possibility of a source of research for the reader who seeks to understand the constitution of discourses around the conceptions of normality and health in modern childhood and in contemporary society.

Keywords: *Modern child. Contemporary child. Social constructions.*

LA INFLUENCIA DE LOS CAMINOS HISTÓRICOS DE LA MODERNIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE LOS DISCURSOS SOBRE LA INFANCIA

RESUMEN

Reflexionar sobre el surgimiento de la modernidad y sus formas de subjetivación permite comprender la producción de patrones sociales que, en ocasiones, terminaron endureciendo la singularidad y desdibujando la diversidad, especialmente la infantil. Apuntando a los procesos constitutivos de la sociedad y sus respectivas transformaciones, el objetivo de este artículo, a través de una revisión bibliográfica de reconocidos autores sobre el tema, es exponer cómo las imposiciones de la modernidad sustentaron la construcción de patrones sociales que atraviesan varias instituciones hasta el día de hoy, incluida la escuela. Así, este texto se presenta como una posibilidad de fuente de investigación para el lector que busca comprender la constitución de los discursos alrededor de las concepciones de normalidad y salud en la infancia moderna y en la sociedad contemporánea.

Palabras clave: *Niño moderno. Niño contemporáneo. Construcciones sociales.*

1 INTRODUÇÃO

A modernidade surge no século XVII por meio das transformações dos costumes da sociedade europeia ocidental, distanciando significativamente o homem das tradições (GIDDENS, 2002). Fundamentaram este período a revolução industrial, o crescimento urbano desenfreado e os esforços dos Estados em controlar as massas, gerando um extenso e contínuo rompimento da sociedade com os antigos costumes feudais (BERMAN, 1986). A ruptura com as tradições e o desligamento com a sua própria história ocorreram, em grande parte, por causa do deslumbramento da sociedade pelo novo (GIDDENS, 2002).

Refletir sobre a modernidade possibilita a compreensão da sociedade. Este momento é denominado como cartesiano por Foucault (2010), isso porque o homem moderno estrutura-se como um sujeito racional que observa a realidade como algo exterior a si, utilizando a razão como instrumento de apreensão de sua realidade (FURTADO; SZAPIRO, 2018). A substituição do místico-religioso pela razão promoveu a livre circulação do conhecimento; como consequência, houve a criação de novos objetos, como a prensa, a bússola e o binóculo. As criações da

modernidade e suas inovações geraram uma grande euforia na sociedade e incentivaram as grandes navegações, que resultaram na descoberta do Novo Mundo (GUALTIERI, 2008).

A incessante busca pelo saber, estimulada pelo rompimento com o sistema feudal e seus dogmas religiosos, criou a ilusão, no homem moderno, de que a liberdade poderia ser alcançada pelo conhecimento (COLOMBO, 2012). Apesar de o desenvolvimento científico e tecnológico ter incorporado instrumentos capazes de promover maior interação entre as pessoas (GIDDENS, 2002), a indefinição de tempo-espaço anulou a experiência ambiental, as fronteiras geográficas e ideológicas, caracterizando a modernidade como um turbilhão permanente de desintegração, mudança e ambiguidade (BERMAN, 1986).

A respeito das transformações da modernidade, Giddens (2002, p. 14) afirma que

Os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvencilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não tem precedentes. Tanto em sua extensibilidade quanto em sua intencionalidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos de períodos precedentes. Sobre o plano extensional, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos intencionais, elas vieram a alterar algumas das mais íntimas e pessoais características de nossa existência cotidiana.

O desvencilhamento do homem das tradições ocasionou transformações nas esferas econômica, política e social, modificando o mundo como um todo (ARENDRT, 2014). Na esfera econômica, houve a modificação dos meios de produção. O tradicional sistema feudal possuía uma economia pautada na produção agrícola e utilizava métodos de produção fixos e limitados; por essa razão, produzia uma quantidade reduzida de produtos (OLIVEIRA, 2002). Com o estímulo da mecanização dos meios de produção, a partir da revolução industrial, viabilizou-se a produção em larga escala, a economia burguesa, diferentemente da feudal, pautou-se em atividades urbanas e portuárias (VIEIRA *et al.*, 2015).

Destaca-se, na esfera política, a Revolução Francesa, pois foi a partir dela que a sociedade aboliu as leis dos senhores feudais, possibilitando o nascimento das monarquias. Essa nova forma de governar estruturou os regimes absolutistas, sendo marcada pela união dos reis com a burguesia (VIEIRA *et al.*, 2015). Por fim, na esfera social, a ascensão da burguesia promoveu o fortalecimento da divisão de classes entre operários e burgueses; com isso, novas formas de exploração da mão de obra nascem vislumbrando o lucro (OLIVEIRA, 2002).

As mudanças suscitadas pela transposição do sistema feudal para o sistema capitalista, em decorrência, principalmente, da revolução industrial inglesa e da revolução política francesa, engendrou a burguesia como nova classe dominante (PATTO, 2015), resultando em uma nova forma de controle sobre a sociedade. Goethe (2014, p. 77) expressa, em seu poema, as novas relações de poder no sistema capitalista: “O tal burgomestre novo não me cheira. A nomeação fê-lo soberbo co’o povo: vara na mão do vilão. Que bem tem feito à cidade? O que eu vejo cada dia é crescerem sem piedade vexames e tirania.”

Em consonância, Foucault (2015) aponta que, no sistema feudal, o soberano tinha o controle sobre a morte; porém, com a troca para o sistema capitalista, o poder desloca-se para o controle sobre a vida, ou seja, o controle sobre o corpo biológico, o corpo compreendido como máquina.

Para Foucault (2014, p. 132),

[...] o poder é algo que não existe. Isto é, a ideia de que está em um local determinado, ou emanando de um ponto determinado, algo que seja um poder me parece que repousa sobre uma análise limitada e que, em todo caso, não dá conta de um número considerável de fenômenos. O poder, na verdade, são relações, um conjunto aberto, mais ou menos coordenado, de relações.

As transformações ensejadas pela ruína da relação servo-feudal impulsionaram o deslocamento de enormes contingentes de populações rurais para os centros industriais (PATTO, 2015). O excesso de mão de obra devido ao êxodo rural facilitou o crescimento da indústria e aumentou a pobreza nos centros urbanos (VIEIRA *et al.*, 2015).

A emigração de pessoas para os centros intensificou o aglomeramento urbano e os problemas de saúde pública, como sarampo, tuberculose, cólera e varíola. A insalubridade gerada pelo crescimento urbano desordenado inseriu a preocupação do Estado com a profilaxia de doenças, cuidado não existente no sistema feudal (GUALTIERI, 2008).

À vista deste fato, a concepção de população no sistema capitalista emerge como um problema econômico, político e social (FOUCAULT, 2015). Conseqüentemente, a vigilância torna-se um ponto fundamental para supervisionar as atividades, podendo ser direta, como nas prisões, no trabalho e nas escolas, ou indireta, a partir do controle da informação (GIDDENS, 2002).

O individual e o coletivo começam a sofrer concomitantemente o processo de normatização através dos mecanismos de disciplina e regulamentação da vida (FOUCAULT, 1999). A dinâmica burguesa e as desigualdades sociais, proporcionadas pelo modo de produção capitalista burguês, expressam como os fragmentos da modernidade estão pautados nos mecanismos de exclusão (BOSI, 2009), sendo as camadas mais vulneráveis as mais atingidas nos grandes centros urbanos (LOPES, 2018).

Desta forma, o poder sobre a vida apresenta-se em questões sociais como o controle nos processos sobre o nascimento, o nível de saúde e o crescimento da população (FOUCAULT, 2015), sendo o corpo alvo de poder ao ser investido como objeto (ALVES; KOECHE, 2014).

Os processos que investem no corpo surgem juntamente com a preocupação com a saúde da população, pois um sujeito que goza de uma boa saúde poderá trabalhar e manter a produção do sistema capitalista (FOUCAULT, 2010). Neste contexto, há a preocupação com a população industrial enquanto massa, mas também enquanto corpo individual (FOUCAULT, 1999). Assim, a estruturação das grandes nações mostra-se entrelaçada com a arte de governar populações (FOUCAULT, 2015).

Desta maneira, neste artigo, procurar-se-á elucidar as transformações da modernidade que fundamentaram os processos de normatização da população,

objetivando evidenciar como esse discurso se interliga com os padrões de normalidade/saúde na infância e na sociedade atual. Para isso, buscou-se suporte teórico em autores consagrados na área de debate, como Berman (1986), Foucault (1999), Giddens (2002), Gualtieri (2008), Patto (2015), dentre outros, a fim de estabelecer a relação entre os diferentes discursos.

Seguindo o intuito aqui proposto, acredita-se ser necessário promover reflexões acerca dos processos históricos que constituem o homem moderno, e como estes estruturam discursos sobre a infância, na contemporaneidade, uma vez que, como aponta Bloch (2002, p. 52), “[...] a incompreensão do presente corresponde à ignorância do passado, sendo igualmente inútil tentar compreender o passado, se nada soubermos do presente.”

Vale ressaltar que esta investigação se guiará pela concepção foucaultiana de que, através de representações sociais, o homem se constitui e reproduz as práticas de poder. Nesse sentido, este texto se apresenta como uma possibilidade de fonte de pesquisa para o leitor que busca entender os discursos em torno das concepções de normalidade/saúde na infância, na sociedade contemporânea.

2 A ESTRUTURAÇÃO DE PARÂMETROS DE SAÚDE

O modo de produção capitalista aumentou a propagação de diversas doenças em virtude da insalubridade dos centros urbanos, o que agravou a situação de vulnerabilidade da população (GUALTIERI, 2008). Pautando-se nos elevados índices de mortalidade infantil e nas precárias condições de saúde dos adultos, a higiene conseguiu impor à família moderna uma educação física, moral, intelectual e sexual, orientada nos preceitos sanitários da época (ALVES; KOECHE, 2014).

A estruturação de um sistema que reforça as vulnerabilidades da população produz discursos em que as desigualdades sociais são explicadas a partir da biologização da vida (ALVES; KOECHE, 2014). Desta maneira, a biologização atuava nas questões de higiene, moradia e costumes da população visando à profilaxia de doenças no sistema industrial (GUALTIERI, 2008).

Esta concepção emerge, porque a sociedade moderna, em busca de soluções para os constantes problemas urbanos, inspira os discursos científicos que construíram justificativas biológicas para questões como a violência, a pobreza e a criminalidade (MARCELLI; COHEN, 2010). É importante lembrar que a visão biologicista fundamenta-se em diversos campos de saberes, como o direito, a estatística e a psiquiatria, que, ao relacionar normalidade e saúde, revela seu caráter social, político e econômico (BANDEIRA, 2014).

O indivíduo padrão, nesta visão, é o sujeito sadio que detém controle de sua saúde física e moral (SOARES, 2017). O normal apresenta-se como um ideal a ser alcançado, uma condição de estado de saúde, tendo em vista uma média estatística. Associar o normal à média aloca tudo o que não está na curva normal da sociedade como patológico, reduzindo a sociedade a um padrão, a um modelo a ser instaurado a partir de um sistema de valores de normalidade ideal (MARCELLI; COHEN, 2010).

O discurso homogeneizador pautado na normalidade (média) fomenta a fantasia grupal de que o médico representaria as necessidades do grupo. Entretanto, na homogeneização, os sujeitos são suprimidos, e suas diferenças, apagadas

através do discurso da figura do médico (MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2018). Assim, a criação de rígidos padrões sociais enclausura os sujeitos em modelos que desvalidam as diferenças (SOARES, 2017).

A medicina, como uma das disciplinas normatizantes, impõe-se na constituição dos sujeitos (FOUCAULT, 2015), e, embora os indivíduos tivessem alcançado uma maior liberdade em suas escolhas na modernidade, os novos discursos impuseram novas formas de subjetividade (LA CRUZ; UZIEL, 2014). Corroborando esse posicionamento, Foucault (2014) aponta que a subjetividade se constitui por meio dos discursos entre o sujeito e as diferentes instâncias das quais ele participa. Para o autor, os discursos não estão relacionados apenas à linguagem, mas às práticas sociais que, por meio das instituições, desenvolvem ações disciplinares (FOUCAULT, 2010).

Ao tratar não só das doenças, mas também a disciplina do corpo e o controle da multiplicidade dos homens, a medicina possui um papel importante na sociedade (FOUCAULT, 1999), sendo reconhecida e autorizada socialmente para criar discursos e intervenções sobre a população (FOUCAULT, 2014). Desta maneira, a inserção do médico na modernidade como uma figura de saber-poder demonstra como a sociedade o autoriza e o solicita para tratar diferentes questões (LA CRUZ; UZIEL, 2014).

Desse modo, ao abordar questões sociais, políticas e culturais, a medicina começa a atuar fora do seu campo tradicional de conhecimento, desenvolvendo tecnologias disciplinares sobre o corpo no âmbito público e privado (FOUCAULT, 2010). Por meio do campo público (governo) e do campo privado (família), a medicina institui novas configurações que influenciam a forma pela qual a população se relaciona com o mundo, produzindo subjetividades (BANDEIRA, 2014). Este momento é nomeado por Foucault (2015) como a biopolítica da vida devido à transposição de questões sociais para o campo biológico.

A emersão de instituições que correspondem às demandas do governo, como a escola, é fundamental para a propagação da concepção higienista. A escola foi criada socialmente como espaço do direito ao saber e à cidadania (DAMETO; SOLIGO, 2009). Porém, desde a criação das primeiras instituições escolares, houve o atravessamento do saber-poder médico, que, através de políticas públicas, buscava evitar o contágio de doenças ou pragas na infância (FOUCAULT, 2010).

A escola passa a ser o lugar propício para a construção de um futuro adulto saudável, conferindo a essa instituição um poder disciplinador (STELLIN *et al.*, 2009). Esta prática possibilitou que agentes normatizantes, como médicos e professores, inserissem novos valores no seio da população (DAMETO; SOLIGO, 2009).

Nessa lógica, a educação e a saúde se interligam como elementos inseparáveis na implantação de um projeto de normalização e moralização que buscava manter a ordem social. Com isso, a concepção de infância nasce como um período para prevenção devido às influências das ideias higienistas sobre a criança em desenvolvimento (ALVES; KOECHE, 2014).

3 A INFÂNCIA MODERNA

Para compreender o constructo histórico em torno da infância como um período de prevenção, é importante apresentar sua etimologia. A palavra infância

deriva de “infante”, do latim *infans*, que significa aquele que é incapaz de falar. Já o significado de criança, do latim *creantia*, sofreu diversas influências, recebendo diferentes significados, de acordo com o momento histórico, o contexto cultural ou a relação que estabelece com as pessoas que a rodeiam (PIMENTEL; ARAÚJO, 2007).

Antes da modernidade, a infância não era um período representado, não existindo a diferença entre crianças e adultos (ARIÈS, 1981). Da sociedade medieval até o início da sociedade moderna, a criança era independente como um adulto, cuidando de si mesma e realizando atividades dos adultos como igual. Deste modo, antes do século XVII, a concepção de criança era pautada nas características físicas de um adulto (LA CRUZ; UZIEL, 2014).

Cabe lembrar que as crianças sempre fizeram parte de nossa sociedade, contudo nem sempre foram consideradas sujeitos ativos que possuem características próprias. Segundo as autoras, desde a Idade Média, há um olhar sobre a criança, porém não havia uma denominação específica da infância nesta época (SILVA; SCHUTZ; SALVA, 2019). Por isso, antes da modernidade, a infância não era um período representado (ARIÈS, 1981).

No renascimento italiano, inicia-se, pela primeira vez, o investimento na criança como um ser inacabado, um corpo que precisa de outros para sobreviver e existir. Até o século XVII, a criança era considerada uma extensão da mãe, suas necessidades não eram legitimadas, por isso as crianças, por vários séculos, foram abordadas na sociedade como um corpo coletivo (SILVA; SCHUTZ; SALVA, 2019).

Justamente por essa abordagem, não existiam brincadeiras. As crianças estavam em um estado de “aprender como fazer”, visando ao trabalho futuro quando atingissem a maturidade necessária para realizar os trabalhos manuais (SILVA; SCHUTZ; SALVA, 2019). Posteriormente, a criança recebe investimentos sociais, econômicos, educacionais e afetivos voltados para esta fase da vida (ARIÈS, 1981). A infância é, a partir deste momento, um período no qual a criança tem direito a diversas experiências sociais, respeitando-se as individualidades de cada um (SILVA; SCHUTZ; SALVA, 2019).

A transformação da criança como um ser distinto do adulto ocorreu por causa das modificações sociais inseridas pelo sistema de produção capitalista (ARIÈS, 1981). Nesta visão, a criança é investida como força de trabalho para as fábricas nas cidades industriais em que, através do trabalho da criança, ou seja, pela exploração dessa mão de obra, a infância é reconhecida (LA CRUZ; UZIEL, 2014).

O Estado, ao explorar da criança toda a sua força de trabalho, estrutura a infância como um período de controle e proteção. Neste momento, o governo demonstra um grande interesse pela educação na infância, almejando a existência de uma população adulta saudável, adaptada e produtiva; por isso, a criança é abordada como coletivo na modernidade (PIMENTEL; ARAÚJO, 2007).

Desta maneira, Hilleshem e Guarechi (2007, p. 75-76) descrevem o seguinte:

Tomar a infância como invenção, ou seja, como construção social, significa considerar o sujeito infantil como constituído nas práticas culturais e pelas mesmas, sendo que mesmo o conhecimento sobre a infância é produzido por uma determinada construção histórica e, ao mesmo tempo, produz o objeto que se propõe conhecer.

No Brasil uma das primeiras concepções sobre a criança é elucidada pelos jesuítas, que acreditavam que este período precisava ser acompanhado de perto antes de as crianças serem corrompidas pela puberdade. Ademais, a preocupação e a defesa dos direitos das crianças acontecem por meio das lutas sociais em que as mulheres buscavam a criação de entidades governamentais que criassem leis que assegurassem a proteção das crianças (SILVA; SCHUTZ; SALVA, 2019).

Durante o Brasil Colônia, era frequente o abandono de crianças por causa da falta de dinheiro, mas também devido à gravidez de escravas por seus senhores e de solteiras antes de se casarem. As mulheres nestas situações abandonavam as crianças em casas de famílias ou em instituições religiosas. Já no século XIX nascem ações governamentais devido à preocupação da sociedade com os processos educativos das crianças que se encontravam em situação de vulnerabilidade (SILVA, 2019).

A Segunda Guerra Mundial foi responsável pela ampliação da concepção de infância. As mães precisavam trabalhar na indústria para suprir a mão de obra dos homens que estavam lutando. Esse fato evocou a busca social de atender à criança pequena e às suas necessidades emocionais (SILVA, 2019).

Os distintos discursos produzidos pela sociedade enquadram a infância em um determinado espaço, estabelecendo os princípios norteadores do seu crescimento e educação (PIMENTEL; ARAÚJO, 2007). De acordo com Fernandez (1997), uma grande inovação da modernidade foi o nascimento do sentimento de família e de infância, sendo a escola o lugar da infância. Por isso, em meados do século XIX, a criança começa a ser liberada das fábricas para ocupar outros espaços.

Um dos fatores que dão visibilidade à infância, na modernidade, é a criação de instituições públicas para socialização da criança. Hoje estas instituições são denominadas de Escolas de Educação Infantil. Ademais, os espaços de socialização tornam-se mais complexos, à medida que a criança, cada vez mais cedo, começa a ficar mais tempo fora do contexto familiar (SILVA; SCHUTZ; SALVA, 2019).

4 ESCOLA: UM ESPAÇO PARA PREVENÇÃO NA INFÂNCIA

Desde a Grécia antiga, a mãe recebia a função de educar a criança. Até os sete anos, ela era responsável pelos cuidados dos filhos. Quando estes atingiam a idade citada, a genitora precisava entregá-los aos cuidados do Estado. Por outro lado, as meninas permaneciam em casa, no âmbito familiar, para aprenderem as atividades domésticas. Visava-se nesta época à formação dos futuros cidadãos, sendo a educação informal e não sistematizada (SILVA, 2019).

Há duas principais razões para o nascimento da educação infantil na modernidade: as modificações nas relações de trabalho e o desenvolvimento científico da medicina e da pedagogia. Vários marcos históricos se interligam com a história da escola no Brasil, como a Abolição da Escravatura em 1888 e a Proclamação da República em 1889 (SILVA, 2019).

Os ideais capitalistas urbano-industriais atravessaram a escola inserindo o viés assistencialista. No Brasil, diferentemente de outros países, as creches surgem para que as mulheres pudessem trabalhar nas fábricas. Eram espaços que evitariam que as mães entregassem as crianças à casa dos expostos (instituições religiosas onde as crianças eram entregues para adoção), porém o que ocorreu foi o

aumento da mortalidade infantil. Desta forma, a emersão das creches não estava estruturada em políticas públicas ligadas à educação das crianças (SILVA, 2019).

A educação infantil serviu aos mais pobres, subordinados aos desejos dos órgãos de saúde pública e de assistência (SILVEIRA; SOUZA, 2018). A concepção moral sobre a criança emerge interligada com o espaço escolar; assim, a criança “bem-educada” começa a ser um projeto a partir de meados do século XVII (ARIÈS, 1981).

Foi a partir do século XVII que a sociedade começa a direcionar seus interesses para a criança, para a sua sobrevivência e educação (ARIÈS, 1981), criando uma representatividade sobre a criança, dando-lhe visibilidade social (LA CRUZ; UZIEL, 2014). A infância, enquanto conceito criado na modernidade, relaciona-se com fatores como a queda na mortalidade infantil, as novas configurações familiares e a estruturação da instituição escolar (HILLESHEM; GUARESHI, 2007).

A instituição escolar marca a delimitação dos espaços e tempos destinados às crianças (ARIÈS, 1981), estando a evolução da escola e do sentimento de infância estreitamente ligados (FERNANDEZ, 1997). Ademais, a instituição escolar apresenta-se como um dos pilares nos quais se assenta uma sociedade, entrelaçando-se com os padrões de moralidade da ordem burguesa. Neste sentido, educação e saúde se uniram no programa de implantação do processo de normalização da sociedade que buscava manter a ordem e os bons costumes (ALVES; KOECHE, 2014).

Diante disto, as intervenções do movimento higienista sobre as crianças nascem na instituição escolar, que, desde sua origem, classificava e separava os que eram considerados capacitados dos não capacitados com o pretexto de construir adultos saudáveis física, intelectual e moralmente (BOARINI; BORGES, 2009). Acreditava-se, neste viés, que as doenças infantis, assim como o temperamento e o comportamento, apresentavam causas individuais e hereditárias (GUALTIERI, 2008), considerando apenas os aspectos biológicos, não abrangendo o sujeito como um ser composto por aspectos subjetivos (ROJAS, 2010).

Educar a criança torna-se, portanto, moralizá-la, pois um sujeito obediente é um adulto normal (FERNANDEZ, 1997). Assim, a infância mostra-se como fundamental na modernidade, porquanto, a partir da higiene mental, a sociedade constituiria sujeitos amáveis e conscientes do seu dever, ajudando para a comunhão e equilíbrio de todos (MANSANERA; SILVA, 2000). Ainda segundo Bosi (2009), a homogeneização se fixa sobre certas faixas dominantes, não se tratando da exclusão dos demais públicos, mas da redução de todos ao nível privilegiado enquanto consumidor ideal.

Na homogeneização das massas e dos corpos, busca-se eliminar os transtornos da sociedade moderna, principalmente os transtornos da infância (ALMEIDA, 2018). De acordo com Foucault (2015), a escola e a medicina funcionam como aparelhos reguladores, exercendo seu poder principalmente em condutas descritas como irregulares. Desta maneira, na homogeneização da sociedade, os sujeitos com desenvolvimento fora da média são suprimidos (MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2018).

No Brasil, a instituição escolar emerge no final do século XIX como instrumento regulador para as camadas mais pobres da população (ALVES; KOECHE, 2014). Até a década de trinta, havia a explicação de que os alunos com dificul-

dades escolares apresentavam um déficit intelectual de fundo biológico devido à miscigenação brasileira (ALMEIDA, 2018). Tais práticas partiam da convicção de cientistas e intelectuais de que muitas das doenças modernas, assim como o temperamento e o comportamento, tinham causas hereditárias, interligadas à compreensão de degeneração da raça humana; as raças superiores seriam, assim, as mais bem-sucedidas (GUALTIERI, 2008).

Na mesma época, as concepções eugênicas adentram a instituição escolar visando explicar as diferenças a partir de questões individuais, psicológicas e/ou intelectuais (ALMEIDA, 2018). Nesta perspectiva, o comportamento infantil é observado sob o crivo patológico relacionando a saúde mental a vários setores, principalmente, os educacionais (LACET; ROSA, 2017).

Tal fato demonstra como determinados comportamentos são prevenidos na instituição escolar devido à sua historicidade como espaço disciplinador e normalizador das crianças (FELDENS *et al.*, 2016). Destarte, na contemporaneidade, por causa das influências higienistas, notar-se-á a ideia de prevenção de determinados comportamentos infantis considerados patológicos, sendo a desobediência, a agitação e a agressividade observadas de perto (LACET; ROSA, 2017).

5 A CRIANÇA CONTEMPORÂNEA

Para compreender o processo de constituição da criança e da infância na contemporaneidade, ou seja, para entendermos os discursos que atravessam essa fase, é preciso abordar a sociedade atual, cujos valores, desejos e conhecimentos são produzidos, modificados e reorganizados sob um olhar consumista e acelerado, tudo passa rapidamente, não havendo tempo a perder (SILVEIRA; SOUZA, 2018).

A infância ocupa um lugar relevante em nossa sociedade, visto que as crianças são parte integrante de um todo, produzindo e recebendo conhecimento e cultura, uma infância consumidora e socialmente ativa (FANTIN, 2016). Entendida como um período de maturação, uma transição para o estado da vida adulta (GUEDES; PORTO; ACÁCIO, 2009).

O século XXI é delimitado pelas demandas de uma sociedade intermediada e interconectada por tecnologias da informação e da comunicação que buscam soluções rápidas (TENTES; FLEIHT; ALMEIDA, 2014). As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), próprias da contemporaneidade, constroem a ilusão de um mundo sem tempo linear, sem distância e de fácil acesso (MARTINS; CASTRO, 2011). A comunicação ocorre, por consequência, em uma via de rápido acesso, garantindo amplo volume de informações em pouco tempo (MELO *et al.*, 2019).

A transitoriedade das informações e das vivências torna as experiências descartáveis em um clique. A aceleração do tempo faz com que o sujeito permaneça no mesmo lugar, desejando novas experiências com objetos descartáveis. Acrescenta-se a esse fato o mercado consumidor imediatista que promete uma satisfação plena relacionada à rápida aquisição de objetos, de forma que o consumo é praticamente uma obrigação na cultura atual (ROJAS, 2010). Cabe ressaltar que a sociedade de consumo não se resume apenas aos estímulos de necessidades, ela está intrinsecamente relacionada com a propagação de informações da cultura midiática das massas (GUEDES; PORTO; ACÁCIO, 2009).

A vida contemporânea é povoada por celulares, *WhatsApp*, *Facebook*, *Youtube*, *Instagram* (FERNANDES; OLIVEIRA, 2018), discursos sobre consumir, ser belo, ter fama e ser inteligente são, ininterruptamente, produzidos e propagados por esses meios de comunicação de massa (GUEDES; PORTO; ACÁCIO, 2009). Com isso, o processo de globalização suscita uma sociedade interconectada e hiperestimulada pela visibilidade, dificultando a construção de uma subjetivação introspectiva e que consiga postergar pensamentos e ações (FURTADO; SZAPIRO, 2018).

Os imperativos de agilidade e rapidez dificultam a reflexão (FERNANDES; OLIVEIRA, 2018) e prejudicam o desenvolvimento de habilidades e competências como, por exemplo, a capacidade de resolver problemas complexos e a capacidade de pensar criativa e criticamente (TENTES; FLEITH; ALMEIDA, 2014). Os ideais na contemporaneidade referentes ao imediato e ao urgente, conseqüentemente, não favorecem o desenvolvimento de ideias como o de postergar, de esperar e de refletir visando a um futuro (ROJAS, 2010).

Além disso, o excesso de estímulo ocasionado por essa oferta de objetos descentraliza o sujeito de seus próprios desejos; como resultado, são raros os momentos em que o sujeito se encontra sem uma massiva estimulação (ROJAS, 2010). Diante disto, podemos produzir determinados comportamentos devido aos excessos de objetos e informações (CALIMAN, 2010).

Há uma ansiedade contemporânea em ajustar os comportamentos, principalmente os comportamentos infantis, visando a que os corpos mantenham uma atenção concentrada em diversos estímulos, um corpo voltado para o desempenho de multitarefas, dirigido pelas demandas da vida prática, pela compulsão da ação e a imediatividade (FERNANDES; OLIVEIRA, 2018). As subjetividades infantis, fundamentadas nestes discursos de consumo, velocidade e informação, são caracterizadas pela individualização dos sujeitos e efemeridade das relações (FURTADO; SZAPIRO, 2018; LOPES, 2018). Por isso, Foucault (2014, p. 232) afirma que “[...] é preciso promover novas formas de subjetividade, recusando o tipo de individualidade que nos foi imposto por tantos séculos.”

O consumo perpassa as subjetividades, distanciando o homem contemporâneo de sua memória afetiva com o brincar. Podemos tomar como exemplo o fato de os pais atualmente ofertarem uma gama de objetos, em vez de retomarem suas infâncias, trazendo o brincar como um modo de se relacionar com seus filhos (MEIRA, 2003). Outro exemplo é descrito na impaciência dos pais em participarem das atividades lúdicas e diminuírem a quantidade de atividades virtuais de seus filhos (SILVA, 2019). As crianças acabam imersas em uma quantidade de informações que ultrapassa a ordem do concreto. Elas atuam no campo do digital e, por isso, muitas vezes, dominam as tecnologias antes mesmo de se alfabetizarem (GUEDES; PORTO; ACÁCIO, 2009).

As novas formas de brincar modificaram o uso do tempo livre na infância, as formas de comunicação passaram a ser digitais, permeadas por imagens e consumos. A criança contemporânea já nasce inserida em um mundo repleto de tecnologias que substituíram o antigo modo de brincar (MARTINS; CASTRO, 2011).

O brincar lúdico frequentemente é substituído pelo brincar eletrônico, as crianças estão cada vez mais conectadas às redes sociais, ficando muito interligadas ao mundo interno e pouco ao externo. Todavia, pesquisas demonstram que o lúdico é fundamental para um bom desenvolvimento físico, psíquico e cognitivo (MEIRA, 2003).

A fragilização do brincar lúdico atrela-se à artificialização da existência da criança, os programas de televisão divulgam rapidamente brinquedos a serem desejados e consumidos, prometendo-lhes uma satisfação caso venham a adquirir o objeto (MEIRA, 2003). Com isso, o tempo e o brincar são um ato de desafio na infância atual, pois é preciso enfrentar a fugacidade imposta pela velocidade do consumo (SILVA, 2019).

As modificações no brincar, proporcionadas pelas novas tecnologias, atravessam a criança e, conseqüentemente, a escola. A escola, enquanto instituição direcionada para a infância e adolescência, também é atravessada pelas novas tecnologias, embora com um ritmo diferente. Esta instituição representa um espaço de aprendizagem e socialização para a criança, um local preparatório para a vida adulta (MARTINS; CASTRO, 2011). Fantin (2016) relata a importância de compreendermos que, atualmente, a criança está imersa em uma cultura digital em que há novas formas de ensinar, sendo necessária uma renovação no olhar da escola sobre as novas tecnologias.

6 A ESCOLA CONTEMPORÂNEA: UM ESPAÇO PARA SOCIALIZAÇÃO E APRENDIZAGEM

As crianças na contemporaneidade estão imersas em uma quantidade de informações que ultrapassa a ordem do concreto. Elas atuam no campo do digital e, por isso, muitas vezes, dominam as tecnologias, antes mesmo de se alfabetizarem (GUEDES; PORTO; ACÁCIO, 2009). À vista disso, pode-se afirmar que as modificações proporcionadas pelas novas tecnologias atravessam a criança e, conseqüentemente, a escola (MARTINS; CASTRO, 2011).

A escola contemporânea é atravessada duplamente: pela criança subjetivada nas demandas contemporâneas e pelas novas tecnologias sociais (GUEDES; PORTO; ACÁCIO, 2009). Por isso, esta instituição se depara com o desafio de atender às necessidades de uma criança que esta imersa em uma sociedade altamente tecnológica, necessitando mudar sua estrutura, pois esta não alcança mais as crianças da forma que deveria (FANTIN, 2016).

Por outro lado, a instituição escolar oferta formas de comunicação diferentes das utilizadas na sociedade de consumo, havendo desencontros no âmbito do macro, políticas públicas educacionais, e no micro, relações dentro da sala de aula (FANTIN, 2016). As tradicionais práticas escolares apresentam vivências divergentes da sociedade, as demandas escolares possuem um espaço definido e uma temporalidade linear ao separar as crianças por anos e idades. Em contraposição, o espaço na sociedade contemporânea é virtual, e o tempo, anacrônico (MARTINS; CASTRO, 2011).

Outra diferença está na forma de aquisição de informações adquiridas nas vias social e escolar. Os conhecimentos escolares preservam uma relação entre os conteúdos e os anos escolares, diferentemente das informações ofertadas pelos meios de tecnologias que são fragmentados e diversos. Além disso, na escola há uma preocupação com a informação, o acesso a alguns conteúdos são adiados até que a criança tenha maturação para compreender aquele determinado assunto. Porém, não há filtros nas informações virtuais, a criança tem

acesso aos mais diversos conteúdos, sendo ou não de fácil assimilação para ela (MARTINS; CASTRO, 2011).

Apesar das dicotomias, tanto na escola quanto na sociedade, deseja-se que a criança seja autossuficiente, necessitando pouco dos adultos que a cercam; desta maneira, ela deve aprender de forma rápida e diversificada (ROJAS, 2010). Demanda-se também que a criança seja competitiva em suas ações e produza, fomentando assim o individualismo em nossa sociedade (FANTIN, 2016). Cada sociedade, portanto, organiza os modos predominantes de ser e as formas de vínculos, conforme os ideais socialmente estimulados e reconhecidos (ROJAS, 2010).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância, enquanto constructo social, passou por diversas modificações. No sistema capitalista, a partir do momento em que a criança adentra as fábricas, ela começa a receber outros olhares da sociedade. Instauram-se regras sociais sobre a criança por causa do interesse do Estado na saúde da população. A infância torna-se, com isso, um período de profilaxia. Nessa perspectiva, as vicissitudes da modernidade, ocasionadas pelos avanços tecnológicos e científicos, ao mesmo tempo que possibilitaram as inovações urbanas que vislumbraram o homem moderno, criaram categorias, padrões e normas sociais a respeito da criança.

A transposição de questões sociais para o âmbito médico, correspondendo à demanda higienista, estruturaram dispositivos de controle sobre a população, principalmente sobre a infância. Criou-se, com isso, uma dicotomia entre os comportamentos subjetivados e os comportamentos estabelecidos socialmente, a criança que não corresponde às exigências do Estado com seus padrões sociais de normalidade é vista, frequentemente, como disfuncional. Como resultado, o normal e o patológico interpelam-se a todo momento na sociedade capitalista devido às influências higienistas.

Soma-se a este fato a inserção de novas tecnologias na infância contemporânea, que estimulou o consumo, a criação de espaços virtuais e a aceleração das relações. Impositivos, como ser saudável, produtivo, independente e proativo, passam a ser exigidos diariamente na infância. As subjetivações infantis, atravessadas pelas demandas tecnológicas, favorecem a expressão de determinados comportamentos em virtude da grande quantidade de estímulos solicitados em um curto período, criando, desde a modernidade, os discursos sociais acerca da infância.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. C. A. *O TDAH interroga a educação: fracasso escolar ou sucesso do sujeito?* 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/9061>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- ALVES, A.; KOECHE, C. F. D. Medicalização - uma expressão da “questão social” silenciada e reduzida a normas, disciplina e controle. *In: SEMINÁRIO NACIONAL*

- ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 6.; SEMINÁRIO DE DIREITOS HUMANOS, 2., 2014, Toledo. *Anais* [...]. Toledo: Unioeste, 2014.
- ARENDR, H. *Entre o passado e o futuro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BANDEIRA, V. Modernização capitalista e medicina social. *Cadernos de Zygmunt Bauman*, São Luís, v. 4, n. 7, p. 118-134, 2014. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/2622>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BLOCH, M. A história, os homens e o tempo. In: BLOCH, M. *Apologia da história ou ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. p. 51-69.
- BOARINI, M. L.; BORGES, R. F. *Hiperatividade, higiene mental e psicotrópicos: enigmas da caixa de Pandora*. Maringá: Eduem, 2009.
- BOSI, E. Cultura da massa, cultura popular, cultura operária. In: BOSI, E. *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 77-119.
- CALIMAN, L. V. Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH. *Psicologia ciência e profissão*, Brasília, v. 30, n. 1, p. 46-61, 2010.
- COLOMBO, M. Modernidade: a construção do sujeito contemporâneo e a sociedade de consumo. *Revista brasileira de psicodrama*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 25-39, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932012000100004. Acesso em: 30 jun. 2021.
- DAMETO, J.; SOLIGO, V. Sujeito e disciplinamento: contribuições de Michael Foucault para pensar a educação formal. *Travessias*, Cascavel, PR, v. 3, n. 1, p. 1-12, 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3293>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- FANTIN, M. Múltiplas faces da infância na contemporaneidade: consumos, práticas e pertencimentos na cultura digital. *Educação pública*, Cuiabá, v. 25, n. 2, p. 596-617, 2016. DOI: 10.29286/rep.v25i59/2.3836. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3836>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- FELDENS, D. C.; MARTINS, B. T.; DÓRIA, M. B.; BARBOZA, R. F.; FUSARO, L. G. Desatenção, hiperatividade e impulsividade: reflexões críticas sobre o TDAH. *Interfaces*, Aracaju, v. 4, n. 3, p. 159-168, 2016. DOI: 10.17564/2316-3828.2016v4n3p159-168. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/2511>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- FERNANDES, R. A.; OLIVEIRA, J. M. Quem são os autênticos intranquilos da contemporaneidade? *Childhood & philosophy: international council for inquiry with children*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 29, p. 259-278, 2018. DOI: 10.12957/childphilo.2018.25235. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/25235>. Acesso em: 30 jun. 2021.

- FERNANDEZ, H. Infância e modernidade: doença do olhar. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 60-81.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*. São Paulo: Paz & Terra, 2015.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. São Paulo: Paz & Terra, 2014.
- FOUCAULT, M. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- FURTADO, M. A.; SZAPIRO, A. M. Escrita de si e interioridade: deslocamentos na relação com o sofrimento na contemporaneidade. *Revista psicologia clínica*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 15-36, 2018. DOI: 10.33208/PC1980-5438v0030n01A01. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-56652018000100002. Acesso em: 30 jun. 2021.
- GIDDENS, A. Introdução. In: GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2002. p. 11-60.
- GOETHE, J. W. *Fausto*. São Paulo: Editora 34, 2014.
- GUALTIERI, R. C. E. Leituras de formação: raça, corpo, higiene em publicação pedagógica do início do século XX. *Revista brasileira de história da educação*, Maringá, v. 8, n. 3, p. 49-67, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40813>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- GUEDES, B.; PORTO, F.; ACÁCIO, F. Infância, consumo e mídia: costurando a realidade das crianças na contemporaneidade. *Anagrama*, São Paulo, v. 2, n. 3, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/35369>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- HILLESHEIM, B; GUARESCHI, N.M.F. De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento?: algumas reflexões. *Psicologia da educação*, São Paulo, n. 25, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000200005. Acesso em: 30 jun. 2021.
- LACET, C.; ROSA, M. D. Diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e sua história no discurso social: desdobramentos subjetivos e éticos. *Psicologia revista*, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 231-253, 2017. DOI: 10.23925/2594-3871.2017v26i2p.231-253. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicorevista/article/view/27565>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- LA CRUZ, A. M. A.; UZIEL, A. P. Transformações sociais e culturais da família: considerações iniciais a partir de um caso. *Revista conexões psi*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 57-83, 2014.
- LOPES, M. C. (In)Utilidade e exclusão: o extremo do neoliberalismo e o futuro do humano. In: RESENDE, H. (org.). *Michael Foucault: a arte neoliberal de governar e a educação*. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 143-155.
- MANSANERA, A. R.; SILVA, L. C. A influência das ideias higienistas no desenvolvimento da psicologia no Brasil. *Revista psicologia em estudo*, Maringá, v. 5, n. 1, p. 115-137, 2000.

- MARCELLI, D.; COHEN, D. *Infância e psicopatologia*. São Paulo: Artmed, 2010.
- MARTINS, L. T.; CASTRO, L. R. Crianças na contemporaneidade: entre as demandas da vida escolar e da sociedade tecnológica. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, Bogotá, v. 2, n. 9, p. 619-634, 2011. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2011000200010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 jun. 2021.
- MEIRA, A. M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. *Psicologia & sociedade*, Recife, v. 15, n. 2, p. 74-87, 2003.
- MELO, D. G. S.; RODRIGUES, E. L. R.; SILVA, G. M.; ABREU, M. L. O. F.; RIBEIRO, S.; BERNADINO, S. Dependência tecnológica: a doença da contemporaneidade no contexto familiar. *Psicologia pt.*, Olinda, p. 1-27, 2019.
- MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. WISC-III: Instrumento para confirmação de altas habilidades/superdotação. *Psicologia: ciência e profissão*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 50-62, 2018.
- OLIVEIRA, C. A. B. Parte I. In: OLIVEIRA, C. A. B. *Processo de industrialização: do capitalismo originário ao atrasado*. São Paulo: Editora UNESP, 2002. p. 23-100. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/up000037.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- PATTO, M. H. S. Raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar: o triunfo de uma classe e sua visão de mundo. In: PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Intermeios, 2015. p. 35-76.
- PIMENTEL, A.; ARAÚJO, L. S. Concepção de criança na pós-modernidade. *Ciência e Profissão*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 184-193, 2007. DOI: 10.1590/S1414-98932007000200002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/Rf3PNw6ZhQQTZd67Vpmsg8H/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- ROJAS, M. C. Perspectiva familiar y social. In: JANIN, B. (org.). *Niños desatentos e hiperactivos ADD/ADHD: reflexiones críticas acerca del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad*. Buenos Aires: Noveduc, 2010. p. 55-79.
- SILVA, C. B. Raízes históricas da educação infantil. In: SILVA, C. B. *A educação especial na formação inicial do profissional da educação infantil em Campo de Goytacazes*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 15-17.
- SILVA, C. F.; SCHUTZ, L. W.; SALVA, S. Modos de entender as crianças: traços e rastros que constroem o conceito de infância. In: SILVA, C. F.; SCHUTZ, L. W. (org.). *Infâncias e juventudes em diferentes contextos*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 9-26.
- SILVEIRA, A. P.; SOUZA, J. E. A infância na contemporaneidade e a construção dos saberes. *Revista acadêmica licenciar & acturas*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 65-71, 2018. Disponível em: <http://www.ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/144>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- SOARES, B. F. P. *Mal-estar na contemporaneidade: ansiedade e medicalização*. 2017. Monografia (Graduação em Psicologia) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017. Disponível em: <https://bibliodigital>.

unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/4844?show=full. Acesso em: 30 jun. 2021.

STELLIN, R.; MARTINS, L. T.; TRIANDOPOLIS, G. P.; COSTA, E. P. Infância e normatização: lugar de criança e o discurso social da inclusão e exclusão. *Estilos da clínica*, São Paulo, v. 14, n. 26, p. 192-215, 2009. DOI: 10.11606/issn.1981-1624.v14i26p192-215. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46056>. Acesso em: 30 jun. 2021.

TENTES, V. T. A.; FLEITH, D. S.; ALMEIDA, L. Novos paradigmas para a educação dos superdotados: a questão dos estudantes underachievers e com dupla excepcionalidade. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (org.). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. São Paulo: Papirus, 2014. p. 137-155.

VIEIRA, J. D.; GRAÇA, R. F.; RODRIGUES, A. J.; SILVA, J. A. B. Uma breve história sobre o surgimento e o desenvolvimento do capitalismo. *Ciências Humanas e Sociais*, Aracaju, v. 2, n. 3, p. 125-137, 2015. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/1950>. Acesso em: 30 jun. 2021.

Recebido em: 30 jan. 2021

Aceito em: 12 maio 2021

AS DUAS FACES DO TRABALHO: CONSTITUIÇÃO E NEGAÇÃO DO HOMEM¹

Fátima Maria Nobre Lopes*

RESUMO

A partir de uma visão marxiana, este artigo objetiva apresentar a dupla face do trabalho no capitalismo nas suas funções sociais de criador de valor de uso e criador de valor de troca. Como referência teórica, parte das concepções de Marx na sua obra *O capital* e toma o pensamento de Lukács na sua obra *Ontologia do ser social*. Com base central nas teses desses filósofos, o texto enuncia os dois lados do trabalho: a sua dimensão constitutiva do homem, que diz respeito ao trabalho em geral, e a sua dimensão negativa relacionada ao trabalho alienado, estranhado, que se manifesta no modo de produção capitalista sob a forma de fetichismo da mercadoria. Importante frisar que essas são as duas faces de um mesmo trabalho no capitalismo, cuja dimensão negativa, predominante, precisa ser superada.

Palavras-chave: Ontologia do ser social. Dupla face do trabalho. Afirmção e negação do homem.

THE TWO FACES OF WORK: CONSTITUTION AND DENIAL OF MAN

ABSTRACT

*This article aims to present the double face of work in capitalism in its social functions as creator of use value and creator of exchange value, from a Marxist viewpoint. As a theoretical reference, this text starts from Marx's conceptions, in his work *The Capital*, and takes the thought of Lukács in his work *The Ontology of the**

¹ Texto, com pequenas reformulações, publicado em SILVA FILHO, Adauto Lopes et al. (org.). *Ontologia, trabalho e formação humana*. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-45.

* Doutora em Educação, mestra e graduada em Filosofia e em Serviço Social. Professora de Filosofia do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED-UFC). Membro efetiva do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC (PPGE/UFC) e do Mestrado Profissional em Filosofia (Pro-Filo/UFC). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ontologia do Ser Social, Ética e Formação Humana (GEPOS) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino de Filosofia (GEPEF), ambos criados em 2009 e certificados pelo CNPq. ORCID: 0000-0003-4602-2443. Correio eletrônico: fatimamobreufc@gmail.com

Social Being. Based on the theses of these philosophers, the text sets out the two sides of work: its constitutive dimension of man, which concerns work in general; and its negative dimension, related to alienated work, which manifests itself in the capitalist mode of production in the form of commodity fetishism. It is important to emphasize that these are the two sides of the same work under capitalism, whose predominant negative dimension needs to be overcome.

Keywords: *Ontology of the social being. Double-sided work. Affirmation and denial of man.*

LAS DOS CARAS DEL TRABAJO: CONSTITUCIÓN Y NEGACIÓN DEL HOMBRE

RESUMEN

*Este artículo tiene como objetivo presentar la doble cara del trabajo en el capitalismo en sus funciones sociales de creador de valor de uso y creador de valor de cambio, desde una perspectiva marxista. Como referencia teórica, este texto parte de las concepciones de Marx, en su obra *El capital*, y toma el pensamiento de Lukács en su obra *Ontología del ser social*. A partir de las tesis de estos filósofos, el texto plantea los dos lados del trabajo: su dimensión constitutiva del hombre, que concierne al trabajo en general; y su dimensión negativa, relacionada con el trabajo alienado, que se manifiesta en el modo de producción capitalista en forma de fetichismo de la mercancía. Es importante enfatizar que estas son las dos caras de un mismo trabajo en el capitalismo, cuya dimensión negativa predominante necesita ser superada.*

Palabras clave: *Ontología del ser social. Trabajo a doble cara. Afirmación y negación del hombre.*

1 INTRODUÇÃO

Marx, e depois Lukács, consideram o trabalho como a categoria central e geradora da vida social dos homens, a partir do qual se gera toda uma formação humana e social. No entanto, historicamente, o trabalho se manifesta de determinada forma. No modo de produção capitalista, ele se manifesta numa dupla face: é constituidor da vida social dos homens, mas também aliena, estranha o homem do seu próprio ser social.

Portanto, numa visão marxiana, a dupla face do trabalho diz respeito às suas funções sociais de criador de valor de uso e criador de valor de troca. Esse tema foi desenvolvido principalmente por Marx na sua obra *O capital*, porém Lukács, seu intérprete, retoma essas ideias - acrescidas de outras - na sua obra *Ontologia do ser social*.

Com base central nas teses de Marx e em alguns pontos de Lukács, pretendemos delinear, neste artigo, os dois lados do trabalho: a sua dimensão constitutiva do homem, que diz respeito ao trabalho em geral, criador de valor de uso, e a

sua dimensão negativa, relacionada ao trabalho estranhado, criador de valor de troca, que se manifesta no modo de produção capitalista sob a forma de fetichismo da mercadoria. Trata-se de duas faces de um mesmo trabalho cuja dimensão negativa, predominante no capitalismo, precisa ser superada.

Para delinear essas considerações, falaremos primeiramente do trabalho como categoria fundante do ser social, tratando, aqui, da sua face positiva e necessária à vida social dos homens, em seguida teceremos algumas considerações sobre o trabalho alienado, estranhado, que diz respeito à sua face negativa, contingente e superável. Nessa dimensão, evidencia-se o fetichismo da mercadoria e a reificação das relações humanas.

2 O TRABALHO COMO CATEGORIA FUNDANTE DO SER SOCIAL

Não se pode negar a posição de Marx acerca da constituição social da vida humana. Para ele, o homem é um ser objetivo que transforma a natureza através do trabalho. Nessa transformação, ele se autogera, ou seja, através do trabalho o homem se exterioriza ao mesmo tempo que se faz senhor da natureza e se auto-determina como ser livre. O trabalho, nesse aspecto, é o processo fundante do devir dos homens, é o modelo de toda práxis social, enfim, é a categoria fundante do ser social.

Nesse sentido, Marx vai referir-se ao trabalho como criador de valores de uso, tendo, como finalidade, suprir as necessidades humanas, o que resulta na transformação do mundo natural num mundo humano, histórico-social. Trata-se, pois, do processo que se desenrola entre o homem e a natureza, isto é, da atividade do homem que o torna um ser que pertence a uma espécie (ser social) – e isso independente de qualquer forma social determinada, sendo, portanto, válida para todas as épocas, como afirma o próprio Marx (1980, p. 211-212) ao falar do modo de produção capitalista:

A produção de valores de uso ou bens não modifica a sua própria natureza geral, pelo fato de se realizar para o capitalista e sob o seu controle. Portanto, o processo de trabalho deve ser considerado, num primeiro momento, independente de qualquer forma social determinada [...] Antes de tudo, o trabalho é um processo que se desenrola entre o homem e a natureza, no qual o homem, por meio da própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza [...]. Atuando mediante tal movimento sobre a natureza externa e modificando-a, ele modifica a sua própria natureza.

Percebe-se, no trecho acima, que Marx tematiza o trabalho enquanto atividade de autoconstrução do homem, quer dizer, ele trata do trabalho em sua essência ontológica, como possibilidade do desenvolvimento humano. Nele se constitui, pois, a passagem do ser meramente biológico ao ser social. Lukács também compartilha essa ideia ao afirmar que a essência do trabalho consiste precisamente em ir além da fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. Em sua *Ontologia do ser social*, na parte que trata do Trabalho, ele diz que este é ponto de análise para se entender, em termos ontológicos, as categorias específicas do ser social: “[...] o salto qualitativo das espécies inferiores

às superiores.” Daí porque, como diz Lukács, para entendermos o ser social e tudo o que é novo nele, é metodologicamente vantajoso começar com a análise do trabalho, ele é considerado “[...] o fenômeno originário, a protoforma do ser social.” (LUKÁCS, 1981, p. 14).

O tornar-se social, via trabalho, significa a superação, melhor dizendo, o recuo da barreira natural que se dá em nível objetivo e, ao mesmo tempo, subjetivo. Nesse sentido, Manfredo Oliveira (1993, p. 250-251) diz que “[...] nem a natureza objetiva nem a natureza subjetiva são imediatamente adequadas ao homem. Elas só se tornam tais pela mediação de sua práxis: a práxis do próprio homem é a fonte de sua humanização.” Pode-se evidenciar aqui a relação do homem com a natureza; os polos subjetivo e objetivo que constituem o processo de subjetivação do homem, ao qual corresponde o processo de objetivação da natureza. Nessa relação, nenhum dos polos é posto como um dado *a priori*: sujeito e objeto se relacionam reciprocamente no processo de autoconstituição do homem.

Vale salientar que, enquanto primado metodológico, objetividade/realidade prevalece sobre a subjetividade/identidade: “[...] o trabalho é a transformação do objeto, através do que se cria uma nova objetividade. Mas isso só pode ocorrer, levando a sério a própria estrutura, a objetividade primeira dos objetos.” (OLIVEIRA, 1993, p. 251). Chasin (1995, p. 364) comenta que a identificação de Marx do momento filosófico como a captura da “lógica do objeto” demonstra a “linha de força da nascente ontologia marxiana”². No entanto, não se deve esquecer que a sociabilidade humana é produzida e reproduzida constantemente, e isso implica a consciência do ser genérico.

Marx diz que um objeto só se torna humano para o homem quando é social e ele próprio torna-se para si mesmo ser social, ao mesmo tempo que a sociedade se torna para ele um ser no referido objeto. Por outro lado, considerando agora o aspecto subjetivo, Marx comenta que a mais bela música, por exemplo, não significa nada para o ouvido amusical, isto é, não constitui nenhum objeto, e, sim, somente na medida em que a minha faculdade existe para ele “[...] como capacidade subjetiva, porque, para mim, o significado de um objeto só vai até onde chega o meu sentido (e um objeto só tem um significado através de um sentido correspondente).” (MARX, 1983, p. 118). Percebe-se, então, o indissolúvel entrelaçamento dos polos subjetivo e objetivo, sem o qual não poderíamos falar de sociabilidade, de processo de hominização.

Os produtos resultantes do trabalho humano são a marca da subjetividade. Daí porque é preciso negar a ideia segundo a qual Marx teria caído num objetivismo. Ao contrário, o processo de objetivação do trabalho só é possível mediante a teleologia do homem. Uma mesa, por exemplo, ganha a sua forma mediante o trabalho; tal forma só surge a partir de uma prévia ideação, que é a articulação do subjetivo (homem) com o objetivo (natureza). Dessa articulação, surge a produção do novo, proporcionando a mudança, tanto da consciência, como do objeto.

Portanto, a natureza nada produz por si. Ela, em si, é apenas potência do ato humano. O homem “[...] desenvolve as potencialidades que nesta [na natureza]

² Falando da lógica do objeto, Chasin (1995, p. 364) diz que “[...] os dois movimentos aquisitivos são simultâneos e entrelaçados, mas sem que desapareça o momento predominante do ontológico sobre o gnosiológico [do ser sobre o saber], do ser-precisamente- assim em relação à representação ideal [...]”.

estão adormecidas e sujeita o jogo de suas próprias forças ao próprio domínio.” (MARX, 1980, p. 212). É nesse ato de transformação da natureza, como já frisamos, que o homem deixa a condição de ser natural para tornar-se pessoa humana, ser social. Isso decorre de posições teleológicas, vale dizer, da ideação, do papel ativo da consciência humana. Nesse aspecto, encontra-se a diferença fundamental entre a atividade humana e a atividade animal. Diz Marx (1980, p. 212) o seguinte:

Uma aranha executa operações que se assemelham àquelas do tecelão. A abelha envergonha muitos arquitetos com a construção de seus favos de cera. Mas o que distingue, a princípio, o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de ele construir o favo na sua cabeça antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que no início já estava presente na ideia do trabalhador, que, portanto, já estava presente idealmente.

Percebe-se aqui o trabalho como condição essencial, isto é, como o elemento genérico do ser humano. O homem, através da atividade consciente, é o único ser que trabalha, e é isto que o distingue do animal.

A afirmação que encontramos em *O capital* está também presente nas obras de juventude de Marx, como é o caso dos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844* (MARX, 1983), onde ele menciona que é através do trabalho consciente que o homem se torna um ser genérico, livre e universal; ao passo que a atividade animal é apenas uma repetição instintiva. Portanto, segundo Marx, o animal identifica-se com sua atividade vital, não se distingue dela, ao passo que o homem faz da sua atividade vital o próprio objeto da sua vontade e consciência. A atividade vital consciente do homem o distingue imediatamente do animal. “Justamente por isso, ele [o homem] é um ser pertencente a uma espécie. Ou melhor, ele é um ser consciente [...] Somente por isso a sua atividade é uma atividade livre.”³ (MARX, 1983, p. 78). Para Marx, a criação prática de um mundo objetivo, a transformação da natureza inorgânica é a prova de que o homem é um ser pertencente a uma espécie e dotado de consciência, isto é, um ser que se comporta como espécie em direção ao seu próprio ser. Certamente também os animais produzem, fabricam ninhos, habitações, como fazem as abelhas, os castores, as formigas, etc. Só que o animal produz unicamente o indispensável para si e para suas crias, produz de modo unilateral, ao passo que o homem produz de modo universal. O animal só “[...] constrói de acordo com a medida e a necessidade da espécie a que pertence, enquanto o homem sabe produzir de acordo com a medida de todas as espécies e sabe, em qualquer lugar, predispor a medida inerente àquele determinado objeto.” (MARX, 1983, p. 79).

Marx procura mostrar nesse trecho, bem como naquele já mencionado de *O capital*, que o trabalho humano é um ato consciente – diferentemente da atividade animal, que, como já mencionamos, é apenas instintiva –, vinculando assim a teleologia ao trabalho humano. Com isso, ele refuta a ideia de uma teleologia natural; o trabalho humano é o único lugar onde se origina o pôr teleológico. É claro que existe uma causalidade natural – a própria natureza –, mas a

³ Continuando essa passagem, Marx (1983, p. 78) diz que o trabalho estranhado reveste essa relação própria do homem, uma vez que ele faz da sua atividade vital “[...] somente um meio para sua existência.”

finalidade é do homem. A natureza sozinha jamais se explicitaria, ou seja, jamais se transformaria em objetos (mesa, cadeiras, livros, etc.). A teleologia, portanto, é posta pelo homem, que, através do trabalho, transforma uma causalidade espontânea em causalidade posta. Nesse ato, a consciência opera o pôr teleológico ao mesmo tempo que examina as condições de possibilidades - de realização dessa teleologia - ao nível das conexões causais⁴. Portanto, para que o homem transforme a matéria natural em social, vale dizer, para que realize determinado fim, é necessário que ele tenha um conhecimento prévio das condições objetivas, da própria causalidade natural, dos seus limites, possibilidades, etc., pois não é só a vontade que torna possível a realização de um objetivo. Essa vontade tem que ser submetida - embora não de modo passivo - ao ordenamento externo, à causalidade externa. Ocorre aqui o processo de objetivação no trabalho, que é uma condição necessária para a realização da ideação humana, em que se faz presente a alienação do homem que, em certos casos, torna-se estranhamento.

Explicitando melhor essa questão, é importante frisar que a subordinação da vontade à causalidade espontânea é necessária ao próprio processo de objetivação. Marx trata aqui da alienação num sentido positivo, uma vez que, como já mencionamos, tem de haver uma subordinação da vontade do homem a uma causalidade externa e, portanto, ao próprio modo de operar seu objetivo; e isso é tão lógico quanto necessário para que o processo se realize. Portanto, o processo de objetivação tem, em si, o seu momento intrínseco - alienação necessária -, e, nesse sentido, a alienação é a própria condição de possibilidade da objetivação. No entanto, existem barreiras para tal possibilidade - alienação contingente -, e aqui tal alienação, que se denomina estranhamento, tende a ser suprimida para que o homem realize, de forma efetiva, sua essência humana. A alienação, enquanto estranhamento, é um aspecto contingente da objetivação. Ela não é uma condição natural e eterna do homem; ao passo que a alienação necessária constitui o processo de objetivação do trabalho. Segundo Marx (1980, p. 212),

[...] o trabalhador não apenas efetua uma mudança de forma no elemento natural; ele realiza no elemento natural, ao mesmo tempo, o próprio objetivo, por ele bem conhecido, que determina como lei o modo do seu operar, e ao qual deve subordinar a sua vontade. E esta subordinação não é um ato isolado. Além dos esforços dos órgãos que trabalham, é necessária, por toda a duração do trabalho, a vontade orientada a um fim.⁵

Vale ressaltar que o homem não subjuga sua vontade de forma passiva, e, sim, ele se submete ativamente, atuando e modificando a realidade. Já frisamos

⁴ Pode-se inferir que é nesse exame das condições possíveis para a realização da teleologia que se dá o conhecimento. Daí porque, para Marx, não existe o problema da possibilidade do conhecimento - como em Kant, por exemplo -, ou seja, o conhecimento, a ciência ocorre justamente nesse exame das condições objetivas para se realizar o processo do trabalho. Nesse sentido, o conhecimento, para Marx, não é absoluto, nem impossível; ele, a cada momento dado, é relativo (aqui, diferente de relativismo) a um absoluto, o mais aproximativo possível. A ciência é refutável, e, a cada momento histórico, temos o novo, isto é, novos conhecimentos que antes pareciam impossíveis.

⁵ Quando Marx diz que se trata de "uma vontade orientada a um fim" está mostrando a marca viva da teleologia humana.

várias vezes que a natureza por si só nada produz. É, pois, com o trabalho que a consciência deixa de ser um mero epifenômeno, tornando-se um fenômeno capaz de refletir o real de uma forma ativa e dinâmica. Diz Lukács (1978, p. 3): “[...] a consciência reflete a realidade e, sobre essa base, torna possível intervir nessa realidade para modificá-la, quer isso dizer que a consciência tem um real poder no plano do ser e não [...] que ela é carente de força.”

Marx, ao tratar da mediação homem e natureza, no capítulo V de *O capital*, identifica os elementos simples desse processo: *a atividade orientada a um fim*, ou seja, o próprio trabalho; *o objeto* e *os meios de trabalho*. Não achamos necessário um aprofundamento dessa parte, porém é importante frisar que o resultado desse processo é um produto, isto é, um valor de uso. Na sua expressão: “[...] processo se extingue no produto. O seu produto é um valor de uso, matéria natural apropriada às necessidades humanas mediante transformação da forma. O trabalho se uniu com seu objeto. O trabalho se objetivou e o objeto está trabalhado.” (MARX, 1980, p. 215). No entanto, no processo de elaboração do produto, outros valores de uso que, por sua vez, foram produto de trabalhos anteriores, entram nele como meios de produção, de modo que um mesmo valor de uso pode constituir o produto de um determinado trabalho e o meio de produção de outro. “Enfim, os produtos não são apenas resultados, mas também, ao mesmo tempo, condições do processo de trabalho.” (MARX, 1980, p. 215). Daí porque, dependendo da função determinada no processo de trabalho, um valor de uso pode aparecer como matéria-prima, meio de trabalho ou produto⁶. Com isso, Marx mostra a natureza viva do trabalho, ou seja, do processo de produção e reprodução da vida humana, cuja mediação é a sociabilidade, que, por sua vez, só pode ser pensada nesse processo, isto é, na dimensão da práxis humana.

Destacando a natureza geral do trabalho, Marx menciona que ela não se altera pelo fato de o trabalhador executá-lo para o capitalismo em vez de para si mesmo. Nas suas palavras:

[...] o processo de trabalho, como o apresentamos nos seus movimentos simples e abstrato, é atividade finalística para a produção de valores de uso, apropriação dos elementos naturais para as necessidades humanas, condição geral do metabolismo orgânico entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana; portanto é independente de qualquer forma dessa vida, aliás é comum igualmente a todas as formas de sociedade da vida humana. (MARX, 1980, p. 218-219).

Foi a partir do modo de produção moderna que Marx pôde fazer tal análise, ou seja, o modo de produção capitalista permitiu ao pensamento ir mais longe e fazer aparecer, abstraindo de qualquer forma social do trabalho, incluindo a própria forma capitalista, os elementos e os momentos constituintes de qualquer processo de trabalho em geral. Porém, esses elementos e momentos do trabalho, mesmo sendo comuns a qualquer sociedade e a qualquer época, nunca existem,

⁶ Sobre esse assunto ver MARX, Karl. *Il capitale*. Traduzione di Delio Cantimori e Altri. 8ª edizione. Roma: Editori Riuniti, 1980. Cap. 5. v. 1.

enquanto tais, separados de um conteúdo concreto: eles são sociais e historicamente determinados. É nessa ótica que Marx põe em evidência a forma como se manifesta o trabalho numa determinada época, isto é, como se manifestam as relações humanas de produção no capitalismo.

Sua preocupação não é elaborar uma teoria econômica, e, sim, verificar e analisar o ser social, demonstrando como se estabelecem suas relações. Afirma ele em *O capital*: “[...] nesta obra devo pesquisar o modo de produção capitalista e as relações de produção e de troca que lhe correspondem [...]”, por conseguinte “[...] o objetivo a que se destina esta obra é o de desvelar a lei econômica do movimento da sociedade moderna [...]” (MARX, 1980, p. 32-33).

A partir daí, estudando e criticando as leis da economia política, Marx revela como se dão as relações sociais, decorrentes do processo de trabalho, no sistema capitalista; sistema este que transforma as relações sociais humanas em relações “sociais” entre coisas, já que nele os produtos do trabalho e o próprio trabalhador tornam-se mercadorias. Trata-se aqui do fetichismo da mercadoria e da consequente reificação das relações humanas.

3 O TRABALHO ESTRANHADO: FETICHISMO DA MERCADORIA E REIFICAÇÃO DAS RELAÇÕES HUMANAS

O trabalho em si, como criador de valores de uso, é uma necessidade indispensável à existência humana, à intercambialidade entre o homem e a natureza, a fim de manter a sua vida-espécie. Estamos falando aqui do trabalho em geral.

Mas o trabalho em geral é uma abstração, pois ele se manifesta sempre de uma forma determinada, de acordo com as condições históricas e sociais de produção. No modo de produção capitalista, portanto, a estrutura das condições do trabalho se manifesta sob forma estranhada, uma vez que os produtos da atividade humana “[...] tornam-se um poder autônomo frente aos produtores.” (MARX, 1980, p. 338). Isso ocorre porque o produto do trabalho se transforma em mercadoria, em objeto de troca; e só é socialmente válido enquanto tal. Nesse caso, não interessa saber a qualidade do trabalho e quem o produziu, apenas interessa saber o tempo socialmente gasto para produzir a mercadoria, a fim de trocá-la por outra, vale dizer, por dinheiro. Essa é a medida do valor na sociedade capitalista, ou seja, nesse sistema de produção, o valor é determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário que, por sua vez, varia de acordo com as circunstâncias históricas e sociais da produtividade.

Pode-se perceber então um duplo caráter do trabalho representado na mercadoria: valor de uso e valor de troca. No capitalismo, o primeiro só é reconhecido na sua forma social, isto é, enquanto valor de uso socialmente necessário, ou o que é o mesmo: enquanto valor de troca. A esse respeito, diz Marx (1980, p. 73, grifo do autor) o que segue: “Para produzir mercadoria, faz-se mister produzir não só valor de uso, *mas valor de uso para outros*, o valor de uso social.” Nesse caso, o produto do trabalho não se dirige à satisfação da necessidade de quem o produziu; o produto do seu trabalho é útil em geral, mas não em particular, não é útil para ele; de outro modo não haveria alienação (estranhamento) do produto. O produtor espera dos outros, da alienação de seu produto, os meios para satisfazer suas necessidades. Nesse sentido, desaparece a peculiaridade do trabalho, fa-

zendo com que ele assuma um duplo aspecto⁷ ao desaparecer o caráter de utilidade dos produtos do trabalho, desaparece o caráter de utilidade dos trabalhos neles corporificados, “[...] desaparecem, portanto, também as diversas formas concretas destes trabalhos, as quais não se distinguem mais; porém são todas reduzidas a *trabalho humano igual*, a trabalho humano abstrato.” (MARX, 1980, p. 70, grifo nosso). Marx ressalta que esse é um ponto essencial para a compreensão da economia política. Diz ele o seguinte:

[...] essa dupla natureza do trabalho contida na mercadoria foi demonstrada criticamente pela primeira vez por mim [...] De um lado, todo trabalho é dispêndio de força de trabalho humano no sentido fisiológico, e em tal qualidade de trabalho humano igual ou humano abstrato ele se constitui valor das mercadorias. De outro lado, todo trabalho é dispêndio de força de trabalho humano em forma específica e definida por seu fim, e em tal qualidade de trabalho concreto útil ele produz valores de uso⁸. (MARX, 1980, p. 73).

No item precedente, falamos do trabalho em geral enquanto condição necessária do intercâmbio do homem com a natureza; mas, também, mencionamos que o trabalho assume várias formas nos diversos tipos de sociedade. No sistema capitalista, ele se manifesta como trabalho abstrato, estranhado, ou seja, como criador de valor de troca, primordialmente. Aqui o trabalho concreto se torna abstrato, as relações sociais concretas se tornam abstratas, porque só importa ao capitalista o seu valor de troca e o conseqüente lucro que se extrai dele. Perdem-se, portanto, as especificidades do trabalho concreto, predomina o trabalho abstrato.⁹

O resultado disso é que o produto do trabalho na forma social de mercadoria adquire um caráter misterioso, uma vez que as relações entre os homens no processo de produção são reificadas ao se manifestarem sob a forma social de coisas, vale dizer, as relações sociais entre as pessoas na realização de seus trabalhos não se revelam como suas próprias relações pessoais, e sim são dissimuladas em relações entre coisas; por conseguinte, estas relações adquirem a forma material dos produtos do trabalho. Para Marx, a mercadoria é uma coisa enganosa cheia de sutilezas metafísicas e de caprichos teológicos. Como valor de uso, não há nada de misterioso nela, “[...] mas logo que se apresenta como mercadoria (como valor de troca) se transforma em uma coisa sensivelmente suprassensível.” (MARX, 1980, p. 105). Daí decorre o mundo do Fetichismo da Mercadoria.¹⁰ Aquilo que assume

⁷ Teixeira (1990), em seu livro *Trabalho e valor em Smith e Marx*, menciona esse duplo aspecto do trabalho, ou seja, o seu caráter universal, como criador de valor de uso e o seu caráter particular, historicamente determinado, que se manifesta como criador de valor de troca. “É esse o verdadeiro alicerce metodológico de todo o sistema teórico de Marx.” (TEIXEIRA, 1990, p. 49).

⁸ Destacando a universalidade do trabalho enquanto criador de valor de uso, Teixeira (1990) menciona os pressupostos de qualquer forma social do trabalho: dispêndio de energia, duração (tempo social) e a distribuição da produção. Esses pressupostos “[...] passam a ser postos diferentemente a cada modo específico de produção.” (TEIXEIRA, 1990, p. 51). Ver também Teixeira (1995).

⁹ O termo trabalho abstrato utilizado por Marx refere-se ao trabalho despidido de suas especificidades, de suas qualidades. Interessa aqui apenas seu aspecto quantitativo que é medido pelo tempo gasto na produção. Daí porque o trabalho torna-se igual, abstrato. A esse respeito Teixeira diz que “[...] o ‘quantum’ de trabalho produção de cada coisa... estabelece as proporções pelas quais as mercadorias são trocadas umas pelas outras... Como o tempo de trabalho gasto na produção das mercadorias é o único aspecto considerado pelos produtores ao intercambiar suas mercadorias, o trabalho passa a ser considerado apenas do ponto de vista de sua duração, tornando-os indiferentes a seus trabalhos específicos. [...] Nesse sentido, o trabalho determinante da grandeza do valor é trabalho abstrato, trabalho indiferenciado, destituído de suas qualidades concretas, úteis.” (TEIXEIRA, 1990, p. 59).

¹⁰ Fetichismo aqui está relacionado com a seguinte definição: “A crença no poder sobrenatural ou mágico de certos objetos [...]; a atitude de quem considera animados os objetos materiais.” (ABBAGNANO, 1970a, p. 418).

para os homens a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas é apenas a relação social determinada que existe entre os próprios homens. Na crença religiosa, os produtos do cérebro humano parecem figuras independentes, dotadas de vida própria, que estão em relação entre si e com os homens. Analogamente ocorre no mundo das mercadorias com os produtos da mão humana. “Chamo isto de *fetichismo* que sela os produtos do trabalho quando são produzidos como mercadorias, e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias.” (MARX, 1980, p. 105, grifo nosso). Nesse aspecto, o trabalho é *reificado*,¹¹ pois o seu caráter social se expressa na troca, adquire a *forma-valor*, isto é, a forma de uma propriedade aderida às coisas e que parece pertencer às coisas em si.

Destacando essa questão, Marx diz que, em qualquer época, o trabalho adquire uma forma social, mas, na sociedade de produção capitalista, as relações sociais entre os produtores, nas quais atuam aquelas determinações sociais dos seus trabalhos, assumem a forma de uma relação social dos produtos do trabalho. Daí porque a mercadoria é *misteriosa*, pois ela,

[...] como um espelho, restitui aos homens a imagem dos caracteres sociais do seu próprio trabalho, fazendo-os parecer como caracteres objetivos dos produtos daquele trabalho, como propriedades sociais naturais daquelas coisas, e, portanto, restitui também a imagem da relação social entre produtores e trabalho total, fazendo-a parecer uma relação social entre objetos, existente fora desses produtores. Através desse quiproquó os produtos do trabalho tornam-se mercadorias [...] como já demonstramos em análises precedentes, tal caráter fetichista do mundo das mercadorias decorre do caráter social peculiar do trabalho que produz mercadorias. (MARX, 1980, p. 104-105).

É assim que, na sociedade capitalista, as coisas - produtos do trabalho humano - adquirem as propriedades de valor, dinheiro, lucro, capital, salário, etc. não por serem propriedades naturais, mas por causa das relações de produção. Portanto, o valor das mercadorias e seus componentes não são uma propriedade natural sua, mas, ao contrário, um produto social determinado pela necessidade de troca entre os diversos valores de uso. Aqui, especialmente, consiste a crítica de Marx aos economistas, por considerarem as categorias econômicas como dadas, como prontas, isto é, como características naturais que pertencem à própria coisa em si. Nesse sentido, as coisas parecem ter um poder autônomo e passam a dominar os homens, quer dizer, as leis internas do capitalismo aparecem-lhes como leis naturais *onipotentes* que os *dominam*, reduzindo-os à impotência, impondo-se a eles como uma cega necessidade. Segundo Marx, o capitalismo e os economistas *revelam, mas não percebem* que, por trás das relações sociais entre coisas, estão as relações humanas; e, ao considerarem as características sociais das coisas (dinheiro, capital, etc.) como características naturais, não compreendem que tais fenômenos só podem ser entendidos como resultado do processo de reificação das relações de produção. Diz ele:

¹¹ O termo reificado, conforme Abbagnano (1970b, p. 808), é empregado “[...] por alguns marxistas para designar o fenômeno pelo qual, na economia capitalista, o trabalho humano se torna simplesmente atributo de uma coisa... A relação social entre os produtores se transforma em relação social das coisas, tendo existência fora dos próprios produtores.” Assim, “[...] os produtos do trabalho tornam-se mercadorias, coisas suprassensíveis, isto é, sociais.” (ABBAGNANO, 1970b, p. 808).

O grande mérito da economia clássica consiste em ter dissipado esta falsa aparência e ilusão, esta autonomização e solidificação dos diversos elementos sociais de riqueza, esta personificação das coisas e objetivação das relações de produção, esta religião da vida cotidiana... Ainda assim, seus melhores representantes, como não poderia ser diferente do ponto de vista burguês, permanecem mais ou menos presos no mundo da aparência, dissolvido por suas próprias críticas, e por isso todos eles caem mais ou menos em contradições não resolvidas. (MARX, 1980, p. 943-944).

Marx procura mostrar que os valores de troca das mercadorias e suas derivações econômico-sociais não passam de *funções sociais* delas, e não têm nada a ver com suas propriedades *naturais*. O linho, por exemplo, como valor de uso é diferente fisicamente do valor do casaco; mas como valor, ou seja, como valor de troca, é igual ao casaco. Assim recebe o linho uma forma de valor diferente de sua forma natural. “A sua existência de valor se apresenta na sua igualação ao casaco, assim como a natureza de carneiro do cristão em sua igualdade com o cordeiro de Deus.” (MARX, 1980, p. 84). Como já frisamos, o trabalho só se torna social, no sistema capitalista, *sob a forma de tal igualdade*. Já dissemos que as relações sociais no processo de trabalho são historicamente determinadas. Por conseguinte, o caráter enigmático dos produtos do trabalho e a sua reificação constituem um aspecto contingente – e não natural e necessário – das relações humanas e que tendem a ser superados, pois somente no modo de produção capitalista é que as relações sociais no processo de trabalho e o trabalho socialmente necessário adquirem a forma valor¹², o que leva a reificação das relações humanas.

Portanto, no sistema capitalista, o mercado passa a constituir a base real, a partir de onde se fundam todas as relações jurídicas, políticas e sociais. Nesse contexto as relações sociais nada mais são do que expressões de relações mercantis. Aqui predomina o interesse pelo lucro e, conseqüentemente, pelo caráter utilitário das coisas. O sistema de produção e distribuição parece se autonomizar diante das pessoas, e os valores humanos são transformados em valores de troca: “[...] liberdade, igualdade e reciprocidade são relações entre pessoas, mas tão somente na medida em que têm como base a troca de mercadorias.” (TEIXEIRA, 1995, p. 59), cuja medida dos preços, do valor, é o dinheiro que adquire um poder mágico, proporcionando tudo ao seu possuidor.

Esse fetichismo, essa relação entre as pessoas efetivada sob a forma de relação entre coisas, é um fenômeno tanto da consciência como da existência social. “Enquanto fenômeno da existência social, o fetichismo é produto de uma forma de organização social que faz do dinheiro o representante universal da riqueza social.” (TEIXEIRA, 1995, p. 59). Nesse sentido, o dinheiro tem a função de permitir ao seu proprietário comprar e vender qualquer mercadoria, justificando os princípios da liberdade e igualdade. Enquanto fenômeno da consciência, o dinheiro aparece como sendo ele próprio a capacidade e a virtude humanas, ou seja, quem o possui é honrado, valente, belo, etc. É essa a característica das relações sociais na sociedade capitalista: as pessoas só são reconhecidas na condição de proprietários de mercadorias. É assim que o trabalhador – como proprietário de sua força

¹² Marx (1980, p. 106) diz que a “[...] determinação dos objetos como valores é como a linguagem, um produto social dos homens.”

de trabalho – só existe para o capitalista como mercadoria e não como ser humano. O mundo da mercadoria é um mundo invertido, que transforma os homens em objetos, e os objetos em sujeitos das relações sociais.

Marx demonstra ainda que, nas formas anteriores de sociedades, existia também certa mistificação, dependência, exploração do trabalho e dissimulações; portanto, nelas estavam presentes outras formas de estranhamento. Porém, o estranhamento sob a forma de fetichismo da mercadoria só ocorre no capitalismo, uma vez que, nas sociedades pré-capitalistas, as relações sociais são mais transparentes, vale dizer, “[...] as relações sociais entre as pessoas nos seus trabalhos revelam-se, de qualquer modo, como suas próprias relações pessoais, e não são dissimuladas por relações sociais entre coisas, entre os produtos do trabalho.” (MARX, 1980, p. 109). Nesse caso, o estranhamento ocorre devido ao subdesenvolvimento, grau de consciência, dependência social, etc. Segundo Marx (1980, p. 111), aqueles antigos organismos sociais são bem mais simples e mais transparentes que o burguês, “[...] mas apoiam-se ou sobre a imaturidade do homem individual [...] ou sobre as relações diretas de domínio e escravidão. São portadores de um baixo grau de desenvolvimento das forças produtivas do trabalho [...]”.

Somente no modo de produção capitalista é que se realiza a mistificação, a reificação das relações sociais, a fusão direta, imediata, das relações materiais de produção com a sua forma histórico-social. É um “[...] mundo encantado, distorcido e invertido, no qual o senhor capital [...] age como fantasma: como característica social e ao mesmo tempo como coisa.” (MARX, 1980, p. 943). É assim que capitalista e trabalhador tornam-se seus personagens, isto é, tornam-se capital personificado, sendo ambos atingidos pelas formas estranhantes das categorias econômicas do capitalismo.¹³ Porém, vale ressaltar que a classe trabalhadora é a mais atingida, pois o seu trabalho, em vez de ser uma satisfação pessoal, torna-se um sofrimento, uma obrigação. Enfim, o trabalho torna-se uma necessidade apenas para mantê-lo vivo: é um *trabalho estranhado*. Marx (1983) já falara desse aspecto do trabalho em sua obra juvenil *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844* e, embora ainda não tendo tratado da questão do valor nessa época, seus conceitos fundamentais, como se pode perceber, permanecem em suas obras de maturidade, principalmente em *O capital*.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, podemos dizer que existe uma relação dialética homem e natureza mediada pelo trabalho. O homem transforma a natureza subjugando-se a uma ordem externa, ao mesmo tempo que a modifica através do trabalho. Nesse ato de transformação da natureza, ele transforma a si próprio, resultando na sua autoconstrução. Para tanto, é necessário o pôr teleológico implicando a consciência humana que, embora subjugu a sua vontade a uma causalidade natural, reflete o real de forma ativa. Daí porque finalidade e causalidade não podem ser

¹³ Com o império da mercadoria no mundo capitalista ocorre o estranhamento da própria vida genérica do homem. Nesse sentido são estranhados – ainda que de formas diferentes – trabalhadores e capitalistas. Marx diz que “[...] tudo o que no operário aparece como atividade de alienação, de estranhamento, aparece no não operário como estado de alienação, de estranhamento.” (MARX, 1983, p. 86).

separadas, já que se encontram em inter-relação recíproca. É a teleologia (ideação) que desencadeia a causalidade da natureza, e esta é condição de possibilidade da realização teleológica. Portanto, jamais teremos uma explicação apenas causal ou apenas finalística do fenômeno. É claro que existe uma causalidade natural, espontânea, mas a finalidade é do homem que transforma uma causalidade espontânea em causalidade posta, através do trabalho. Essa é uma condição eterna do homem social e, por conseguinte, é a face positiva e necessária do trabalho humano, o trabalho em geral, criador de valor de uso.

Todavia, vimos que o trabalho em geral é uma abstração, pois ele sempre se manifesta de uma determinada forma. No modo de produção capitalista, ele se manifesta de forma alienada, estranhada, predominantemente como criador de valor de troca. Essa é a sua face negativa que nega o homem na sua genericidade e no seu ser social.

Dessa face negativa, decorre o fetichismo da mercadoria e a consequente reificação das relações humanas. Decorre daí o maior mal da sociedade mercantil capitalista que coisifica o homem e deixa de lado os valores humanos, predominando o ter sobre o ser.

A compreensão dessa dupla face do trabalho e a luta pela superação da sua dimensão negativa constituem um caminho a ser percorrido em direção à genericidade humana para-si, onde se poderia resgatar o amor, como fala Marx (1983) na sua obra *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, e se alcançaria o eu não mais-particular, como fala Lukács (1981) na sua obra *Ontologia do ser social*. Esse seria o campo da ética onde se daria o segundo salto ontológico do homem enquanto ser social.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Fetichismo. In: ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1970a, p. 417-418.

ABBAGNANO, Nicola. Reificação. In: ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1970b, p. 808.

CHASIN, J. Marx: estatuto ontológico e resoluções metodológicas. In: TEIXEIRA, Francisco José Soares. *Pensando com Marx*. São Paulo: Editora Ensaio, 1995. p. 335-537.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Revista Temas*, n. 4, p. 1-18, 1978.

LUKÁCS, György. *Ontologia dell'essere sociale*. Roma: Riuniti, 1981. 3 v.

MARX, Karl. *Il capitale*. Roma: Editori Riuniti, 1980. 5 v.

MARX, Karl. *Manoscritti economico-filosofici del 1844*. Torino: Giulio Einaudi editore, 1983.

NOBRE LOPES, Fátima Maria. O estranhamento como fenômeno histórico-social em Lukács. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 17-18, n. 29-32, p. 15-20, 1995.

OLIVEIRA, Manfredo. *Ética e sociabilidade*. São Paulo: Loyola, 1993.

- RUBIN, Isaak Illich. *A teoria marxista do valor*. São Paulo: Polis Ltda, 1987.
- TEIXEIRA, Francisco José Soares. *Pensando com Marx*. São Paulo: Editora Ensaio, 1995.
- TEIXEIRA, Francisco José Soares. *Trabalho e valor em Smith e em Marx*. Fortaleza: EDUECE, 1990.

Recebido em: 4 nov. 2020

Aceito em: 11 mar. 2021

ATAQUES À EDUCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE AS CRÍTICAS QUE O EDUCADOR PAULO FREIRE VEM SOFRENDO DO ATUAL GOVERNO BOLSONARO

Maria Jocelma Duarte de Lima*, Francisco Alves da Costa Neto**
Cicero Nilton Moreira da Silva***

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade resgatar e evidenciar as concepções do educador e patrono da educação brasileira, Paulo Freire, abordadas no livro *Pedagogia da autonomia*. Buscamos ainda destacar alguns dos ataques que o educador vem sofrendo da cúpula do atual Governo Bolsonaro. Assim, estruturamos o nosso trabalho da seguinte maneira: primeiramente trazemos as nossas considerações iniciais, em seguida o nosso percurso metodológico baseado em uma pesquisa qualitativa, que tem o intuito de analisar a realidade desse “confronto” de ideias. A seguir, trazemos um capítulo teórico abordando as concepções de Freire na obra *Pedagogia da autonomia*, bem como a estruturação do bolsonarismo como agente de ataque, estabelecendo as origens e elementos de suas ofensivas. Por último, refletimos sobre as nossas considerações finais.

Palavras-chave: Paulo Freire. Educação. Bolsonarismo.

*ATTACKS ON EDUCATION: A LOOK AT THE CRITICS THAT EDUCATOR PAULO
FREIRE IS SUFFERING FROM THE CURRENT BOLSONARO GOVERNMENT*

ABSTRACT

The present work aims to rescue and highlight the conceptions of the educator and patron of Brazilian education Paulo Freire, addressed in the book “Pedagogy of

* Especializanda em Políticas e Práticas da Educação Escolar pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Graduada em Pedagogia pela UERN. Professora efetiva na Escola Municipal 04 de Outubro, na cidade de José da Penha (RN). ORCID: 0000-0002-4997-3642. Correio eletrônico: jocelmalima3@gmail.com

** Especializando em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). ORCID: 0000-0002-7401-9180. Correio eletrônico: franciscoalves258@gmail.com

*** Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre e licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). ORCID: 0000-0001-6773-7451. Correio eletrônico: ciceronilton@yahoo.com.br

autonomy". We also seek to highlight some of the attacks that the educator has been suffering from the top of the current Bolsonaro government. Therefore, we structured our work as follows: first we bring our initial considerations, then our methodological path based on a qualitative research, which aims to analyze the reality of this proposed "confrontation" of ideas. Then we bring a theoretical chapter addressing Freire's conceptions in the work "Pedagogy of Autonomy", as well as the structuring of bolsonarism as an attack agent and establishing the origins and elements of his offensives. And finally, we reflect our final remarks.

Keywords: Paulo Freire. Education. Bolsonarism.

ATAQUES A LA EDUCACIÓN: UNA MIRADA A LA CRÍTICA QUE SUFRE EL EDUCADOR PAULO FREIRE DEL ACTUAL GOBIERNO BOLSONARO

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo rescatar y resaltar las concepciones del educador y mecenas de la educación brasileña Paulo Freire, abordadas en el libro "Pedagogía de la Autonomía". También buscamos destacar algunos de los ataques que el educador viene sufriendo de la cúpula del actual Gobierno Bolsonaro. Por ello, estructuramos nuestro trabajo de la siguiente manera: primero traemos nuestras consideraciones iniciales; luego nuestro camino metodológico basado en la investigación cualitativa, que tiene como objetivo analizar la realidad de esta propuesta de "enfrentamiento" de ideas propuestas. A continuación, traemos un capítulo teórico que aborda las concepciones de Freire en la obra Pedagogía de la Autonomía, así como la estructuración del bolsonarismo como agente atacante y establece los orígenes y elementos de sus ofensivas. Y finalmente, reflejamos nuestras consideraciones finales.

Palabras clave: Paulo Freire. Educación. Bolsonarismo.

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala em educação, principalmente em educação transformadora, lembramo-nos do educador Paulo Freire. Pernambucano, nasceu em 1921. Durante seus 72 anos de vida, deixou um patrimônio histórico para a educação brasileira e, por que não dizer, para a educação mundial. Começou seu marco na educação como professor de Língua Portuguesa, e, a partir daí, abriram-se caminhos que levaram o educador para a História.

O seu maior legado é baseado na sua forma de ensinar, na sua forma de compartilhar conhecimentos somados através das suas diversas experiências e, principalmente, da forma como ele via e valorizava os educandos no processo de ensino-aprendizado. O maior destaque para a sua prática foi o método de alfabetização. Nele o educador trabalhava esse processo partindo da realidade dos educandos, as conhecidas palavras geradoras. Perseguido e exilado durante os governos mili-

tares no Brasil, Freire nos mostrou que pensar em uma educação emancipadora e crítica gera um incômodo demasiado nas estruturas de poder dominante.

Atualmente, vivenciamos tempos difíceis no nosso país, principalmente no que diz respeito à educação. Tal situação aflora mediante acusação de “doutrinação ideológica” por parte dos professores, querela intensificada na década de 2010. Desde então, os ataques aos educadores, pesquisadores e todos que compõem o campo educacional são constantes. No intuito de criar um inimigo em comum para servir de alvo político-ideológico, essas ofensivas se direcionaram ao educador Paulo Freire. Este, como uma referência nas teorias educacionais modernas, vem sendo tido como culpado pelo “fracasso” do ensino nacional – ataques ao seu legado, à sua prática pedagógica e a tudo aquilo que ele deixou marcado na história.

Diante disso, temos como objetivo contrapor os ataques e críticas ideológicas contra o educador Paulo Freire e seu legado. Temos ainda como objetivo evidenciar pontos relevantes que o autor traz no seu livro *Pedagogia da autonomia*, e os reflexos que essas críticas feitas pelo Governo Bolsonaro podem trazer para a educação.

Nesse sentido, o interesse pelo estudo da temática se dá, antes de qualquer coisa, pela condição política que assumimos enquanto pesquisadores, humanos e educadores. Entendemos que, embora o alvo principal seja Paulo Freire, sua prática e suas teorias, o rebate dessa ofensiva atinge diretamente a ideia de escola enquanto instituição pública. Dessa forma, banalizar esse momento de conflito não é a melhor opção na atualidade. Entretanto, salientamos que não pretendemos apenas formular uma defesa sem o devido embasamento, já que assim esta se esvaziaria no próprio discurso.

Nossa metodologia é baseada em estudo bibliográfico, o que nos permitiu reler a obra do autor – *Pedagogia da autonomia* (1996) e *Pedagogia do oprimido* (1987) – e entrar em contato com visões de outros pesquisadores, como Matias (2016) e Bermúdez (2020). Dessa forma, estruturamos o nosso trabalho da seguinte maneira: primeiramente, destacamos ideias abordadas pelo autor na sua obra *Pedagogia da autonomia*. Em seguida, trazemos os ataques que o educador tem sofrido na atualidade, as nossas concepções sobre o assunto, e o que de fato isso pode refletir na educação, e, por último, as nossas considerações finais.

2 METODOLOGIA

A seguir, vamos descrever a metodologia adotada neste trabalho, caracterizando cada uma de nossas opções. A abordagem da pesquisa é qualitativa. Conforme Silveira e Córdova (2009, p. 32), “[...] a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais [...]” – é justamente o que propomos realizar, ou seja, uma tentativa de explicar a relação social de conflito existente entre o Governo Bolsonaro e as concepções de Paulo Freire sobre educação.

Ao optarmos pelo processo de pesquisa em bases qualitativas, entendemos que adotamos uma conduta vinculada na apreensão dos fenômenos da realidade, buscando neles as razões sociais e históricas nas quais se formam. Desse modo,

entendemos que para a compreensão das relações conflituosas estabelecidas entre as teorias freirianas e a base ideológico do atual governo se faz necessário que, enquanto pesquisadores, entendamos sua construção.

Os procedimentos que adotamos se referem a uma pesquisa bibliográfica que tem como forte característica a investigação sobre ideologias. Segundo Gil (2008, p. 50), é um tipo de pesquisa

[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas.

Uma forte característica desse tipo de pesquisa é a investigação sobre ideologias.

Fonseca (2002) nos cita outras fontes que também podem ser usadas na pesquisa bibliográfica. O autor diz que “[...] 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 *websites*.” (FONSECA, 2002, p. 32). No caso, utilizamos também os meios eletrônicos, principalmente os *sites* que foram fontes das nossas pesquisas. Sobre estes, utilizamos matérias postadas por colunistas de Educação do UOL¹, do jornal Gazeta do Povo e do canal Band Jornalismo na plataforma do Youtube, buscando, desse modo, avaliar a matéria jornalística. Também foram utilizado *sites* e vídeos vinculados a expoentes do bolsonarismo e da direita conservadora sobre o assunto, sendo utilizados, para tanto, os canais do Movimento Brasil Livre (MBL) e Brasil Paralelo, bem como o *blog* pessoal do “professor” Olavo de Carvalho.

Compreendendo a vasta obra deixada por Paulo Freire, optamos por fazer um recorte bibliográfico, escolhendo a obra *Pedagogia da autonomia* (1996). Observamos ser de grande relevância trazê-la ao foco, pelo fato de ser esta a última publicação feita pelo educador.

3 PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: UM BREVE OLHAR SOBRE AS CONCEPÇÕES DO EDUCADOR

A priori, consideramos importante destacar a atualidade do debate de Paulo Freire no contexto educacional brasileiro, mesmo que já tenham transcorridos mais de 20 (vinte) anos da publicação original do livro *Pedagogia da autonomia*. Dotada de inquietações atemporais, Freire consegue nos mostrar que a história tende a ser bastante cíclica, fazendo com que fenômenos se repitam (ou talvez, nem mudem); tal visão se encontra presente no Brasil, principalmente diante do cenário político e social em que nos encontramos. A sensação que retrocedemos lateja em nossa mente, e o desencanto parece algo inevitável.

Na oportunidade de fazermos uma releitura da obra *Pedagogia da autonomia*, destacamos pontos pertinentes e imprescindíveis para a atualidade.

¹ Abreviatura de Universo Online; corresponde a um *site* de notícias que abriga diversos colunistas sobre variados temas, como educação, esporte, saúde.

Assuntos que estão ligados à educação e à vivência em sociedade. Durante os nossos estudos, também tivemos a oportunidade de conhecer a influência do educador na escrita de muitos outros educadores, compondo uma “rede” de ideias que se espalham e se refletem em práticas de muitos profissionais que fazem a nossa educação.

Por meio do processo de construção, é necessário situar quais as principais ideias que nos são apresentadas no livro, buscando intrinsecamente o fio que o conduz em sua escrita. Desse modo, poder-se-ão abstrair as principais noções freirianas que a obra nos mostra e daí entender por que elas tanto incomodam o grupo político que se encontra no poder.

O assunto que permeia toda a escrita da sua obra é a ética. Em resumo, o autor aborda a importância da ética para os professores e também para além da escola; discute, enfim, a relevância da ética em todas as relações sociais dos seres humanos. O autor fala de uma ética que

[...] condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da *pureza em puritanismo*. (FREIRE, 1996, p. 16, grifo nosso).

Ao analisarmos a afirmação do autor, vemos que ele defende uma ética baseada na verdade, na ajuda ao necessitado e na valorização das minorias. Essa luta é marca na vida de Paulo Freire, que, em meio à sua prática docente, demonstrou fielmente que a educação está intimamente ligada às relações sociais e principalmente às lutas que precisamos travar enquanto classe oprimida. Esse é justamente o cenário social brasileiro, uma maioria que tem acesso ao mínimo e uma minoria privilegiada que tem acesso ao máximo, para além do necessário, e, em grande parte do tempo, age tirando a oportunidade de ascensão da população explorada.

Concomitante à discussão anterior, o autor ressalta, na sua obra, o fato de termos consciência de que somos seres condicionados e não determinados. A partir do momento que conhecemos a diferença dos termos e “aplicamos” esta diferença na nossa realidade, define-se de fato o nosso futuro. Quando acreditamos que somos determinados pelo meio, pelas condições sociais, entre outros fatos, deixamos muitas vezes de lutar pelos nossos direitos e por mudanças positivas na nossa realidade. Quando acreditamos nas condições e nas possibilidades que temos de lutar para mudar a nossa realidade, tornamo-nos mais fortes nesse processo de mudança.

Podemos notar, nestas considerações preliminares, que está na gênese do pensamento freiriano a inquietação intelectual sobre os sistemas preestabelecidos. Uma educação voltada a esse processo de inquietude representa automaticamente um temor por parte das estruturas de poder sobre a sua dominação. Desse modo, começamos a entender que a base desse princípio ético, exercido na educação, pode promover um processo emancipatório nos estudantes, dando-lhes corpo e capacidade de se colocar criticamente diante do que lhes é posto.

Como não poderia ser diferente, outro ponto que merece muito destaque das concepções do autor na escrita dessa obra é a sua visão sobre o educador progressista e o educador conservador. Um educador que tem uma visão progressista possibilita aos seus alunos muito mais que a crença de constituírem seres condicionados. Ao contrário, estimula-os a buscar melhores condições sociais. O educador progressista incentiva a criatividade dos alunos, bem como está disponível para

[...] ouvir ideias diferentes das suas, encorajar os alunos a realizar seus próprios projetos; estimular o questionamento, dando-lhes tempo para pensar e para testarem hipóteses; estimular a curiosidade; criar um ambiente sem pressões, amigável, seguro; usar uma crítica com cautela; e buscar descobrir o potencial de cada aluno. (ALENCAR, 2008, p. 297).

Vemos que a visão de Alencar (2008) consegue englobar a concepção de Freire sobre esses professores progressistas e suas atitudes diante dos educandos. Acrescentamos ainda que essas atitudes dos professores possibilitam uma relação muito mais afetuosa com os seus alunos, proporcionando um ambiente muito mais propício para aprendizagens e diálogos constantes.

Freire ainda nos traz uma espécie de alerta importante sobre os professores progressistas, quando diz crer que “[...] nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face à esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação.” (FREIRE, 1996, p. 98). Abre-se aqui outra relevante discussão que é tratada em sua obra, a “neutralidade da educação”. Há quem defenda justamente a existência dessa educação neutra, isenta de ideologias políticas e concepções opostas a que a classe dominante perpetua. Porém, o educador se posiciona, afirmando não existir essa neutralidade. O simples fato de um professor estar em sala de aula é um ato político. Inclusive, é importante que os alunos conheçam seus posicionamentos e que os professores busquem dialogar com concepções diferentes, as quais podem vir, certamente, dos próprios alunos.

Outra questão pertinente apresentada na obra é o debate sobre a democracia. Facilmente trazemos para a atualidade essa reflexão e empreendemos uma analogia com a situação que vivenciamos nos últimos tempos, quando certos grupos “lutam” e pedem o fim da tão recente democracia no nosso país e clamam por regimes autoritários.

Na sua obra, o autor se refere ao autoritarismo em sala de aula e ao fato de não existir disciplina por parte dos alunos quando são tratados de forma autoritária. Ele diz que “[...] o bom seria que experimentássemos o confronto realmente tenso em que a autoridade de um lado e a liberdade do outro, medindo-se, se avaliassem e fossem aprendendo a ser ou a estar sendo elas mesmas, na produção de situações dialógicas.” (FREIRE, 1996, p. 89).

A História com H maiúsculo² nos conta que já experimentamos regimes autoritários, o que nos possibilita fazer um confronto entre viver sob o autoritarismo e viver com a nossa liberdade de expressão. O que determina qual “opção” escolhermos está justamente ligado a uma educação pautada na liberdade, e não

² Quando se utiliza essa expressão, está-se referindo à ciência que estuda fatos do nosso passado e do nosso presente, para que possam ser contados no futuro.

no autoritarismo. Desse modo, a posição de professor que tomamos dentro de uma sala de aula influencia muito os cidadãos que formamos na sociedade.

Fazer essa relação do ensino com a realidade é marca registrada de Freire; desde suas primeiras obras, de seus primeiros passos na educação, o professor já pensava/fazia essa relação. Em sua obra, Freire também faz “[...] uma crítica ao modelo neoliberal, a uma ideologia fatalista em relação às potencialidades humanas, a educação insossa, procura encorajar o educador à reflexão crítica sobre a prática docente.” (MATIAS, 2016, p. 2). Ou seja, o processo de encorajamento dos professores consiste no conhecimento pessoal e profissional, conhecimento dos alunos e de suas realidades. A partir daí, os professores podem pensar suas práticas. Isso também perpassa o fato de os educadores acreditarem e despertarem nos alunos a certeza de que somos seres condicionados e não determinados por nossas situações atuais, proporcionando assim um discurso que desperte no profissional e no aluno a vontade de lutar para mudar determinadas situações. Desta forma, essa postura docente deve promover reflexos positivos na formação dos alunos, formando assim cidadãos mais autônomos e encorajados a buscar mecanismos de mudança da sua realidade.

Ao longo de muitos anos, as obras do educador vêm contribuindo para os estudos, pesquisas e escritas de muitos outros profissionais, inclusive de outras áreas do conhecimento além da educação. Desta forma, buscamos também algumas concepções de outros pesquisadores, como Lima (2011, p. 1), que faz uma releitura da obra de Freire e nos indica que

[...] o livro *Pedagogia da Autonomia* bem poderia ter sido intitulado *Pedagogia da Decisão*, versando sobre os saberes necessários à prática da educação como deliberação individual e coletiva, de educadores e também de educandos, em processo de construção da sua autonomia.

Ou seja, o livro tem como finalidade trazer à tona decisões que os educadores precisam tomar para tornar suas práticas libertadoras, colaborando com os seus processos de autonomia, bem quanto com o dos seus alunos. Esse é verdadeiramente um aspecto forte na escrita da obra e um ponto que contribui muito para o processo de autoformação e de reflexão sobre nossas próprias práticas enquanto educadores.

A educação que Freire defende é uma educação libertadora, que vai além do ensino de conteúdo. Ele defende também “[...] uma educação como prática da liberdade, fundamentada na teoria da ação dialógica, que substitui o autoritarismo presente na escola tradicional pelo diálogo democrático nos diferentes espaços de vivências e de aprendizagens.” (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 6).

Esse foi o modelo de educação que ele seguiu enquanto educador e que defendeu enquanto Secretário de Educação de São Paulo entre os anos de 1989-1991, e principalmente esse foi o exemplo de educação que deixou como legado para as gerações futuras. É essa perspectiva que permeia hoje as universidades, gerando discussões, pesquisas e estudos sobre a temática. Infelizmente, embora muito debatido no âmbito acadêmico, essa concepção de educação libertadora ainda não consegue chegar, de fato, às escolas de uma maneira geral. Porém, qual seria o motivo dessa educação tão defendida não se efetivar na prática? Os motivos são

vários e tornam esse modelo raro. Um que certamente podemos citar se refere ao pouco investimento em educação por parte dos governantes.

Para a classe hegemônica que se encontra no poder, investir em uma educação que busca contribuir para a autonomia dos alunos, principalmente dos que se encontram em situação de vulnerabilidade e excluídos socialmente, não é prioridade, pois sabemos que o opressor jamais contribui para a libertação do oprimido; ao contrário, usa de ferramentas de manutenção para que essa opressão possa se estender por muito mais tempo. Todavia, a educação que liberta, que oportuniza aos oprimidos lutar pelos seus direitos na sociedade não é, necessariamente, prioridade para os governantes.

Entretanto, o legado de Freire vem transformando realidades através dos educadores que, em sala de aula, em geral, sem apoio de governantes, conseguem transformar a realidade dos alunos, instigando-os a buscar melhores condições de desenvolvimento. São essas marcas históricas de contestação da ordem vigente via educação progressista e libertadora que atualmente no Brasil vêm sofrendo duras críticas do Governo Bolsonaro, e é justamente sobre isso que iremos discutir a seguir.

4 BOLSONARISMO: O MONSTRO QUE SAIU DOS PORÕES

Talvez, uma das melhores frases que representa a relação conflituosa entre as ideias defendidas por Freire e a corrente política de extrema direita que se formou no Brasil desde meados dos anos 2010 seja o trecho de um samba enredo da Escola de Samba carioca Estação Primeira de Mangueira, em 2020. No momento em que expõe, em sua letra, que “[...] não tem futuro sem partilha, nem Messias de arma na mão.” (MANGUEIRA, 2020, p. 1). Assume-se, nesse momento, uma escolha política pelo amor e contra o ódio. Concebemos que seja esse o maior conflito que se trava entre educadores e o poder governamental da atualidade. Para que possamos entender melhor como chegamos ao ponto de reativar o debate entre amor e ódio na educação, faz-se necessário compreender como se formou aquilo que chamaremos de bolsonarismo, e que, de forma geral, deu corpo aos críticos da educação e de Paulo Freire.

A década de 2010, desse modo, serve-nos como importante marco dos ataques massivos aos educadores, impulsionados com o avanço da extrema direita no mundo. No Brasil, esses ataques focam inicialmente o combate a algo que se denomina de “ideologia de gênero” e, com um sistema bem articulado de factoides em rede sociais, começam a disseminar ideias-força contrárias à democracia e à educação libertadora. Surgem as denominadas *fake news*, as quais carregam consigo um discurso de ódio, difamação e deturpação político-ideológica que adentra aos lares das famílias brasileiras e corrompe o ideário libertador. Por outro lado, contribuem para o recrudescimento das desigualdades sociais e regionais Brasil afora, colocando o educador que adota a perspectiva freiriana na posição de doutrinador. Vale ressaltar que o termo “ideologia de gênero” não é em si uma produção nacional, sob esse rótulo vemos que o

[...] termo que foi cunhado pelos setores conservadores da Igreja Católica, mas adotado também por denominações protestantes, e colocado

em curso em vários países do mundo, entre eles o Brasil, como forma de organizar a oposição aos avanços [...] na direção de maior igualdade entre os sexos e maior respeito a gays e lésbicas. (MIGUEL, 2015, p. 592).

No entanto, mesmo o termo não sendo reconhecido no campo dos estudos de gênero, teve rápida disseminação, principalmente no Brasil, o que fez com que fossem colocados novamente à tona projetos como “Escola sem partido” e a sequência de projetos municipais que proibiam a disciplina de Ideologia de Gênero na escola, mesmo que esta nunca tenha sido cogitada no currículo escolar. A esse respeito, comungamos das ideias de Amorim e Salej (2016) ao afirmarem que o discurso que se criou acerca dos estudos de gênero vão para além de um mero equívoco e funcionam como uma estratégia política bem planejada.

Alimentados por esse contexto de ódio e desinformação, percebemos que o bolsonarismo encontra o campo perfeito para alçar novos voos políticos. De fato, olhando pelo retrovisor, é inegável que Bolsonaro foi o único político capaz de utilizar com primazia a fábrica de *fake news*, criadas em meados de 2010. Apoiando-se no medo e na rápida assimilação de manchetes sensacionalistas bombásticas (apregando discursos fundamentados em misoginia, xenofobia, homofobia, racismo etc.) que, por mais absurdas que fossem, eram facilmente engolidas e assimiladas por quem as recebia e dava crédito. Assim, um monstro foi se criando e ganhando escopo nesse contexto: o bolsonarismo.

Inegavelmente, o bolsonarismo se incorporou à sociedade brasileira de uma maneira doentia, gerando correntes de disseminação do ódio para os mais diversos setores da sociedade, focalizando áreas tidas como progressistas; de maneira mais específica e contundente, a educação. Bolsonaro conseguiu sistematizar um discurso que descreditasse os professores e pesquisadores e, na tentativa de criar um inimigo comum, transformou Paulo Freire num alvo marcado. Antes de sua eleição, já era “comum” ver, em manifestações anticomunistas, associação de Freire com a doutrinação marxista.

Figura 1 – Manifestação em 2015



Fonte: Santiago (2015).

Percebemos, na Figura 1, uma frase que vai dar a tônica do combate que o bolsonarismo vai empreender contra a educação. Ao criar a ideia de um marxismo cultural nas escolas, o governo culpa Freire por esse processo no ensino, gerando

na população a crença de que esse embate seja plausível. Santiago (2015), ao repercutir o peso da exibição dessa faixa, expõe que muito da ideia de doutrinação comunista parte de uma leitura equivocada da obra *Pedagogia do oprimido* (1987).

Freire (1987) destaca alguns pontos importantes que serão a marca de sua pedagogia. Entre eles, a ideia de que o aluno não é uma caixa vazia; ensinar não se resume a transferir conhecimento; o aluno deve ser colocado como sujeito do processo de aprendizagem; professores e alunos apreendem juntos. Desse modo, Santiago (2015) destaca que a aproximação de Freire com Marx e Gramsci não fez com que o autor incitasse, em nenhum momento, uma ditadura do proletariado.

No tocante ao surgimento do bolsonarismo, destacamos o pensamento de Cesarino (2019), que consegue explicitar mecanismos que explicam essa arrancada do populismo digital através de alguns pontos:

[...] mobilização permanente através de conteúdos alarmistas e conspiratórios; espelho invertido do inimigo e devolução de acusações; e criação de um canal direto e exclusivo de comunicação entre a liderança e seu público através da deslegitimação de instâncias de produção de conhecimento autorizado na esfera pública (notadamente, a academia e a imprensa profissional) (CESARINO, 2019, p. 533).

Através desses três pontos elencados pela autora, conseguimos fazer algumas ponderações importantes.

O primeiro ponto se refere à propagação dos conteúdos. Em uma retomada breve na memória, lembraremos como essas “notícias” chegam pelas redes sociais (em destaque, por intermédio do popular aplicativo denominado *WhatsApp*). Com uma manchete chamativa e texto curto, as mensagens são transmitidas para gerar um alarme nítido às pessoas. Transpondo essa noção para a educação, tenta-se introjetar, nos pais e alunos, a ideia de que os professores estão modificando moralmente os estudantes.

O segundo ponto destaca um mecanismo bastante comum das estratégias militares: a criação de um inimigo e seu espelhamento. Para que a luta contra esse inimigo se valide, é necessário que haja reação ao ataque investido, se não, a guerra em si não existiria, e os ataques seriam tidos como infundados por parte de quem os realiza. Então é necessário que as trocas de acusações existam para o sustento do bolsonarismo.

Por fim, o último ponto de construção do bolsonarismo recai na criação bem articulada de um canal (digital) e nele a propagação da desvalidação científica. Nesse momento, os ataques às universidades e à ciência se intensificam e resultam na retirada de investimentos em pesquisa e no avanço das teorias negacionistas da ciência. Nesse redemoinho, notamos que os principais atingidos são as ciências humanas e os estudiosos da educação.

Ademais, compreendemos aqui que a construção do bolsonarismo se deu de maneira bastante articulada com o fenômeno do populismo digital. Partindo das compreensões de Cesarino (2019), observamos que, no caso nacional, esse populismo ganhou novos elementos específicos da nossa realidade, como a ideia de *corpo digital do rei*. A autora constrói esse conceito fundamentado na ideia medieval do corpo glorioso do rei para além do divino. No Brasil, essa concepção se concretizou no momento “pós-facada” de Bolsonaro, fato que o retirou dos de-

bates em plena campanha eleitoral de 2018; criou nele, porém, um corpo digital de rei, com mobilização de robôs e apoiadores.

5 SISTEMA DE ATAQUES: A VISÃO “DISTORCIDA” QUE O GOVERNO TENTA PASSAR SOBRE O PATRONO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No processo de levantamento de fontes de notícias e publicações referentes à figura de Paulo Freire e sua associação atual, de início consideramos importante destacar o texto do doutor Sérgio Haddad³ em entrevista feita ao UOL em dezembro de 2018 na coluna de educação editada por Wellington Ramalho. Ele iniciou a sua escrita com a seguinte inquietação: “Por que o Brasil de Olavo e Bolsonaro vê em Paulo Freire um inimigo?” (RAMALHO, 2018). Tal proposição também nos serviu como força motivadora na construção do presente trabalho.

Buscando entender essa questão, formulamos, primariamente, uma ideia que pode vir a explicar tal fenômeno. Esse “Brasil” ter por objetivo transformar o patrono da educação⁴ em inimigo deriva, antes de tudo, de um conflito de ideias, por divergências políticas e principalmente por entender o perigo do legado de Paulo Freire, que se apresenta como uma ameaça à classe dominante, pois, quando o proletariado acredita no potencial de superação das suas realidades sociais, tende a se organizar e lutar contra as opressões.

Diante disso, fica até “fácil” de entender o porquê dos sucessivos ataques carregados de raiva que Freire vem sofrendo. Podemos pensar sobre isso a partir de uma leitura mais profunda a respeito da visão do educador sobre pessoas com pensamentos e ideologias diferentes. Na obra *Pedagogia da autonomia*, ele deixa claro o que pensa a respeito disso:

[...] nem sempre temos o valor indispensável para não permitir que a raiva que podemos ter de alguém vire raivosidade que gera um pensar errado e falso. Por mais que me desagrade uma pessoa, não posso menosprezá-la com um discurso em que, cheio de mim mesmo, decreto sua incompetência absoluta. Discurso em que, cheio de mim mesmo, trato-a com desdém, do alto da minha falsa superioridade. A mim não me dá raiva, mas pena quando pessoas assim raivosas, arvoradas em figuras de gênio, me minimizam e destrutam. (FREIRE, 1996, p. 49).

Quando comparamos ambos os posicionamentos, percebemos a divergência existente entre o educador e os seus “acusadores”; percebemos a sensibilidade e a empatia que sobra em uma visão e falta em outra; não há mesmo muito a ser dito por nós, pois, em sua fala, Freire já deixa explícito que suas divergências com aqueles que o colocaram como inimigo vão além da ideia que se tem sobre educação, esbarram também em uma ideia a respeito da humanidade dos seres. Observamos igualmente que as declarações proferidas de maneira pública ou em discursos disseminados possuem uma base bastante frágil por não recorrerem a fatos, e sim a criações ilusórias e mal-intencionadas.

³ Doutor em Educação e biógrafo de Paulo Freire.

⁴ Título adquirido em 2012 por votação no Congresso Nacional.

Ainda retomando a entrevista feita a Sérgio Haddad, vemos que ele relata os recentes e frequentes ataques direcionados ao educador e associa isso ao fato de o atual governo ter concepções e ideias conservadoras. Cabe destacar, nesse momento, a forma como essas ideias conservadoras chegam ao Brasil. Quadros (2015, p. 109) nos demonstra que o conservadorismo se desenvolve no país “[...] não por meio do esforço de intelectuais, mas através das crenças morais e ideológicas que residem no homem comum, alheio a problemas filosóficos de fundo.” Tal elemento, tão próprio da realidade social brasileira, reflete a força dos discursos que se consideram conservadores ao se associarem a valores morais da sociedade.

Na entrevista, o biógrafo ainda relata as inúmeras vezes em que Freire foi acusado de ser comunista, fato esse nunca comprovado na história do educador. Entre muitos fatos importantes, Haddad traz um dos pontos mais discutidos nos últimos anos, o movimento intitulado “Escola sem partido”. Esta é mais uma tentativa falha de mostrar uma neutralidade inexistente na educação e de erradicar as concepções freirianas do chão das nossas escolas.

Uma das marcas das ideias de Paulo Freire é justamente acreditar e pregar que a escola, menos ainda a educação, constitui um espaço neutro, pois é permeada de ideais políticos de diferentes vertentes. Já dizia o educador que a neutralidade não existe na educação, “[...] o que devo pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras.” (FREIRE, 1996, p. 111). O autor traz justamente a palavra-chave do convívio em toda e qualquer situação na sociedade: o respeito. Quando há respeito, o diferente não é um obstáculo no convívio e em nenhuma relação social.

O respeito move todas as relações sociais e preserva todos os pontos de vista distintos, porém a falta dele pode vir a difamar a imagem de pessoas e pensamentos, apenas por não haver concordância entre ideais. E é justamente isso que vem acontecendo no atual governo. Quando falamos de Paulo Freire, os ataques são cruéis e constantes. Um exemplo disso, talvez o mais midiático e direto, foi, em uma coletiva de imprensa, o presidente Bolsonaro ter chamado o educador Paulo Freire de “energúmeno”, passando a culpá-lo pela insatisfatória classificação do país no PISA⁵. Vemos aí uma ofensiva direta à memória e a todo o legado que Paulo Freire deixou para a educação. Observamos ainda um discurso que se esvazia de fundamentação, pautado em um “achismo” de associação rápida.

O fato de o presidente da República chamar o maior educador do país de “energúmeno” caiu como um soco no estômago para os educadores. Embora essa onda de ataques não seja algo recente, parece-nos que ela nunca foi tão explícita por parte dos agentes neoliberais e, de maneira mais específica, do bolsonarismo. A partir desse momento, conseguimos notar que se formulou a ideia de um inimigo a ser destruído, a qual se justifica pelo falacioso medo e associação de um intelectual à corrente política do comunismo.

Posteriormente a essa declaração feita por Bolsonaro sobre Freire, houve uma reação por parte dos educadores e grupos políticos. Algo que nos chamou a atenção foi o fato de a corrente política de direita formada por dissidentes do bolsonarismo ter também se mobilizado em uma “defesa”.

⁵ Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

Nesse cenário, destacamos o Movimento Brasil Livre (MBL), que formulou um vídeo no qual Fernando Holliday (professor de História) realiza um processo de defesa diante da declaração pública do presidente. Porém, no vídeo se nota explicitamente que o professor é adepto da ideia de que o autor da *Pedagogia do oprimido* seria um “inimigo” da direita. Percebe-se ainda o uso do termo “vagabundagem”, ao referir-se a momentos de greve docente. Não há aí um processo de consciência de classe por meio do qual os trabalhadores lutam por seus direitos. Ao contrário, o professor Holliday certamente se opõe a tal processo.

Isso nos lembra o fato de que os ataques a Freire não se referem apenas a ele. Trata-se de um ataque direto à educação e aos educadores que compõem seu grupo de apoiadores. O fato de Holliday ser licenciado em história não o exime da culpa de suas declarações e comprova que os ataques são disparados de muitos lados. Desse modo, é importante termos cuidado com os discursos que se apresentam como bem-intencionados de um lado e por outro se mostram como destruidores de direitos de classe.

Outro evento de relevância que pode ser considerado como resposta ao ataque direto de Bolsonaro foi o desfile da Escola de Samba paulistana Águia de Ouro, em 2020. Bermúdez (2020) publica uma matéria no UOL, posterior ao resultado do carnaval paulistano, em que se recorda a menção a Paulo Freire no último carro da escola, que tinha como enredo *O poder do saber - se saber é poder? Quem sabe faz a hora, não espera acontecer*. Acredita-se ter sido uma resposta à declaração feita pelo presidente.

Durante a mesma publicação, Bermúdez (2020) recobra a ideia de que associar o educador a uma doutrinação comunista não tem muita lógica. Quando observamos a vida de Freire, notamos elementos que nos chamam a atenção. Em primeiro lugar, o fato de não haver simpatia do educador com regimes socialistas. Como segundo fator, está o fato de o projeto em Angicos⁶ ter sido financiado pela Aliança para o Progresso dos Estados Unidos visando, por parte de seus financiadores, ao combate ao comunismo.

Torna-se relevante recordar que esses ataques já aconteciam. Não é, portanto, um produto do ano de 2019, surgindo apenas na fala do presidente. Um exemplo disso foi o jornalista e escritor Gabriel de Arruda Castro, que em 2017 publica uma matéria com ataques diretos a Paulo Freire, relacionando as ideias do educador a questões relativas a ditaduras e doutrinações. Contudo, percebemos que aquilo que é apresentado pelo jornalista em sua matéria representa aquilo que vai se tornar o discurso uníssono do Bolsonaro pós-campanha. Inclusive, refletiu-se nas escolhas ministeriais feitas pelo governo. Por exemplo, para o Ministério da Educação, que, em suas sucessivas mudanças, preserva um fator em comum, o combate ao que se denomina de “marxismo cultural”.

Na nossa busca por informações e afirmações referentes à pesquisa, encontramos um texto alusivo à visão olavista⁷ sobre Freire. Desse modo, e como as informações foram postas insistindo em mostrar Freire como um doutrinador

⁶ Experiência realizada por Paulo Freire na cidade de Angicos (RN) que resultou em uma alfabetização em tempo recorde de adultos na cidade.

⁷ O termo aqui apresentado se refere, em suma, àquilo que consideramos ser uma criação imagética sobre ideologia, tendo Olavo de Carvalho como principal propagador intelectual.

através dos seus escritos, os ataques soam em tom de desespero, e neles Olavo de Carvalho tece críticas ao modelo freiriano, negando suas práticas e métodos, bem como a importância que ambos tiveram no Brasil e em outros países. Percebemos que, no texto irônico, intitulado *Viva Paulo Freire!*, publicado por Carvalho em seu *blog* pessoal, as agressões são disparadas no sentido de invalidar os estudos e o trabalho exercido por Freire, chegando inclusive a desafiar os leitores a encontrarem uma pessoa que tenha sido alfabetizada pela metodologia freiriana.

Propor esse desafio é um reflexo do esforço que se tem em invalidar a perspectiva de alfabetização, que se tornou a principal marca de Paulo Freire enquanto educador. Nesse caso, Peters (2020) salienta que o apoio de figuras colocadas no patamar de intelectuais, como é o caso de Olavo de Carvalho, dá maior confiança aos seguidores do bolsonarismo, pois se entende que existe um estudioso que atende aos seus anseios.

Outro elemento importante é a ascensão da criação de conteúdos virtuais destinados exclusivamente a propagar o ideário da corrente bolsonarista, servindo como produtor dos sistemas de ataque orquestrado. Destacamos aqui o canal Brasil Paralelo, como um desses produtores de acusações, tendo inclusive um documentário produzido que registra em audiovisual a declaração de Bolsonaro, incluindo vídeos curtos com Olavo de Carvalho e Miguel Nagib (idealizador do Escola Sem Partido). Estes chegam a veicular que a teoria de Freire é preconceituosa e chamam os professores de fãs de Che Guevara.

No que tange à produção desse tipo de conteúdo, que visa repassar a ideia de um perigo latente e constante, temos a seguinte contribuição de Catalani (2018, p. 3): “[...] com o poder de ameaçar sente-se que algum poder é possível ter, nem que seja o de botar medo, mesmo que para além disso não se tenha poder algum.” Desse modo, imbuído de uma sensação de poder, o sistema de ataques se organiza na tentativa de criar o medo nas pessoas, bem como vilanizar assuntos e/ou personagens.

Desta forma, questionamo-nos até que ponto o atual governo e seus defensores podem chegar com esse intuito de destruir a imagem de Freire. Questionamo-nos também se eles seriam conhecedores das concepções freirianas. Por exemplo, esse educador, na obra *Pedagogia da autonomia*, defende que não haja difamação da imagem de alguém pelo simples fato de não concordar com suas ideias. Contudo, o que se verifica, a partir das reflexões mencionadas nas sequências das ações pejorativas, é que, de diversas formas, um grupo político trabalhou com um único objetivo: tentar vincular a Paulo Freire a imagem de ineficiência.

Na tentativa de provar que as concepções do educador não têm eficiência, esse grupo político dá visibilidade somente às suas ideias, ou seja, tenta propagar a sua concepção sobre o mencionado educador, para que assim outras pessoas passem a ter uma visão ideologicamente equivocada da educação freiriana.

Diante de tudo o que foi posto, podemos afirmar que são tempos difíceis para a educação, bem como para os educadores e educadoras que sonham com uma sociedade justa e igualitária. No entanto, apesar de ser de fato um tempo difícil para quem é movido pelos sonhos e esperanças vindos da educação, já dizia o patrono da educação brasileira que “[...] a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determi-

nismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História.” (FREIRE, 1996, p. 72).

Em outras palavras, o autor quer nos dizer que, apesar dos momentos difíceis, a esperança sempre deve prevalecer. Façamos e sejamos resistência, pois a História nos absolverá. Façamos uma resistência dentro e fora da sala de aula, sejamos sujeitos críticos reflexivos, buscando melhorar nossas realidades e a realidade das gerações futuras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do escopo do nosso texto, entendemos que foi possível levantar considerações importantes no que tange tanto a uma revisitação da obra de Freire, em particular à sua *Pedagogia da autonomia*, quanto à construção social do fenômeno do bolsonarismo e sua rivalidade contra tudo o que se refere à educação na concepção freiriana. Contudo, consideramos que as discussões realizadas aqui são preliminares a um debate que pode e deve ocorrer com aprofundamento.

Diante das leituras que nos foram possíveis empreender, reafirmamos ainda a importância de Paulo Freire para a educação, não só do nosso país, mas do mundo. É mais que merecido o título que carrega de patrono da educação brasileira, pois sua forma de pensar, de se expressar e, principalmente, sua sensibilidade de lidar com o outro são revolucionárias, independentemente da época em que vive.

Destacamos, igualmente, que esses ataques não são recentes. Trata-se de uma espécie de projeto que vem sendo colocado em prática ao longo dos anos. Parte de duas vertentes: a primeira é uma espécie de “recalque” intelectual; a segunda se refere ao fato de não se saber lidar com opiniões e ideologias contrárias, pois se acredita que o diferente oferece perigo para as “dominações” hegemônicas.

Por fim, podemos destacar o reflexo que isso traz para a educação. Esse conflito de opiniões acaba privando alguns alunos de terem contato com a perspectiva da educação libertadora que Freire defendeu em seus anos de educador.

De fato, vislumbramos que esse sistema de ataques não cessa de maneira rápida. Acreditamos que fazer educação no Brasil sempre foi um trabalho de resistência árdua. Os ataques ocorridos na realidade só trazem à luz o problema crônico da falta de reflexão dos nossos cidadãos e uma dominação que se manifesta há muito tempo em nossa história. A esperança, talvez, seja o desejo mais utópico; no entanto, acreditamos que, na posição política que os educadores ocupam, são os professores, em suma, seres de esperança.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. O contexto educacional e sua influência na criatividade. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 165-178, jul./dez. 2008. DOI: 10.26512/lc.v8i15.3055. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3055>. Acesso em: 30 jun. 2021.

AMORIM, M. A.; SALEJ, A. P. O conservadorismo saiu do armário!: a luta contra a ideologia de gênero do movimento escola sem partido. *Ártemis*, São Paulo, v. 22,

- n. 1, p. 32-42, dez. 2016. DOI: 10.15668/1807-8214/artemis.v22n1p32-42. Disponível em: <http://www.bibliotekevirtual.org/index.php/2013-02-07-03-02-35/2013-02-07-03-03-11/2046-artemis/v22n01/21071-o-conservadorismo-saiu-do-armario-a-luta-contra-a-ideologia-de-genero-do-movimento-escola-sem-partido.html>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- BERMÚDEZ, A. C. Quem é Paulo Freire, educador brasileiro que virou alvo de Bolsonaro. *UOL*, São Paulo, 25 fev. 2020. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2019/12/18/quem-e-paulo-freire-educador-brasileiro-que-virou-alvo-de-bolsonaro.htm>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- BOLSONARO critica TV Escola e chama Paulo Freire de “energúmeno”. [S. l.]: Band Jornalismo, 2019. 1 vídeo (1:16 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4o4YONa9byg>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- BOLSONARO vs Freire. [S. l.]: Movimento Brasil Livre, 2019. 1 vídeo (9:39 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Kpflzbdo-HQ>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- CARVALHO, O. Viva Paulo Freire! In: CARVALHO, O. *Olavo de Carvalho Website*, [S. l.], 19 abr. 2012. Disponível em: <https://olavodecarvalho.org/viva-paulo-freire/>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- CASTRO, G. A. Cinco ideias indefensáveis de Paulo Freire. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 1 jun. 2017. Educação. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/cinco-ideias-indefensaveis-de-paulo-freire-0z1mo7zd2a3kpg79729vsihvg/>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- CATALANI, F. Aspectos ideológicos do bolsonarismo. In: *Blog Boi Tempo*, [S. l.], 2018. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2018/10/31/aspectos-ideologicos-do-bolsonarismo>. Acesso em: 8 ago. 2020.
- CESARINO, L. Identidade e representação no bolsonarismo: corpo digital do rei, bivalência conservadorismo-neoliberalismo e pessoa fractal. *Rev. Antropol*, São Paulo, v. 65, n. 3, p. 530-557, jan. 2019. DOI: 10.11606/2179-0892.ra.2019.165232. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/165232>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UECE, 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HADDAD, S. Paulo Freire criticou socialistas e era contra doutrinação, diz biógrafo. Entrevista concedida a Wellington Ramalho. *UOL*, São Paulo, 22 dez. 2018. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/12/22/paulo-freire-doutrinação-escola-sem-partido-educacao-biografia-socialistas.htm>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- LIMA, L. C. Crítica da educação indecisa: a propósito da pedagogia da autonomia de Paulo Freire. *E-Curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 1-12, dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/7596>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MANGUEIRA. *A verdade vos fará livres*. Samba de enredo das Escolas de Samba 2020. Rio de Janeiro: Universal Music, 2020.

MATIAS, C. P. P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica. *Criar educação*, Criciúma, v. 6, n. 1, p. 1-05, nov. 2016. Disponível em: <http://menteaprendente.com/wp-content/uploads/2020/08/PEDAGOGIA-DA-AUTONOMIA-SABERES-NECESSARIOS-A-PRATICA-EDUCATIVA.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. *Pro-posições*, Campinas, v. 25, n. 3, p. 45-62, dez. 2014. DOI: 10.1590/0103-7307201407503. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/QJxGZXzMDX4Qjpkxd5jRfFD/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Direito e práxis*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2015. DOI: 10.12957/dep.2016.25163. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/25163>. Acesso em: 30 jun. 2021.

PELAS barbas do profeta: pátria educadora. [S. l.]: Brasil Paralelo, 1 abr. 2020. 1 vídeo (1:12:01 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UPDjF GGN2w0>. Acesso em: 30 jun. 2021.

PETERS, G. *Trollar até a morte*: a persistência do bolsonarismo nos tempos do corona. Recife: UFPE, 13 abr. 2020. Disponível em: <https://sites.ufpe.br/rpf/2020/04/13/trollar-ate-a-morte-a-persistencia-do-bolsonarismo-nos-tempos-do-corona/>. Acesso em: 30 jun. 2021

QUADROS, M. P. R. *Conservadorismo à brasileira*: sociedade e elites políticas na atualidade. 2015. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/7554>. Acesso em: 30 jun. 2021

SANTIAGO, L. Chega de doutrinação marxista: basta de Paulo Freire. *Plano crítico*, [S. l.], 20 mar. 2015. Fora de plano, n. 14. Disponível em: <https://www.plano-critico.com/fora-de-plano-14-chega-de-doutrinacao-marxista-basta-de-paulo-freire/>. Acesso em: 30 jun. 2021

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 31-42.

Recebido em: 5 out. 2020

Aceito em: 12 maio 2021

CIRCO NO PANTANAL: O ENSINO DA ARTE EM UMA ESCOLA DAS ÁGUAS

Rogério Zaim-de-Melo*, Luís Bruno de Godoy**
Deyvid Tenner de Souza Rizzo***, Marco Antonio Coelho Bortoleto****

RESUMO

O estudo objetiva relatar e analisar a experiência do ensino da arte circense para alunos de uma escola das águas no Pantanal, bem como ampliar o acervo cultural desses alunos, oportunizando vivências de atividades circenses a partir do projeto de extensão *O circo vai a uma escola das águas*, desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. O registro dos dados foi realizado por meio de um diário de campo, e o registro das experiências, por meio de desenhos elaborados pelas crianças. O estudo de campo foi implementado entre os meses de junho e novembro de 2019, com a participação de 49 crianças, com idade entre 5 e 12 anos. Os resultados indicam que oportunizar vivências de atividades circenses ampliou significativamente o acervo cultural de um grupo de crianças que residem numa localidade isolada. Ademais, consideramos que a “magia do circo” contribui para a educação corporal, fomentando um modo mais atrativo de educação física, que valoriza a cultura e, por conseguinte, a educação corporal e estética.

Palavras-chave: Circo. Educação Física. Escola das águas.

* Doutor em Educação Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestre em Educação Física pela Universidade de São Paulo (USP). Licenciado em Educação Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor Adjunto da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). ORCID: 0000-0002-0365-6000. Correio eletrônico: rogeriozmelo@gmail.com

** Doutorando em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Ciências Humanas e Sociais pela Faculdade de Ciências Aplicadas pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Bacharel em Ciências do Esporte pela Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). ORCID: 0000-0003-0857-9937. Correio eletrônico: godoy.luisb@gmail.com

*** Doutor em Ciências do Esporte pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Licenciado em Educação Física pela Faculdade de Administração de Fátima do Sul. Professor Adjunto do Curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). ORCID: 0000-0002-9622-9816. Correio eletrônico: deyvidrizzo1@gmail.com

**** Pós-doutor pela Universidade de Lisboa (Portugal) e pela Universidade de Manitoba (Canadá). Doutor pela Universidade de Lleida (Espanha). Mestre em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Licenciado em Educação Física pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Professor Associado da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). ORCID: 0000-0003-4455-6732. Correio eletrônico: bortoleto@fef.unicamp.br

CIRCUS IN THE PANTANAL: TEACHING ART IN A “ESCOLA DAS ÁGUAS”

ABSTRACT

The study aims to report and analyze the experience of taking circus art to students of a “escola das águas” in the Pantanal, from the extension project “The circus goes to escola das águas” developed at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). This is a qualitative research with ethnographic principles. Data collection was based on the field log book and recording of experiences through drawings made by the children. This field study was carried out between the months of June and November 2019, when 49 children aged between 05 and 12 years took part. The results indicate that the opportunity of experiencing circus activities expanded the students’ cultural collection, in a place that isolation is a main characteristic. We believe that the “magic of the circus” also contributes to body education by promoting a more attractive form of physical education, which values culture and, therefore, body and aesthetic education.

Keywords: Circus. Physical Education. Escola das águas.

CIRCO EN PANTANAL: LA ENSEÑANZA DEL ARTE EN UNA ESCUELA DE AGUAS

RESUMEN

El estudio tiene como objetivo informar y analizar la experiencia de enseñar arte circense a los estudiantes de una “escuela de aguas” en Pantanal, así como ampliar el patrimonio cultural de estos alumnos, brindando oportunidades para vivencias de actividades circenses, a partir del proyecto de extensión “El circo va a una escuela de aguas”, desarrollada por la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Es una investigación cualitativa de carácter etnográfico. El registro de datos se realizó a través de un diario de campo y el registro de experiencias a través de dibujos creados por los niños. El estudio de campo se realizó entre junio y noviembre de 2019, con la participación de 49 niños, con edades comprendidas entre los 05 y los 12 años. Los resultados indican que brindar oportunidades para las experiencias de actividades circenses expandió significativamente la herencia cultural de un grupo de niños que residen en un lugar de importante aislamiento/distancia. Consideramos que la “magia circense” también contribuye a la educación corporal promoviendo una forma más atractiva de educación física, que valora la cultura y, por tanto, la educación corporal y estética.

Palabras clave: Circo. Educación Física. Escuela de aguas.

1 RESPEITÁVEL PÚBLICO

É possível imaginar uma criança que não conheça o circo? Que não tenha tido a oportunidade de presenciar um espetáculo circense? Que nunca tenha sor-

rido com um palhaço, ou sentido o “frio na barriga” ao ver a *performance* de um trapezista? Seria isso possível em pleno século XXI?

Nossa resposta é “Sim!”, pois, no Pantanal sul-mato-grossense, maior planície alagada do mundo, detectamos um grupo de crianças nessa condição. Mais precisamente, alunos e alunas das chamadas escolas das águas, instituições de ensino situadas em locais de acesso limitado que permanecem isoladas durante o período da cheia dos rios que compõem o Pantanal, de acordo com o chamado ciclo das águas (ZERLOTTI, 2014). Dada essa particular realidade, “[...] durante esse período, as crianças residem na unidade escolar, pois se torna muito difícil (em alguns casos impossível) o trajeto casa-escola.” (ZAIM-DE-MELO; DUARTE, SAMBUGARI, 2020, p. 3), construindo uma relação específica com o processo educativo que evidentemente faz parte de um contexto maior e que também se mostra restrito no que diz respeito ao acesso à cultura e, pontualmente, à arte do circo.

As escolas das águas são, na maioria, multisseriadas, distribuídas em quase todo o Pantanal, e seus alunos são filhos de isqueiros, de lavradores e de funcionários das fazendas de gado da região. O município de Corumbá (MS) conta com onze escolas nessas condições, atendendo a um total aproximado de 360 alunos, dependendo da evasão escolar, da ação migratória dos pais em busca de emprego, dentre outros motivos. A escola mais próxima localiza-se a 80 km e a mais distante a 400 km do centro urbano, exigindo no mínimo três horas de barco e, em alguns casos, o deslocamento em avião (ZAIM-DE-MELO, 2017).

Para aqueles que vivem na área urbana da cidade, é mais fácil o acesso aos serviços essenciais (educação, saúde, etc.), bem como às atrações artístico-culturais, como o Festival América do Sul Pantanal, que traz apresentações de música, dança, cinema e circo anualmente; o tradicional “banho de São João”; e o carnaval cultural (MACHADO; BRATICEVIC, 2017; ZAIM-DE-MELO, 2019;). Já para aqueles que vivem no campo, nas margens dos rios, como é o caso dos alunos das escolas das águas, o acesso a esses bens culturais é seguramente mais restrito e quase sempre acontece no espaço escolar.

Desse modo, o presente artigo relata a experiência de levar a arte circense para alunos de uma escola das águas, a partir do projeto de extensão *O circo vai a uma escola das águas*, desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mais especificamente, a pesquisa descreve o momento que criança se depara com o circo, participando de vivências em atividades circenses e buscando identificar como essa experiência educativa foi recebida por estes. Assim, os objetivos foram estes: descrever o encontro das crianças com o circo; ampliar o acervo cultural; oportunizar vivências, atividades circenses; descrever o impacto da atividade circense.

O estudo foi realizado na Escola Jatobazinho, uma extensão da Escola Polo Municipal Rural Paraguai-Mirim, situada na região do Paiaguás (uma das oito subdivisões do complexo do Pantanal), às margens do Rio Paraguai, distante 90 km ao norte da zona urbana corumbaense. O acesso a essa instituição somente é possível de barco, com uma viagem de cerca de três horas de duração, ou em avião de pequeno porte, em 30 minutos. Segundo o Instituto Acaia (2018), a escola se encontra numa região de difícil acesso, apresentando “[...] isolamento geográfico e indisponibilidade de serviços públicos básicos, como transporte, saneamento, energia elétrica, saúde, educação e assistência social.” (INSTITUTO ACAIA, 2018, p. 53). Uma

condição que, ao mesmo tempo que tornou a realização do estudo mais difícil, revelou ser um desafio motivante para os pesquisadores participantes.

Figura 1 – Vista aérea da Escola Jatobazinho



Fonte: Instituto Acaia (2020).

A Escola Jatobazinho resulta de uma parceria¹ entre o Instituto Acaia Pantanal e a Secretaria Municipal de Educação de Corumbá (MS), cabendo à administração municipal oferecer os professores e uma parte da merenda escolar. O Instituto Acaia, por outro lado, tem autonomia para atuar na gestão da escola, nos programas de formação continuada e, conseqüentemente, na ação dos educadores (professores e monitores) (INSTITUTO ACAIA, 2018).

A escola funciona em regime de alternância, intercala períodos de internato (as crianças permanecem na escola durante a semana) com períodos em casa (finais de semana e quinze dias nos finais de bimestre), oferece o ensino fundamental I com todas as séries, ao contrário das outras escolas que são multisseriadas. O regime de alternância permite que as “crianças das águas” possam frequentar a escola, uma vez que a grande distância e o difícil acesso às moradias inviabilizam o ir e vir diário à escola; para muitos, sem a alternância, o trajeto casa/sala de aula significaria uma viagem de muitas horas, sem contar com imprevistos e adversidades climáticas (HOSHINO, 2018).

Para o desenvolvimento das atividades a escola conta com cinco salas de aulas, sala de multimídia, sala de informática, espaço coberto para realização de atividades, ateliê de artes, cozinha pedagógica, piscina, horta, sala de leitura e brinquedoteca (INSTITUTO ACAIA, 2018).

Para o desenvolvimento das aulas de prática da Educação Física a escola possui um campo de futebol *society*, uma piscina, um barracão coberto e um amplo espaço com árvores. No segundo semestre de 2019, a escola contou com uma monitora (formada em Educação Física), responsável pelas aulas, que implementou os conteúdos estruturantes da Educação Física (jogos, esporte, ginástica, dança e lutas), com maior ênfase na brincadeira. As aulas eram realizadas três vezes por semana em cada turma.

¹ A parceria é baseada em apoio entre a Secretaria Municipal de Educação de Corumbá e o Instituto Acaia. Nasceu de uma iniciativa que gostaria de prestar auxílio à Escola Polo Paraguai-Mirim, mas a Prefeitura solicitou a possibilidade de criação de mais uma escola em um local onde havia crianças que precisavam do acesso à educação e não tinham como ser atendidas. Assim nasceu a Escola Jatobazinho (OLIVEIRA, 2018).

2 PREPARANDO A CHEGADA DO CIRCO

Na fase inicial do projeto *O circo vai a uma escola das águas*, foram incluídas algumas etapas: discussão da diferença conceitual e prática entre arte circense e atividade circense; levantamento do conhecimento que as crianças da Escola Jatobazinho possuíam do circo; preparação de pequenos espetáculos que seriam apresentados; e elaboração das vivências de atividades circenses, sendo estas vinculadas ao “espetáculo”. Vejamos como se deu esse processo.

2.1 O que abordaremos: a arte do circo ou atividades circenses

É um fato que o circo faz parte da história da humanidade há séculos (VIVEIROS CASTRO, 2005), consolidando uma linguagem artística que dialoga com múltiplas expressões estéticas, culturais, técnicas e sociais, configurando espetáculos que frequentam os menores vilarejos, bem como os grandes centros urbanos brasileiros desde as primeiras décadas do século XIX (LOPES; SILVA, 2014). Assim, o circo representa uma arte multifacetada que ocupa inúmeros espaços, estabelecendo uma ponte entre distintos modos de produção, apresentando um amplo acervo criativo (TUCUNDUVA; BORTOLETO, 2019).

Em muitos desses lugares, principalmente nas pequenas cidades no interior do Brasil, o circo foi indispensável para a democratização da cultura e o acesso a ela, viabilizando o contato com a arte a todos os públicos. A diversidade do circo de antes e de hoje ajudou a construir um legado simbólico que contempla a palhaçaria, as acrobacias, os malabaristas e um sem-fim de outras realizações artísticas, engendrando, ademais, formas criativas de gestão capazes de ocupar a vastidão do território nacional, superando inúmeras adversidades, incluindo a dificuldade de acesso (SILVA; ABREU, 2009). De fato, “Hoje em dia as práticas circenses se encontram além do espaço do circo (estrutura), em grupos artísticos de rua, teatros, cinema, apresentações contemporâneas híbridas, entre outras, porém suas práticas e seus saberes ainda são pouco difundidos.” (CORDEIRO, 2012, p.10).

Nas últimas décadas, vimos diferentes esferas da sociedade se apropriarem do circo, possibilitando que sua prática deixasse de ser exclusivamente realizada por artistas profissionais. Com isso, temos observado uma expansão das práticas circenses como forma de lazer, recreação e, o que nos interessa sobremaneira, como meio para se atingir fins educativos e sociais (BORTOLETO; ONTAÑON; SILVA, 2016; MONTANINI; RIBEIRO; BORTOLETO, 2016).

É, portanto, com o propósito educativo que abordamos o circo neste estudo, considerando algumas especificidades que emergem no diálogo com a Educação Física escolar (TAKAMORI *et al.*, 2010). Por isso, entendemos que é oportuno empregar o termo “atividades circenses”, anteriormente debatido, como “[...] um conjunto de práticas cujos conhecimentos inspiram-se na cultura e nos saberes circenses, e cuja ressignificação e sistematização revelam a lógica pedagógica do profissional de Educação Física.” (BORTOLETO, 2014, p. 62).

Os integrantes do projeto são preparados para interpretar os componentes históricos, políticos e sociais do circo. Ávilla (2008, p. 6) já dizia que o “território circense” se insere em iniciativas políticas e conquista territórios sociais, identifi-

cando-se como uma cultura, “[...] demonstrando sua natureza e importância para o mundo moderno.”

Ayala e Zaim-de-Melo (2012) refletiram, junto a profissionais de Educação Física, sobre proposta pedagógica e didática das atividades circenses como conteúdo possível na Educação Física escolar. Nesse bojo, advogamos a importância de problematizar a atividade circense na escola, para ampliar a leitura de mundo das crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos sobre a produção do conhecimento relacionada com as práticas corporais e o corpo.

2.1.1 O ensino das atividades circenses no contexto escolar

É notável o aumento significativo na literatura de evidências da implementação exitosa das atividades circenses na Educação Física escolar, com inúmeros relatos de experiências por todo o território brasileiro (ONTAÑON; BORTOLETO; DUPRAT, 2013).

Uma produção que tem apontado importantes avanços nos processos pedagógicos (BARRAGÁN; BORTOLETO, 2014; CARDANI *et al.*, 2017; DUPRAT; BORTOLETO, 2007; SOUZA JUNIOR, 2018) e nos esforços para melhorar a formação profissional em Educação Física nessa área (MIRANDA; AYOUB, 2015; TUCUNDUVA; BORTOLETO, 2019; ZAIM-DE-MELO; GODOY; BRACCIALI, 2020; ZAIM-DE-MELO; RIZZO; GOLIN, 2019).

Coincidimos, portanto, que o ensino das atividades circenses na escola pode contribuir para os objetivos propostos no que tange à Educação Física escolar, uma vez que possibilita à criança e ao adolescente contributos específicos no campo da expressão corporal, da ludicidade (BORTOLETO; PINHEIRO; PRODÓCIMO, 2011), permitindo ainda o acesso a esse patrimônio cultural da humanidade (DUPRAT; PÉREZ-GALLARDO, 2010).

Nesse período, e visando contribuir para o processo de sistematização das atividades circenses como conteúdo nas aulas de Educação Física, vimos diferentes contribuições que, além de indicarem a enorme diversidade de práticas circenses, organizaram classificações (taxonomias) que orientam o planejamento de propostas pedagógicas, advertindo sobre um crescente reducionismo no que se refere ao repertório circense e o que se está ensinando nas escolas (BORTOLETO, 2017; DUPRAT; PÉREZ-GALLARDO, 2010). As referidas classificações fundamentaram o planejamento das atividades do projeto *O circo vai a uma escola das águas*, como trataremos mais adiante.

3 SOBRE O MÉTODO DO TRABALHO

Considerando os objetivos propostos, realizamos uma pesquisa qualitativa, dialogando com alguns princípios etnográficos (BORGES; CASTRO, 2019). Assim, embora saibamos que para um estudo etnográfico é necessária uma imersão prolongada na realidade, para o presente estudo devemos advertir dos limites, incluindo o de uma visita abreviada à escola. Não obstante, foram considerados outros princípios, como o de estranhar o comum e o de aproximar-se do estranho (PERALES FRANCO, 2018), buscando adensamento na perspectiva do nativo. Com isso, salienta-se que o estudo não se converte numa simples descrição, posto que

busca uma interpretação “densa” da complexidade estrutural por meio da imersão no campo. Tratamos, pois, de observar o fato de que “[...] fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de construir uma leitura de) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos [...]” (GEERTZ, 2013, p. 7).

Nesse estudo de campo, participaram 49 crianças, sendo 27 meninos e 22 meninas, todos matriculadas na Escola Jatobazinho, com idade entre 5 e 12 anos. A todos os participantes foi apresentado um Termo de Assentimento Livre Esclarecido sobre a sua participação no estudo. O TCLE e a autorização de uso da imagem foram encaminhados para os pais e/ou responsáveis que assinaram e autorizaram a participação das crianças. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS, sob o parecer consubstanciado n.º 1.804.082, CAAE: 60115516.6.0000.0021.

O estudo foi realizado entre os meses de junho e novembro de 2019. As visitas aconteceram uma sexta-feira por mês, com a participação do pesquisador principal e de mais três acadêmicos “artistas circenses”. O Porto Geral de Corumbá era o ponto de saída da viagem de barco, com destino final à Escola Jatobazinho e pernoite nesta. Foram realizadas seis visitas à escola com a realização de espetáculos de circo para as crianças, professores e demais presentes. No dia seguinte, sábado, os alunos da escola vivenciavam as atividades circenses, dando ênfase àquelas que haviam presenciado nas apresentações.

A *trupe* foi composta por acadêmicos dos cursos de Educação Física, Psicologia e Direito, que fazem parte do Grupo Los Pantaneiros, um projeto de cultura fomentado pela Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Esportes (PROECE) da UFMS. Os números foram criados coletivamente pelos integrantes do grupo. Cada número teve a duração aproximada de 20 minutos, utilizando o seguinte material: bolinhas, claves e aros para malabares, cubo gigante, monociclo, pernas de pau, rola-rola, tecido de ligante, lira acrobática e cordas.

Para o levantamento dos dados utilizamos dois instrumentos: registro sistemático das observações em um diário de campo e registro das experiências por meio de desenhos realizados pelas crianças. A opção do registro em um diário de campo foi devido à possibilidade de registrar as observações e impressões dos pesquisadores sobre o contexto particular da escola e das atividades realizadas, buscando captar informações que os documentos, as entrevistas e a filmagem não transmitem (MAGNANI, 1997). Com respeito aos desenhos, “[...] acredita-se que os desenhos contêm sentidos e sentimentos construídos pelas crianças a partir do que elas vivenciam na sua singularidade e no social.” (ZAIM-DE-MELO, 2017, p. 70).

O diário de campo era preenchido ao término das apresentações e após as crianças terem finalizado as vivências práticas. Tratamos, desse modo, de mobilizar o pesquisador, o mais brevemente possível, para um registro detalhado das ações, cuja observação foi facilitada, uma vez que o pesquisador principal acompanhou todas as atividades “externamente”, com a maior liberdade para as observações e posteriores registros. Por outro lado, os desenhos foram realizados pelas crianças antes da primeira visita à escola, solicitados pelos professores regentes, e entregues posteriormente ao pesquisador, e depois da última visita da *trupe* à escola.

4 INTERVALO: PAUSA PARA A PIPOCA

4.1 O imaginário dos alunos e alunas da Escola Jatobazinho sobre o circo

Preliminarmente às visitas à escola e buscando subsidiar o planejamento das apresentações e atividades do projeto, solicitamos aos alunos e alunas que desenhassem, em uma folha de papel sulfite, um circo e tudo o que conheciam sobre essa arte. Assim, 44 alunos que estavam presentes na escola durante essa semana fizeram essa atividade.

Dos 44 desenhos realizados, apenas seis expressaram elementos diretamente relacionados ao circo: quatro representavam malabaristas (FIGURA 1) e dois desenhos aludiam à lona do circo. Questionados sobre onde eles viram o circo e os elementos desenhados, as respostas indicaram a televisão e os semáforos da cidade.

Figura 2 – Malabarismo na pracinha



Fonte: registrado pelos autores.

Nesse sentido, cabe mencionar que Corumbá é um corredor internacional de viajantes da América Latina, oriundos de vários países (Chile, Peru, Colômbia, dentre outros), que passam pela cidade em direção a outras regiões brasileiras. Muitos deles se utilizam da arte circense, mais especificamente do malabarismo, com intuito de arrecadar dinheiro nos semáforos e assim seguir viagem (ESPÍRITO SANTO *et al.*, 2016). Um dos semáforos mais utilizados para essas arrecadações fica na região central, próximo ao maior parque infantil do município, o que pode explicar o relato dessas crianças da Escola Jatobazinho.

De posse da análise dos desenhos, planejamos as intervenções artísticas e atividades, observando a classificação das modalidades circenses e sua distribuição em unidades didático-pedagógicas, como sugerem Duprat e Pérez Gallardo (2010). Evidentemente, foram considerados os saberes dos acadêmicos que participavam do projeto. Dessa forma, propusemos o seguinte:

a) intervenções artísticas:

- palhaços malabaristas (número de palhaçaria com monociclo e malabarismo com bolinhas, aros e claves);
- trio acrobático (figuras em trios, parada de mão, acrobacias de solo);
- cubo (malabarismo com o cubo gigante) e tecido acrobático (subida em tecido aberto, figuras estáticas e quedas);
- corda dupla (entrada e saltos) e lira (subida, figuras com a lira perto e longe do corpo e queda);

- rola-rola (parada de cabeça e malabarismo com três bolinhas);
- perna de pau (dança em dupla);
- Bernardo (tributo a Manoel de Barros) - um pequeno espetáculo com acrobacias em grupo e malabarismo.

Figura 3 – Cubo gigante



Fonte: registrado pelos autores.

b) vivências de atividades circenses:

- malabares com tule e bolinhas (bloco manipulação);
- acrobacias em duplas e trios: bandeiras, pirâmides, rolamentos (bloco acrobacia - solo/equilíbrio acrobático);
- tecido - inversão no tecido liso com figuras e quedas simples (bloco acrobacias aéreas);
- lira - balanços, figuras da família das sereias² (bloco acrobacias aéreas);
- rola-rola - subir, equilibrar e descer;
- perna de pau - andar e equilibrar (bloco equilíbrio).

5 O ESPETÁCULO VAI COMEÇAR

As apresentações circenses foram realizadas nos finais de tarde, às sextas-feiras. Assim, logo que o barco atracava, organizávamos o espaço, e o espetáculo tinha início. Vale mencionar uma exceção que se refere às apresentações com os equipamentos aéreos (tecido e lira). Devido à necessidade da instalação destes, processo que leva algumas horas, foi necessário dividir as modalidades, apresentando uma na sexta-feira à noite e a outra no sábado, para depois ocorrerem as vivências.

O propósito dessas apresentações se fundamentou no fascínio/encantamento que os espetáculos de circo exercem sobre o público, incluindo as crianças. Devido ao escasso e estrito conhecimento prévio dessas crianças sobre o circo, como vimos em parte nos desenhos, a apresentação artística representa também

² As pernas são firmemente unidas, como se estivessem formando o rabo de peixe de uma sereia. Na sereia externa, o corpo rola para fora da lira, a frente do corpo fica exposta ao exterior. Na sereia interior, o corpo fica paralelo à lira, com a frente do corpo no lado de dentro, próximo à lira.

uma maneira de aproximar essas crianças ao circo e, sutilmente, promover uma aproximação “poética e estética” a essa arte secular (BORTOLETO, 2011).

As notas registradas no Diário de Campo (QUADRO 1) revelam algumas das impressões, ou reações, expressas durante as apresentações:

Quadro 1 – Notas sobre o encantamento

Apresentação	Expressões
Palhaçaria e malabarismo	“Um palhaço de verdade.” “Uia!” “Olha!” “Ala! Vôti!” “Ele roubou a bolinha do outro, você viu?”
Trio acrobático	“Vôti!” “Uau, um mortal.” “Fica quieto, eu quero assistir” “Eles são super-heróis.”
Cubo gigante	“Tá no queixo dele!” “Que massa.” “Ala! Vôti!”
Tecido acrobático	“Ala! Vôti!” “Senti meu coração batendo” “Deu um medinho”
Cordas duplas	“Esse é fácil!” “Dá vontade de pular!”
Lira	“Que lindo!” “É maravilhoso!” “Um bambolê gigante.” “Ai, essa doeu.”
Perna de pau	“Como ele tá grande”. “Pega nas nuvens”.

Fonte: elaborado pelos autores.

Notamos, por meio das falas das crianças durante as apresentações, bem como observando suas reações (o brilho nos olhos e o sorriso largo), impressões que, a nosso ver, demonstram que o circo de fato encantou os alunos da Escola Jatobazinho como prevíamos. Entendemos que, de algum modo, essas crianças foram comocionadas no sentido indicado por Rodrigues (2007, p. 13): “As atrações circenses contaminam pela emoção. É um ambiente onde tudo é possível. Nesse espaço há um despertar do corpo para as manifestações de alegria, riso e fantasia; transformando a condição humana em fascínio pelas práticas corporais.”

Anteriormente, vimos o registro da expressão “Ala! Vôti!” (QUADRO 2), a qual foi dita por diversas crianças em todas as apresentações. No contexto pantaneiro, essa interjeição é muito utilizada em situações de espanto, surpresa. Parece-nos, portanto, que os espetáculos trouxeram “o inesperado” para a realidade escolar.

Com respeito ao espetáculo, percebemos que o número inicial de palhaço, seguido pelos malabarismos, converteu-se em um momento ímpar de magia e de gargalhadas, construindo uma mudança de estado às sextas-feiras no que tange às crianças – uma espécie de “envoltório sensorial” que se relaciona ao extraordinário debatido por Almeida (2008).

Por outro lado, as acrobacias aéreas representaram a epifania do projeto com muitas palmas e gritos, com inúmeros momentos de “respiração presa e frio na barriga”. Dito de outra forma, “Senti meu coração batendo”, conforme a fala de uma das crianças durante uma queda no tecido. Entendemos que os corpos sus-

pensos “desafiam” a gravidade em um espaço intangível, despertando uma sensação de encantamento através do extraordinário de alcançar o inalcançável e preencher um espaço vazio no ar (EVRARD, 2017). Da mesma forma, a apresentação de lira encantou sobremaneira. A estética dos movimentos, o corpo do artista de cabeça para baixo gerou múltiplas expressões, como: “Que lindo!”, “É maravilhoso!”. Sem dúvida, as sensações de surpresa e encantamento foram muitas.

Outro momento que gerava muitos aplausos era a execução do salto mortal na apresentação do trio acrobático. No sentido dado por Soares (2001), vimos novamente o/a aluno/a expectador/a presenciando aqueles artistas/acadêmicos desafiando os seus limites, jogando com a gravidade e expondo-se ao risco. Coincidimos, pois, que “[...] a transgressão do e a realização do impossível acabam sendo as características básicas do espetáculo circense [...] a proeza delimita o extraordinário.” (BOLOGNESI, 2003, p. 187).

De modo geral, as falas das crianças registradas no diário de campo expressam um conjunto de sentimentos/percepções positivas de encantamento. Os sorrisos, as gargalhadas, a surpresa, e até mesmo os muitos momentos de “retenção da respiração”, faziam parte desses momentos extraordinários.

5.1 Impactos educativos: a representação do circo

Como indicado anteriormente, após a última visita à escola, solicitamos aos professores regentes que pedissem às crianças que fizessem novamente desenhos, de modo que, numa parte da folha, representassem o circo e, na outra, desenhassem o papel/ocupação que assumiriam se fossem artistas circenses. Vimos então (QUADRO 3) um aumento expressivo nas representações de modalidades circenses:

Quadro 2 – Registros de diferentes modalidades circenses

Modalidade	Quantidade
Corda	06
Cubo	03
Lira	11
Malabares	05
Monociclo	06
Palhaço	12
Perna de pau	02
Rola-rola	01
Tecido acrobático	08

Fonte: elaborado pelos autores.

Cabe recordar que um dos objetivos do referido projeto era ampliar o conhecimento dos alunos da Escola Jatobazinho sobre o circo, uma vez que tínhamos previamente identificado um escasso conhecimento acerca desse tema, como mostramos na análise dos desenhos realizados antes do desenvolvimento do projeto. Os desenhos posteriores mostram uma situação muito diferente. A

título de exemplo, ressaltamos a representação de palhaço: não cabem dúvidas de que a figura do palhaço circense compõe um papel central no circo brasileiro (BOLOGNESI, 2003); no entanto, nenhum desenho inicial o indicava. Já nos desenhos posteriores, o palhaço foi lembrado em 12 desenhos, mostrando a eficácia simbólica, sua potência no imaginário coletivo e, conseqüentemente, o impacto do projeto na educação artístico-estética (FOUCHET, 2006; ZAIM-DE-MELO; GODOY; BRACCIALLI, 2020).

Durante a análise dos desenhos feitos no final do projeto, em especial no item “Se eu fosse um artista de circo, eu seria”, observou-se que as crianças não hesitaram em mostrar suas inspirações para serem acrobatas (de solo, de tecido ou de lira), equilibristas em pernas de pau, malabaristas e palhaços. De modo mais específico, tivemos 21 crianças – quase metade delas – desenhando que queriam ser acrobatas aéreas de lira e outras 12 de tecido acrobático.

Com base no exposto, cremos que as vivências em atividades circenses revelaram um enorme entusiasmo das crianças. O encanto pelas modalidades aéreas, lira e tecido, foi notável para os alunos da Jatobazinho. Do ponto de vista prático, o tecido teve melhor aceitação e participação.

Um desenho em particular chamou nossa atenção. Nele, a “magia do circo” (DUPRAT; PÉREZ-GALLARDO, 2010), sua potencialidade de transgressão das experiências cotidianas e de realização do impossível (ALMEIDA, 2008) ficaram latentes (FIGURA 4):

Figura 4 – Trio acrobático e desenho “pós-projeto”



Fonte: registrada pelos autores.

Em suma, quer seja quando acompanharam o circo como espectadores, quer seja quando tiveram a oportunidade de vivenciar essa linguagem de modo prático, notamos que as crianças tiveram a oportunidade de experimentar seu corpo de um modo “novo”, se considerarmos que havia um restrito contato com o circo anteriormente. Não cabe dúvidas de que muitas vezes foi necessário superar o medo, dar tempo para o estranhamento passar, levantar após uma queda, lutar para conseguir subir no tecido, para equilibrar-se sobre a perna de pau e tentar novamente após derrubar o objeto quando jogava malabares. Assim, essas crianças foram desafiadas pelo circo e mostraram uma resposta altamente positiva que corrobora diversos estudos anteriores (ONTAÑÓN; BORTOLETO; DUPRAT, 2013).

6 UN “GRAN FINALE”

Quando concebemos o projeto *O circo vai a uma escola das águas*, pretendíamos levar o circo aos alunos da Escola Jatobazinho, transformando essa instituição, por alguns momentos, num espaço artístico, tendo o Rio Paraguai como parte da cenografia. Buscávamos, ainda, oportunizar “aulas de educação física” inovadoras, com uma temática diferente, atrativa e que oferecesse novas experiências estéticas.

Assim, durante seis meses, uma sexta-feira e um sábado por mês, como dissemos anteriormente, no crepúsculo pantaneiro, os espetáculos e as vivências criaram uma nova “redoma sensorial”, como sugere Almeida (2008), além de aproximar crianças e educadores a uma parte importante do patrimônio cultural da humanidade, o circo (BORTOLETO; CARVALHO, 2003). Vimos, ao longo deste projeto, uma forte transformação no imaginário, manifestado nas conversas, nos relatos, nas brincadeiras – e nos desenhos – com o mesmo espírito lúdico ressaltado por Soares (2001). Ademais, vimos crianças que abraçaram as atividades circenses, explorando diversas potencialidades de seus corpos, rindo, tendo medo e superando-se em brincadeira atrás de brincadeira, como sugerem Bortoleto, Pinheiro e Prodócimo (2011).

Os objetivos propostos originalmente (descrever o encontro das crianças com o circo; ampliar o acervo cultural; oportunizar vivências, atividades circenses; descrever o impacto da atividade circense) foram alcançados de modo notável. A surpresa (FIGURA 3), o encantamento e o empoderamento após fazerem aquilo que haviam visto certamente modificaram a realidade dessas crianças, mostrando uma educação corporal, ou uma educação física, ainda mais atrativa.

Figura 5 – Expectativa



Fonte: registrada pelos autores.

Diante de tais questões, as práticas relacionadas ao malabarismo, às atividades aéreas e acrobáticas permitiram o desenvolvimento corporal e a aproximação das crianças com o universo outrora distante e muitas vezes inimaginável. Desses encontros, emergiu um duplo movimento de conhecimento, tanto por parte das crianças que recebiam tais atividades, como por parte dos artistas que se deparavam com esse novo universo.

Assim, elencamos o que se aviva diante de tal estudo:

- a) para as crianças - a disposição do corpo enquanto objeto do próprio brincar, explorando novas possibilidades de ação e trabalhando com todos os aspectos já tão discutidos dentro da Educação Física (desenvolvimento motor, lateralidade, expressão corporal, tempo de reação, entre outras);
- b) para a área - fica em evidência a necessidade de aprimorar e ressignificar a Educação Física, abrir espaço para novas concepções de ensino que extrapolem as já utilizadas. Exemplo disso está nas falas dos próprios alunos, que, em outros momentos, desconheciam tais atividades; no entanto, ao terem contato com o circo, puderam desfrutar de novas experiências, e isso se tornou possível mediante um projeto idealizado por um grupo de docentes e discentes de um curso de Educação Física. O que fica disso tudo? A necessidade de explorar para além dos caminhos já trilhados e abrir espaço a novas experiências possíveis.

Por isso, esperamos seguir mostrando “corpos suspensos”, “artistas que se arriscam”, “acrobatas que voam”, “malabaristas que surpreendem” para mais e mais crianças, das águas ou da cidade, do interior ou da cidade grande. Pretendemos que a “magia do circo” (BORTOLETO, 2008; FOUCHET, 2006) esteja mais e mais presente nas escolas e, de modo específico, nas aulas de Educação Física, combinando, sempre que possível, a experiência artística (espetáculos) com a prática (vivências).

Dessa forma, nossa charanga deixou a Escola Jatobazinho, momentaneamente, e, ao contrário do que erroneamente sugere a música de Sidney Miller, deixamos claro que o circo não morreu; aliás, continua vivo, e muito vivo, projetando alegria nos corações e alimentando sonhos e transformações. Algo que certamente pode ser combinado com o propósito educativo, exigindo planejamento, critérios e formação, envolvendo educadores, instituições e a comunidade em prol da cultura e da educação corporal e estética.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. G. V. *Ritual, risco e arte circense: o homem em situações-limite*. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 2008.
- ÁVILA, F. S. *Território circense*. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/96698>. Acesso em: 30 jun. 2021.

- AYALA, D. J. P.; ZAIM DE MELO, R. Repensando a prática pedagógica: as atividades circenses como conteúdo possível de ser trabalhado nas aulas de educação física: a visão docente. *EFDeportes.com*: revista digital, Buenos Aires, v. 17, n. 172, set. 2012. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd172/atividades-circenses-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- BARRAGÁN, T. O.; BORTOLETO, M. A. C. Todos a la pista: el circo en las clases de educación física. *Apunts. Educação Física e Esportes*, Barcelona, v. 1, n. 115. p. 37-45, 2014. DOI: [apunts.2014-0983.es.\(2014/1\).115.03](https://doi.org/10.1016/j.apunts.2014.09.003). Disponível em: <https://revista-apunts.com/todos-a-la-pista-el-circo-en-las-clases-de-educacion-fisica/>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- BOLOGNESI, M. F. *Palhaços*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.
- BORGES, L. P. C.; CASTRO, P. A. A etnografia da escola: entrelaçando vozes, sujeitos, conhecimentos e cultura. *Periferia*, Duque de Caxias, v. 11, n. 2, p. 404-423, 2019. DOI: [10.12957/periferia.2019.39126](https://doi.org/10.12957/periferia.2019.39126). Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/39126>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- BORTOLETO, M. A. C. Atividades circenses: notas sobre a pedagogia da educação corporal e estética. *Cadernos de Formação RBCE*, p. 43-55, jul. 2011.
- BORTOLETO, M. A. C. Atividades circenses. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). *Dicionário crítico de educação física*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 60-64.
- BORTOLETO, M. A. C. *Introdução à pedagogia das atividades circenses*. Jundiaí: Fontoura, 2008.
- BORTOLETO, M. A. C. Um encontro entre o funambulo e o praxiólogo: ideias para mestres e discípulos. In: FERREIRA, L. A.; RAMOS, G. N. S. (org.). *Educação física escolar e praxiologia motriz: compreendendo as práticas corporais*. Curitiba: CRV, 2017. p. 33-54.
- BORTOLETO, M. A. C.; ONTAÑÓN, T. B.; SILVA, E. *Circo: horizontes educativos*. Campinas: Autores Associados, 2016.
- BORTOLETO, M. A. C.; PINHEIRO, P. H. G. G.; PRODÓCIMO, E. *Jogando com o circo*. Várzea Paulista: Fontoura, 2011.
- BORTOLETO, M. A. C.; MACHADO, G. A. Reflexões sobre o circo e a educação física. *Corpoconsciência*, Santo André, n. 12, p. 41-69, 2003.
- CARDANI, L. T.; ONTAÑÓN, T. B.; RODRIGUES, G. S.; BORTOLETO, M. A. C. Atividades circenses na escola: a prática dos professores da rede municipal de Campinas (SP). *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, Distrito Federal, v. 25, n. 4, p. 128-140, 2017. DOI: [10.18511/rbcm.v25i4.7723](https://doi.org/10.18511/rbcm.v25i4.7723). Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/7723>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- CORDEIRO, L. V. S. *Práticas circenses na formação corporal do ator*. Matinhos, PR: UFPR, 2012.
- DUPRAT, R. M. BORTOLETO, M. A. C. Educação física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 28, p. 171-189, 2007.

- DUPRAT, R. M.; PEREZ-GALLARDO, J. S. *Artes circenses no âmbito escolar*. Ijuí: Unijuí, 2010.
- EVARD, B. *Espaço em movimento: cenografia e circo*. 2017. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. DOI: 10.11606/D.27.2017.tde-30052017-114818. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27156/tde-30052017-114818/pt-br.php>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- FERNANDES, J. A. M.; RIBEIRO, O. C. F.; BORTOLETO, M. A. C. Lazer e espaços públicos: o circo como opção. *Licere*, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p. 165-184, 2016. DOI: 10.35699/1981-3171.2016.1290. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1290>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- FOUCHET, A. *Las artes del circo: una aventura pedagógica*. Buenos Aires: Editora Stadium, 2006.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2013.
- HOSHINO, C. Pedagogia da alternância garante educação de crianças no campo. *Lunetas*, [S. l.], 18 jun. 2018. Disponível em: <https://lunetas.com.br/pedagogia-da-alternancia-garante-educacao-de-criancas-no-campo/>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- INSTITUTO ACAIA. *Relatório anual 2018*. São Paulo: Instituto Acaia, 2018.
- LOPES, D. C.; SILVA, E. Trajetórias circenses: a produção da linguagem circense por membros da família Chiarini na América Latina nos anos de 1829 a 1840. *Ensaio geral*, Belém, v. 3, n. 3, p. 43-64, 2014.
- MACHADO, R. X.; BRATICEVIC, S. I. O turismo na estrada parque pantanal, Corumbá, Brasil. *GeoPantanal*, Corumbá, v. 12, número especial, p. 461-74, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/4683>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- MAGNANI, J. G. C. O (velho e bom) caderno de campo. *Sexta-feira*, São Paulo, n. 1, p. 8-11, 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5751443/mod_resource/content/1/Magnani_caderno_de_campo.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.
- MIRANDA, R. C. F.; AYOUB, E. As práticas circenses no “tear” da formação inicial em educação física: novas tessituras para além da lona. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 187-198, 2016. DOI: 10.22456/1982-8918.55179. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/55179>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- OLIVEIRA, F. R. *Os nexos da educação integral no pantanal de Corumbá, MS: práticas de ensino na escola Jatobazinho*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2018. Disponível em: <https://ppgecpn.ufms.br/francisca-renata-oliveira-os-nexos-da-educacao-integral-no-pantanal-de-corumbams-pratica-de-ensino-na-escola-jatobazinho/>. Acesso em: 30 jun. 2021.
- ONTAÑÓN, T. B.; BORTOLETO, M. A. C.; DUPRAT, R. Las actividades circenses como contenido de la educación física. *Revista Acción Motriz*, [S. l.], n. 11, p. 13-30, 2013.

PERALES FRANCO, C. Abordagem etnográfica à convivência na escola. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 887-907, 2018. DOI: 10.1590/2175-623674800. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/3gPk5MDzCCf4ghFhXcMyMd/?lang=en>. Acesso em: 30 jun. 2021.

RODRIGUES, L. F. *Representação das atividades circenses na escola*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2007.

SANTO, A. L. E.; NASCIMENTO, R. F.; ALMEIDA, R. B. F. Malabares: um olhar sobre a fronteira Brasil/Bolívia. *Perspectiva Geográfica*, Curitiba, v. 11, n. 15, p. 13-22, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/pgeografica/article/view/16314/11076>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SILVA, E.; ABREU, L. A. *Respeitável público... o circo em cena*. Rio de Janeiro: Edições Funarte, 2009.

SOARES, C. L. Acrobacias e acrobatas: notas para um estudo do corpo. In: BRUHNS, H. T.; GUTIERREZ, G. L. (org.). *Representações do lúdico*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 33-42.

SOUZA JUNIOR, A. F. Atividades circenses no ensino fundamental: uma possibilidade na educação física escolar. *Conexões*, Campinas, v. 16, n. 4, p. 600-614, 2018. DOI: 10.20396/conex.v16i4.8650704. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8650704>. Acesso em: 30 jun. 2021.

TAKAMORI, F. S.; BORTOLETO, M. A. C.; LIPORONI, M. O.; PALMEN, M. J. H.; DI CAVALLOTTI, T. Abrindo as portas para as atividades circenses na educação física escolar: um relato de experiência. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 01-16, jan./abr. 2010. DOI: 10.5216/rpp.v13i1.6729. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/6729>. Acesso em: 30 jun. 2021.

TUCUNDUVA, B. B. P.; BORTOLETO, M. A. C. O circo e a inovação curricular na formação de professores de educação física no Brasil. *Movimento*, Porto Alegre, v. 25, p. 250-255, 2019. DOI: 10.22456/1982-8918.88131. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/88131>. Acesso em: 30 jun. 2021.

VIVEIROS DE CASTRO, A. *Elogio da bobagem: palhaços no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Editora Família Bastos, 2005.

ZAIM-DE-MELO, R. A cultura lúdica no banho de São João. *Athlos*, [S. l.], v. 16, ano 8, p. 73-81, jan. 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6837392>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ZAIM-DE-MELO, R. *Jogar e brincar de crianças pantaneiras: um estudo em uma "Escola das Águas"*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://ppgecpn.ufms.br/files/2017/11/tese-certificada.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ZAIM-DE-MELO, R.; DUARTE, R. M.; SAMBUGARI, M. R. do N. Jogar e brincar de crianças pantaneiras: um estudo em uma "escola das águas". *Pro-posições*, Campinas, v. 31, p. 1-26, 2020. DOI: 10.1590/1980-6248-2018-0052. Disponível

em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072020000100504&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jun. 2021.

ZAIM-DE-MELO, R.; GODOY, L. B.; BRACCIALLI, F. Quando o nariz vermelho se encontra com a educação física: potencialidades do palhaço como conteúdo na escola. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-20, jul./dez. 2020. DOI: 10.5007/2175-8042.2020e76909. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/76909>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ZAIM-DE-MELO, R.; RIZZO, D. T.; GOLIN, C. H. A influência das atividades circenses na formação de professores de educação física: um estudo a partir de projetos de extensão. *Revista Cocar*, v. 13, n. 27, p. 1064-1079, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2885> 2019. Acesso em: 30 jun. 2021.

ZERLOTTI, P. H. *Os saberes locais dos alunos sobre o ambiente natural e suas implicações no currículo escolar: um estudo na Escola das Águas - Extensão São Lourenço, no Pantanal de Mato Grosso do Sul*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/14030-patricia-zerlotti.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

Recebido em: 27 jul. 2020

Aceito em: 19 abr. 2021

DO TEXTO LITERÁRIO AO TEXTO TEATRAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DA LEITURA DE *O MÁGICO DE OZ* COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

*Priscila Sandra Ramos de Lima**, *Francisco Rogiellyson da Silva Andrade***
*Dannytza Serra Gomes****

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência resultante de uma ação pedagógica efetuada em uma escola pública estadual localizada no município de Maracanaú (CE). Tivemos como objetivo apresentar considerações sobre a nossa trajetória no trabalho de orientação de uma turma do segundo ano do Ensino Médio na realização do projeto de adaptação teatral da obra *O mágico de Oz*, do escritor americano Lyman Frank Baum, publicada em 1900, apresentado no sarau literário da escola, em novembro de 2018. Como aporte teórico dessa prática, utilizamos os estudos do letramento literário de Cosson (2018), reflexões acerca da pedagogia da autonomia postulada por Freire (2014), reflexões de Bakhtin (2003), entre outros autores. Concluímos que, a partir da sequenciação didática formulada, os alunos desenvolveram habilidades de apreciação/compreensão do texto literário, bem como de organização do gênero teatro. Os alunos, além disso, demonstraram interesse, empenho e engajamento na execução das atividades, colocando em prática a autonomia, a capacidade de conviver, de trabalhar em equipe, de assumir responsabilidades, de refletir, de dialogar, entre outras competências. A partir disso, percebemos que o projeto foi significativo no processo de aprendizagem e desenvolvimento de práticas de leitura, oralidade e escrita desses adolescentes.

Palavras-chave: Letramento literário. Ensino de leitura. Peça teatral. Sarau literário.

* Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Efetiva de Língua Inglesa da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE). ORCID: 0000-0003-2731-1311. Correio eletrônico: priscila-sandra@hotmail.com

** Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Efetivo de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal da Educação da Prefeitura de Fortaleza (SME). ORCID: 0000-0002-2585-1878. Correio eletrônico: rogiellyson@yahoo.com.br

*** Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). ORCID: 0000-0002-6204-264X. Correio eletrônico: dannytzasg@gmail.com

FROM LITERARY TEXT TO THEATER TEXT: AN EXPERIENCE REPORT FROM THE READING OF THE WIZARD OF OZ WITH HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

*This article presents an experience report resulting from a pedagogical action made in a state public school located in the municipality of Maracanaú, Ceará. We had as objective to present considerations about our trajectory in the orientation work of a class of the second year of High School, in the realization of the theatrical adaptation project of the work *The Wizard of Oz*, of the American writer Lyman Frank Baum, published in 1900, presented in the school gathering in November 2018. As a theoretical contribution of this practice, we used the studies of literary literacy by Cosson (2018), reflections about the pedagogy of autonomy postulated by Freire (2014), reflections by Bakhtin (2003), among others authors. We conclude that, from the didactic sequencing formulated, students developed skills of appreciation/understanding of the literary text, as well as organization of the theater genre. The students, in addition, showed interest, commitment and engagement in the execution of activities, putting into practice autonomy, the ability to live together, work as a team, assume responsibilities, reflect, dialogue, among other skills. From this, we realized that the project was significant in the process of learning and developing reading, speaking and writing practices for these adolescents.*

Keywords: *Literary literacy. Reading teaching. Theater play. Literary soiree.*

DEL TEXTO LITERARIO AL TEXTO TEATRAL: UNA EXPERIENCIA DE LEER EL MAGO DE OZ CON ESTUDIANTES DE LA SECUNDARIA

RESUMEN

*Este artículo presenta un relato de experiencia resultante de una acción pedagógica realizada en una escuela pública estatal ubicada en el municipio de Maracanaú, Ceará. Nuestro objetivo fue presentar consideraciones acerca de nuestra trayectoria en el trabajo de orientación de una clase del segundo año de secundaria, en la realización del proyecto de adaptación teatral del *El Mago de Oz*, del escritor estadounidense Lyman Frank Baum, publicado en 1900, presentado en una noche literaria escolar, en noviembre de 2018. Como aporte teórico a esta práctica, utilizamos los estudios de Cosson sobre alfabetización literaria (2018), reflexiones sobre la pedagogía de la autonomía postulada por Freire (2014), reflexiones de Bakhtin (2003), entre otros autores. Se concluye que, a partir de la secuencia didáctica formulada, los estudiantes desarrollaron habilidades de apreciación/comprensión del texto literario, así como la organización del género teatral. Los estudiantes, además, mostraron interés y compromiso en la realización de las actividades, poniendo en práctica su autonomía, la capacidad de convivir, trabajar en equipo, asumir responsabilidades, reflexionar, dialogar, entre otras habilidades. A partir de esto, nos dimos cuenta que el proyecto fue significativo en el proceso de*

aprendizaje y desarrollo de las prácticas de lectura, expresión oral y escritura de estos adolescentes.

Palabras clave: *Alfabetización literaria. Enseñanza de la lectura. Pieza teatral. Velada literaria.*

1 INTRODUÇÃO

Neste texto, realizamos o compartilhamento de uma sequência de atividades que possibilitaram a leitura da obra *O mágico de Oz*. Acreditamos ser importante a divulgação de nosso projeto em função de, mesmo a leitura sendo tema de muitos trabalhos científicos, ainda serem poucos, conforme apontam Coutinho (2015) e Cosson (2018), aqueles que se detêm a propostas voltadas para a compreensão de textos literários, sendo a literatura muitas vezes vista como uma disciplina histórica, e não de interpretação textual. Temos como objetivo apresentar considerações sobre a nossa trajetória no trabalho de orientação de uma turma do segundo ano do Ensino Médio na realização do projeto de adaptação teatral da obra *O mágico de Oz*, do escritor americano Lyman Frank Baum, publicada em 1900, apresentado no sarau literário de uma escola pública estadual localizada no município cearense de Maracanaú, em novembro de 2018.

Desse modo, entendemos que, além dos gêneros formais e do cotidiano, cabe também à escola, como enfatizam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), dar atenção aos gêneros literários, de maneira a permitir aos estudantes fruição e capacidade de interagir com a linguagem artística intrínseca a esses textos.

Em função disso, a metodologia construída por nós para suscitar o debate em torno de *O mágico de Oz*, a nosso ver, contribuiu para que os estudantes pudessem interpretar e compreender (LEFFA, 2012) o texto em análise, possibilitando que eles construíssem suas próprias opiniões acerca da obra lida, de modo a dialogar com contextos e discursos.

Considerando isso, organizamos este trabalho da seguinte maneira: primeiramente, realizamos nossa fundamentação teórica, construída a partir das reflexões de Bakhtin (2003), Baum (2019), Cosson (2018), Freire (2014), entre outros autores; depois, apresentamos o relato de nossa experiência à luz dos pressupostos teóricos que nos abalizam; finalmente, apresentamos nossas considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Podemos definir sarau como uma reunião de pessoas que realizam atividades ligadas ao universo das artes, da música e da literatura, como apresentar obras autorais e/ou adaptadas, representar, encenar, fazer performances, recitar poemas, cantar, ouvir músicas, discutir temas literários, entre outras coisas.

De forma geral, o sarau é uma criação social, um lugar onde pessoas, ainda que não tenham renome no mundo elitizado da arte, podem

expressar aquilo que elas produzem. O sarau também é um local onde se transmite conhecimento, ainda que de maneira informal, podendo, assim, participar no processo de construção do pensamento do indivíduo em vários aspectos, não se restringindo apenas a um tema. [...] Em termos de inspiração, o sarau pode exercer grande influência, ao motivar as pessoas a criarem ou expressarem algum tipo de arte. Além disso, desenvolve um grande papel na promoção da arte para a sociedade, uma vez que há muitos saraus abertos ao público. (SILVA *et al.*, 2016, p. 152).

Os saraus eram eventos bastante comuns no fim do século XIX e no início do século XX. Reuniões luxuosas e exclusivas de familiares e amigos da alta sociedade que ocorriam no fim da tarde ou à noite, nas quais os participantes apresentavam seus dotes musicais, realizavam leituras em voz alta e apresentavam poemas (SILVA *et al.*, 2016). Hoje vêm sendo retomados e ressignificados pela escola, transformando-se em uma rica e eficiente prática pedagógica para o desenvolvimento do ensino de literatura de modo significativo e contextualizado, para a formação de leitores de textos literários, para o aprimoramento de habilidades comunicativas e para a formação crítico-cidadã em uma perspectiva dialógica.

Entre as possibilidades de manifestações artístico-literárias do sarau, está o teatro. De acordo com Japiassu (1998) e Koudela (2005), o teatro na escola pode colaborar efetivamente para a promoção da apreciação das artes, da autonomia do sujeito, do engajamento em um projeto coletivo, do fortalecimento do sentimento de pertencimento, da ampliação do universo artístico e cultural, da capacidade de apreciação estética, do trabalho reflexivo, da habilidade de conviver melhor e trabalhar em equipe e do melhoramento das competências comunicativas dos alunos.

O teatro é extremamente motivador para crianças e adolescentes; afeta-os nos aspectos emocional, cognitivo, motor e social. Exige também mobilização, atenção da percepção e da memória, compreensão textual, capacidade de jogar com as palavras; trabalha a expressividade e a imaginação. (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 89).

Construir e desenvolver uma produção teatral é uma oportunidade de abordar as várias linguagens e desenvolver uma série de ações individuais e coletivas que podem contribuir efetivamente para uma aprendizagem significativa, a exemplo da escolha do tema, da realização de leituras e pesquisas, da adaptação de textos, da elaboração do roteiro, da divisão de papéis, da escolha do elenco, do levantamento de recursos, da produção do cenário e do figurino, dentre outros detalhes, o que demonstra não somente o desenvolvimento de habilidades sociais, mas também oportuniza o trabalho com os vários eixos que compõem o ensino de língua materna; a saber, oralidade, escrita, leitura e análise linguística/semiótica. Na divisão das tarefas, “[...] o compartilhamento de responsabilidades considera as afinidades de cada indivíduo com o que lhe interessa ou sensibiliza a partir das diferentes habilidades.” (SANFELICE; MEINERZ, 2017, p. 3).

Levando isso em consideração, o uso do teatro, no contexto escolar, está interessado no processo e não no produto final, já que o propósito é o aprendizado e o aperfeiçoamento de diversas competências e habilidades. Uma peça teatral construída para ser apresentada em um evento escolar, no caso de nosso estudo, um

sarau, é um contexto autêntico de uso da língua, uma ocasião para se praticar a leitura, a escrita, a escuta e a produção oral, além da construção de textos autorais.

Na ocasião da escolha do texto a ser encenado, assim como em todo o processo de montagem de peças, há grande ênfase na inteligência linguística, já que a partir da definição das personagens, trabalham-se os sons, ritmos e significados das palavras. Cria-se e modifica-se o texto em função de um novo contexto ou personagem e prioriza-se a função poética em detrimento da informativa. Como no teatro-educação a ênfase recai, não na autoria original do texto, mas na criação coletiva de um texto que se torna pretexto, acentua-se o processo de criação, desconstrução e recriação [...]. (COELHO, 2014, p. 5).

Em nossa postura linguística, filosófica e pedagógica, assumimos a noção de língua, linguagem e discurso de Bakhtin (2003). Fundamentados nisso, entendemos a fábula e o teatro como gêneros discursivos. Procuramos desenvolver, neste estudo e no cotidiano de nossa sala de aula, a pedagogia dialógica de Bakhtin (2003) e a pedagogia crítica e libertadora de Freire (2014), compactuando com uma proposta alteritária de educação.

A pedagogia dialógica de Bakhtin (2003) consolida e refina as propostas de Freire (2014), pois, segundo este, o diálogo é o princípio da educação. A escola, segundo a perspectiva de Freire (2014), precisa romper com o ensino bancário, que visa apenas à transmissão de conteúdos. Por via desse ensino, o aluno é visto somente como um ser passivo que reproduz o que decorou para tirar uma boa nota e, principalmente, para obter bons resultados nas avaliações. Em oposição a essa concepção de ensino, alinhados com Freire (2014), os PCN (1998), assim como a BNCC (2018), propõem que os alunos sejam estimulados a tornarem-se agentes transformadores da sua realidade, sendo capazes de se posicionar de forma crítica, de modo a

[...] desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. (BRASIL, 1997, p. 5).

O ensino pautado na pedagogia dialógica (MATUSOV, 2009) prioriza as interações entre alunos e professores na construção do diálogo e do conhecimento, ou seja, desconstrói as práticas pedagógicas tradicionais, reposicionando o aluno como um sujeito ativo, crítico, reflexivo, participativo e autônomo, capaz de atuar e de se posicionar no ambiente escolar e social, considerando práticas sociais. Nessa perspectiva, o aluno deixa de ser alguém passivo e torna-se um aprendiz ativo, motivado, e o professor, um orientador, promotor de debates, questionamentos, mediador das interações. Além disso, as premissas bakhtinianas também nos orientam para um ensino de língua baseado na análise, na compreensão e na produção de gêneros discursivos por meio de interações em situações comunicativas contextualizadas.

Considerando esses pressupostos, percebemos que não é possível trabalhar gêneros discursivos, como o teatro e a fábula, sem perceber que tais gêneros são

enunciados produzidos responsivamente e, portanto, elaboram-se a partir de regimes discursivos que se digladiam na dinâmica da interação. Assim, uma prática pedagógica centrada no ensino de gêneros consegue perfazer a linguagem em suas instâncias linguística, enunciativa e discursiva. São esses os norteamentos que nos abalizaram no desenvolvimento das propostas pedagógicas da atividade que aqui compartilhamos. A seguir, apresentamos algumas considerações teóricas acerca do conceito de letramento literário.

2.1 Letramento literário

Street (2014), Soares (1998) e Kleiman (1995) entendem que as práticas letradas do cotidiano são construções sócio-históricas das culturas. Na proposta desses autores, o letramento deixa de ser um fenômeno estritamente psicológico e passa a ser configurado a partir de contornos sociais, ou seja, os sujeitos devem também se apropriar de habilidades e competências sociais para interagir e se engajar nas diferentes instituições de que participam.

Dessa forma, como as instituições sociais se constituem a partir de regimes autóctones, as práticas letradas não são unas, mas se desenvolvem e se consolidam a partir das pluralidades culturais constitutivas de cada domínio sociocultural. Com base no entendimento de Street (2014), uma concepção autônoma de letramento, ou seja, a ideia de que a construção de textos específicos e a aprendizagem da norma-padrão são necessárias para a interação nas práticas letradas torna-se obsoleta, já que os gêneros pelos quais os sujeitos interagem se constituem de maneira híbrida, o que significa dizer que as competências e as habilidades concernentes a esses domínios também são específicas. Nesse enfoque, Andrade (2019, p. 62) afirma que os letramentos devem “[...] levar em consideração aspectos identitários, discursivos, histórico-culturais, ideológicos e contextuais [...]”, pois, segundo a síntese de Oliveira (2010), eles são complexos, múltiplos, dêiticos, ideológicos, culturais e críticos.

A partir dessa esteira de pensamento, Cosson (2018) entende que, no emaranhado dessa pluralidade, existe a construção de um letramento específico, o qual deve ser realidade na escola: o letramento literário. Para que isso aconteça, o autor elabora uma proposta geral de sequência didática em torno da qual as diferentes competências e habilidades requeridas para a formação do leitor literário tornam-se salientes. O autor propõe duas metodologias gerais, a sequência básica e a sequência expandida. Em nossa organização didática, utilizamo-nos da primeira, que, segundo Cosson (2018), constrói-se da seguinte maneira:

- a) motivação - nesta etapa, deve-se apresentar aos estudantes o tema de partida que emerge através da leitura do texto literário que será lido. Sem apontar uma direção interpretativa, o tema escolhido deve ser transversal. A partir disso, o professor deve selecionar textos com o fito de introduzir e debater com os alunos a temática proposta;
- b) introdução - neste momento, o aluno deve ser apresentado ao autor do texto literário que será lido e ao gênero discursivo a partir do qual se engendra. Para isso, é possível pedir que os alunos pesquisem informações acerca do autor ou do gênero ou o professor pode fazer apontamentos em

sala de aula. É importante ressaltar que a apresentação do autor não deve ser feita à maneira de uma biografia, mas sim salientando traços representativos de sua produção e, porventura, aqueles importantes para a leitura do texto escolhido. Essas duas primeiras etapas existem para que ocorra a construção de predições e objetivos de leitura, de maneira que os estudantes desenvolvam conhecimentos prévios e estabeleçam expectativas para o texto que será lido;

- c) leitura - nesta fase, ocorre a leitura do texto literário. Também o professor deve escolher a maneira como ela será feita, se coletiva ou silenciosamente, se em grupos ou não, se fragmentada ou completa etc. De qualquer forma, é importante que o docente tenha a perspicácia de escolher a metodologia de leitura que amplifique a produção de sentidos do texto;
- d) interpretação - nesta etapa, os alunos, a partir de questionamentos do professor, devem apontar as possibilidades interpretativas do texto lido, considerando, claro, a produção e a negociação de sentidos. Com esse objetivo, as direções do professor devem ser múltiplas, graduais e, portanto, devem considerar diferentes competências e habilidades: confrontação e confirmação de hipóteses/predições; análise linguística; análise do gênero; análise das condições de produção do texto e do construto sócio-histórico da leitura; análise dos personagens, do enredo, das rimas etc. Em função disso, é necessário ter a sensibilidade de perceber que habilidades e competências podem ser requeridas pelo texto e devem ser analisadas pelos alunos, com o fito de formar leitores críticos.

Segundo Cosson (2018), essa sequência básica possibilita uma metodologia planejada, gradual e eficaz para a formação de leitores letrados literariamente e capazes de produzir e significar os textos literários como patrimônio sociocultural e objeto de fruição leitora.

As atividades que compartilhamos a seguir, calcadas no campo artístico-literário da BNCC (2018), construíram-se com base nas seguintes habilidades:

Quadro 1 – Práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades da BNCC que nortearam o desenvolvimento das atividades

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Oralidade	Produção de textos escritos e orais/ Oralidade pública	(EM13LP47) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, <i>slams</i> etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, <i>playlists</i> comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.
Oralidade	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EM13LP46) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.

(continuação Quadro 1)

PRÁTICA DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Oralidade e escrita	Produção, análise e adequação do texto escrito para o texto oral	(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).
Oralidade e escrita	Produção de texto escrito e oral	(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (<i>vlog</i> , <i>videoclipe</i> , <i>videominuto</i> , <i>documentário</i> etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, <i>podcasts</i> , <i>playlists</i> comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.

Fonte: elaborado pelos autores.

Percebemos, a partir das habilidades da BNCC destacadas no quadro acima, que o desenvolvimento de ações para a formação de leitores de textos literários surge como uma valiosa chance de efetuar atividades de práticas da oralidade. Como afirmam Fávero, Andrade e Aquino (2007, p. 10), “[...] a língua falada deve ocupar lugar de destaque no ensino de língua.”

A escola, por isso, deve mostrar e oportunizar momentos de usos de diversos gêneros discursivos orais e escritos. O professor, nessa dimensão, precisa evidenciar, em suas aulas, as diferenças entre as estruturas dos textos orais (tópicos discursivos) e escritos (parágrafos), pois,

De modo geral, discute-se que ambas apresentam distinções porque diferem nos seus modos de aquisição; nas suas condições de produção, transmissão e recepção; nos meios através dos quais os elementos de estrutura são organizados. (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2007, p. 69).

Fávero, Andrade e Aquino (2007) sugerem realizar, em sala de aula, operações de transformação do texto falado para o escrito e vice-versa, para que os alunos percebam efetivamente como se constrói a textualidade de cada uma dessas materialidades enunciativas. Em nosso estudo, propomos e realizamos, com nossos alunos, a transposição da obra *O mágico de Oz* para a linguagem teatral, a fim de que apresentassem a peça no sarau da escola. A seguir, apresentamos algumas considerações sobre a obra.

2.2 A narrativa de *O mágico de Oz*

A obra *O mágico de Oz* é considerada um cânone da literatura infantojuvenil, por ser uma história mundialmente conhecida, recontada, referenciada e adaptada para o cinema e para o teatro, permanecendo, pois, no imaginário das pessoas até os dias de hoje. Foi escrita pelo americano Lyman Frank Baum, publicada primeiramente em 1900. Devido ao grande sucesso das aventuras de Dorothy e de seus

amigos, atendendo aos pedidos de seus leitores, Baum escreveu uma sequência de mais treze livros sobre o mundo de Oz.

Lyman Frank Baum era um homem das letras e das artes. Trabalhou como ator, produtor de cinema e roteirista. Nasceu em 15 de maio de 1856, na cidadezinha de Chittenango, no estado de Nova York, e faleceu em Hollywood, no ano de 1919. Sua intenção na obra era criar um conto de fadas moderno, tratar de problemas enfrentados pela humanidade e discutir valores como a amizade, o companheirismo, o amor, a inteligência, a importância da família, a valorização do seu lugar de origem e a coragem para enfrentar e superar as adversidades. Ele também reposiciona a criança (a menina Dorothy) como protagonista de sua trajetória e reinventa a figura da bruxa, colocando-a como uma personagem do bem. Acreditamos que *O mágico de Oz* é uma narrativa que permite profundas interpretações, reflexões e fomenta discussões de temas relevantes na formação de jovens leitores.

A jornada de Dorothy é episódica, contada em vinte e quatro capítulos. Em cada capítulo, um conflito é resolvido e, no progresso da narrativa, fica evidente o crescente processo de aprendizado e de superação experienciado pelas personagens. A perspectiva trabalhada pelo autor, ao criar uma protagonista criança do gênero feminino, que alcança a sua emancipação, ao contar a sua trajetória de aventuras fez com que crianças e jovens se identificassem rapidamente, além de dar destaque à figura da mulher em uma época em que as personagens femininas não eram protagonistas nem detinham poderes nem agiam nas narrativas literárias.

Dorothy é uma menina órfã que mora com seus tios, Henry e Em, em uma pequena casa no Kansas, Estados Unidos. Ela e seu cachorro Totó são levados por um forte ciclone a uma terra distante e desconhecida, onde é recepcionada pela Bruxa Boa do Norte e pelos Munchkins. A casa de Dorothy trazida pelo ciclone cai em cima da Bruxa Má do Leste, matando-a e, como recompensa por esse feito, a menina ganha os sapatos prateados dela e um beijo da Bruxa Boa do Norte, que irá protegê-la de todo o mal. O desejo de Dorothy é voltar para casa. Seus novos amigos a orientam a procurar o maravilhoso e poderoso mágico de Oz, na Cidade das Esmeraldas, pois todos acreditam que ele é o único verdadeiramente capaz de ajudar a menina.

No caminho, Dorothy conhece o Espantalho, o Lenhador de Lata e o Leão Covarde. Os quatro se unem e seguem para a Cidade das Esmeraldas com o intuito de pedir ajuda ao mágico para realizar o desejo de cada um: o Espantalho queria um cérebro; o Lenhador de Lata, um coração; e o Leão Covarde almejava ser corajoso. Durante essa viagem, cada personagem enfrenta grandes dificuldades e obstáculos. Na superação desses percalços, usam habilidades que eles acreditavam não ter: a inteligência, a sensibilidade e a coragem.

Ao chegar ao palácio de Oz e ter uma audiência com cada um, o mágico escuta e concorda em atender aos pedidos dos viajantes desde que eles eliminem a Bruxa Má do Oeste. Depois de realizada a tarefa, Dorothy e seus companheiros voltam ao palácio de Oz e descobrem que o mágico é na verdade um grande impostor e que eles já tinham o que desejavam. Todos possuíam as qualidades e os recursos que julgavam não possuir. Glinda, a Bruxa Boa do Sul, revela a Dorothy o encantamento dos sapatos prateados, que são a sua passagem de volta para casa. Depois de todos os problemas e desafios superados, Dorothy e Totó voltam felizes para o Kansas.

3 METODOLOGIA

De cunho qualitativo (MINAYO, 1994), a presente pesquisa trata-se de um relato de experiência do processo de formação de jovens leitores e da transposição de um texto literário para o texto teatral na escola. As atividades descritas e discutidas a seguir desenvolveram-se entre os meses de setembro a novembro de 2018, totalizando uma carga-horária de 20 (vinte horas), em uma escola pública estadual de Ensino Médio em tempo integral localizada no município de Maracanaú (CE), com 15 (quinze) alunos cursistas de uma turma do segundo ano, na faixa-etária de 16 (dezesseis) a 18 (dezoito) anos. Esses estudantes, juntamente com sua professora de Língua Inglesa, elegeram a obra de literatura infantojuvenil estrangeira traduzida para o português *O mágico de Oz* como objeto de leitura, estudo e base para a realização de uma peça teatral a ser encenada no sarau da escola.

Com esse objetivo, assim como uma boa porção das metodologias voltadas para a área da educação e do ensino, esta também se vale da pesquisa-ação. Segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa se caracteriza por supor “[...] uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro [...]”, o que significa dizer que, à medida que recolhe os dados da pesquisa e os analisa, o pesquisador intervém na realidade do universo com vistas a cumprir seus objetivos de pesquisa. Desse modo, uma vez que nossa intenção é construir e aplicar uma sequência didática para o ensino de um gênero, a pesquisa-ação se configurou como o melhor desenho de vertente metodológica para o cumprimento de nossos objetivos, pois possibilitou a tríade coleta-análise-ação, que se retroalimentou até o fim da execução de nossa proposta de ensino. À luz disso, a seguir, apresentamos nosso relato.

4 RELATO DA EXPERIÊNCIA

O sarau literário da escola é um projeto anual, planejado e executado pelos docentes da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias juntamente com a equipe de gestão e alunos de todas as séries. As turmas se mobilizam para estudar diferentes obras e autores da literatura nacional e estrangeira, de modo a apresentá-las através de variadas manifestações artísticas, como dança, teatro, poesia, música, entre outras.

O sarau como prática pedagógica, conforme afirmam Silva *et al.* (2016), favorece especialmente o aprimoramento da oralidade, uma habilidade comunicativa de extrema importância no mundo social, na formação escolar/acadêmica e no trabalho. Nessa conjuntura, conforme postulam Schnewly e Dolz (2007), para que haja a produção de gêneros orais ou escritos, é necessário construir contextos de produção que deem sentido aos textos, já que todo construto de linguagem se perfaz no bojo de uma esfera de circulação discursivamente delineada. Assim, acreditamos que o sarau literário é uma situação de comunicação que oportuniza o trabalho com a leitura e com a produção de textos no viés em que propõe Bakhtin (2003).

A escolha por *O mágico de Oz* como obra central de análise deveu-se ao fato de, conforme pudemos colher com os estudantes, ser uma narrativa conhecida pelos alunos através de adaptações filmicas, mas que nunca foi efetivamente lida

por eles – inclusive alguns não sabiam da versão escrita –, além de ser divertida, fluida e tratar de elementos, lições e virtudes que podem contribuir com a construção da criticidade, com o amadurecimento e com o desenvolvimento da cidadania de jovens leitores. A existência de vários exemplares do livro na biblioteca da escola também foi um fator determinante.

Primeiramente, em sala de aula, foi efetuado um trabalho de leitura, interpretação e discussão da obra inspirado na sequência básica para o letramento literário de Cosson (2018), com a duração de 8 (oito) horas-aula. Para o autor, como vimos anteriormente, essa sequência é constituída por quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Para realizar a motivação e a introdução da obra, a professora selecionou e transmitiu para a turma cenas de filmes e adaptações em desenhos animados de *O mágico de Oz*. Depois de um breve diálogo sobre o autor, o tema principal, as personagens e os assuntos tratados na obra, a professora solicitou que os alunos se dividissem em duplas e sorteou cerca de dois a três capítulos do livro para que cada dupla ficasse responsável por apresentar resumidamente na aula seguinte.

Em seguida, para efetivar a etapa de leitura estipulada por Cosson (2018), a turma foi levada à biblioteca da escola para que fosse efetivado o empréstimo dos exemplares. A orientação era de que todos lessem a obra literária em casa por completo no prazo de uma semana. Houve dois momentos de leitura: o individual (realizado em casa) e o coletivo (realizado na sala de aula). Neste último, cada dupla lia trechos e compartilhava oralmente, de forma sucinta, os acontecimentos dos capítulos.

Nesse segundo momento, a turma e a professora, a partir de uma roda de conversa, interação e participação efetiva de todos, recontaram a história oralmente, fizeram uma análise do enredo, da protagonista, das ações das personagens e apontaram possibilidades interpretativas do texto lido. O interessante desse tipo de debate, conforme a análise de Leffa (2012), é que, para além de realizarem uma leitura imanente ao texto, os leitores acabam evidenciando aquilo que, para eles, é mais significativo, o que, obviamente, acaba por tornar explícita uma compreensão subjetiva da obra. Isso é importante, pois, ancorados na proposta de Bakhtin (2003), os sentidos do texto são múltiplos, adaptativos, maleáveis. Para orientar e fomentar o diálogo, a professora lançou para a turma os questionamentos expostos a seguir.

Quadro 2 – Questionamentos norteadores do debate acerca de *O mágico de Oz*

- Quais eram as personagens principais?
- Com qual personagem você se identificou mais e por quê?
- Como Dorothy foi parar na terra de Oz?
- O fato de a protagonista ser uma menina representa algo para vocês?
- O que levou Dorothy a procurar o poderoso Oz?
- O que aconteceu no caminho para a Cidade das Esmeraldas?
- O que os amigos de Dorothy desejavam?
- O que você pediria ao poderoso mágico de Oz?
- Quais valores/virtudes foram abordados na narrativa?
- Quais reflexões podemos fazer a partir da leitura dessa obra?

Fonte: elaborado pelos autores.

Os questionamentos foram colocados em uma bolsa e eram sorteados por cada estudante, de maneira que, um a um, tiveram a oportunidade de evidenciar a

sua versão sobre a narrativa que leram, além de dialogar com os colegas acerca de suas impressões. À medida que o diálogo se construía, novas perguntas surgiam. Encerrada a etapa de leitura e de estudo da obra, que também serviu como interpretação (COSSON, 2018), os alunos partiram para a organização da peça teatral. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), para que haja a produção de um gênero, é necessário que o professor realize módulos subsequentes que permitam a análise dessa unidade linguística, com o fito de que se percebam os elementos que compõem o gênero, e, assim, os estudantes construam um exemplar satisfatório.

À luz da proposta de sequência didática teorizada por Schneuwly e Dolz (2004), assistimos, com os estudantes, a um exemplar de uma peça teatral. Os autores afirmam que ter contato com um exemplar considerado referência é importante para aqueles que ainda não produziram uma peça, justamente porque isso oportuniza uma análise dos elementos que o compõem. No laboratório de informática da escola, sob a orientação da professora, os alunos pesquisaram na *internet* sobre os elementos do teatro: a cenografia, a sonoplastia, o elenco, a iluminação, o cenário, a maquiagem, o texto dramático, a equipe de produção e a direção.

Em vez de trazer tudo pronto, acreditamos, com base em Freire (2014), que essa ação faz com que os estudantes se percebam como protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem e sejam capazes de analisar criticamente as informações com que têm contato. Discutidas as funções de cada um desses elementos e a importância deles para a construção de uma peça teatral, em seguida, com o intuito de fazer com que a turma percebesse a diferença entre os textos orais e escritos, como sugerem Fávero, Andrade e Aquino (2007), a professora solicitou que os alunos escolhessem trechos do livro em prosa para transformá-los em falas do roteiro e depois compartilhassem com a turma as suas produções, escolhas, dificuldades e percepções. Essa etapa se configura importante, pois os alunos teriam que adaptar um texto escrito, narrado em terceira pessoa, a um texto oral, composto por diversas falas e cuja narrativa se desenvolve em torno desses diálogos, de maneira que tal atividade se demonstra como um desafio.

Justamente porque percebíamos ser isso um desafio novo na atividade proposta, já cientes dos elementos da produção teatral, orientamos os alunos a se dividirem em quatro grupos: roteiristas, intérpretes, produtores e diretores. Alguns pertenciam apenas a um grupo, e outros participaram de dois ou mais. É importante destacar que a divisão de tarefas, atribuição de responsabilidades e desenvolvimento das atividades foram realizadas entre eles mesmos, não sendo necessárias muitas intervenções e interferências da professora. Acreditamos, com base em Freire (2014), que essa liberdade é importante, porque isso permite que os estudantes conheçam suas potencialidades e possam se engajar naquilo que lhes interessa.

Para que o trabalho com a organização do teatro fosse realizado, os estudantes decidiram se dividir, uma vez mais, a partir de funções. Foi feita uma votação entre eles para a escolha do diretor, do diretor financeiro, do chefe de produção, do maquiador e dos roteiristas, levando em consideração, claro, as habilidades de cada um. O diretor era responsável por assistir aos ensaios e por organizar as sequências e atuações da peça. O encarregado da arrecadação de recursos financeiros, compra e empréstimo de materiais era o diretor financeiro. O chefe de produção e maquiagem estava incumbido de caracterizar as personagens

e confeccionar o cenário. Por fim, os roteiristas eram responsáveis por adaptar a história e distribuir as falas. A equipe de roteiristas, composta por três alunos, reuniu-se com a professora para discutir a adaptação do texto e a revisão das falas. O processo de divisão das tarefas, dos papéis e da distribuição das falas durou 4 (quatro) horas-aula.

Os alunos fizeram uma adaptação do texto literário, de maneira que optaram por excluir alguns personagens e por sintetizar os fatos em uma sequência de dez cenas, mantendo-se fiéis à história original. Além disso, decidiram construir um grande painel desenhado e pintado à mão, com a estrada de tijolos dourados, o palácio de Oz, um arco-íris e outros elementos que remetiam à narrativa. As personagens mantidas foram estas: Dorothy, o Espantalho, o Lenhador de Lata, o Leão Covarde, as bruxas boas e más, o mágico de Oz e o guarda do palácio. Ocorreram três ensaios gerais com o elenco na escola, totalizando 6 (seis) horas-aula. Enquanto a equipe de intérpretes ensaiava sob a orientação da direção e dos roteiristas, os produtores, também à luz da orientação daqueles, confeccionavam o cenário e os figurinos. O envolvimento e a empolgação da turma com o projeto foram tão bons que eles decidiram encontrar-se nas casas uns dos outros para realizar mais ensaios e trabalhar na produção.

Depois de muita preparação e ensaios, a peça foi apresentada no ginásio da escola. A turma foi aplaudida e elogiada pelos professores pela criatividade, pelo compromisso e pelo bom desempenho. Consideramos que a experiência foi bem-sucedida, pois os alunos envolvidos nas atividades demonstraram participação e aprendizado ativos referentes ao texto literário, à construção e à representação da peça teatral e ao aprimoramento das habilidades da BNCC destacadas previamente. Isso significa dizer que eles desenvolveram a capacidade de analisar o texto literário com a qualidade artística que lhes é intrínseca, de maneira que puderam perceber que não há, para esse tipo de texto, uma interpretação única, mas que as possibilidades de sentido, principalmente na literatura, amplificam-se. Além disso, os estudantes puderam desenvolver habilidades de transpor o discurso escrito para o falado, atividade desafiadora para muitos. Obviamente, a orientação do professor é importante, mas, mesmo assim, os alunos conseguiram, a partir de nossas intervenções, realizar essa transposição. Ademais, os estudantes puderam desenvolver sua capacidade de protagonizar uma atividade com base naquilo que entendem ser capazes, assumindo responsabilidades e aprimorando suas capacidades.

A partir dessa análise, partimos, a seguir, para nossas considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a linguagem no ambiente escolar já vem sendo debatido há décadas. A orientação de que esse objeto deve ser visto a partir de sua característica multifacetada é algo onipresente nos cursos de formação inicial e continuada de professores. A partir da proposta de atividade aqui compartilhada, percebemos que as atividades de língua materna devem partir de um contexto de interação que permita uma função social para os textos, orais ou escritos, que os estudantes produzem. Assim, percebe-se que as atividades de leitura e produção de texto se realizaram em torno de um sarau literário, evento importante na escola onde se realizou a experiência.

Além disso, como vimos, ainda que o foco fosse trabalhar a leitura do texto *O mágico de Oz* com vistas a formar os alunos leitores literariamente letrados, os demais eixos de ensino de língua se amalgamam, de maneira que se pôde trabalhar com a produção de textos escritos ao terem que escrever roteiros e falas teatrais; com a análise linguística/semiótica, ao terem que analisar os usos linguísticos realizados na obra, bem como ao transporem o discurso escrito para o oral; e com a produção de gêneros orais, a exemplo do teatro, considerando seus elementos constitutivos, como alongamento de vogais, expressões faciais de emoção, entonação vocal etc.

Vale ressaltar que, também, além de perfazer o todo da linguagem, a atividade oportunizou a construção de habilidades sociais nos estudantes, que puderam se ver como protagonistas de suas ações e analistas críticos dos textos alheios e dos textos que produzem. Além disso, percebe-se a cooperação mútua, pautada na interdependência positiva, já que, em vez de exigirem um do outro ou responsabilizar somente um dos estudantes pelas ações de toda a equipe, cada um deles se percebeu capaz de colaborar com as atividades de leitura e de produção teatral.

Assim, percebe-se a efetivação de uma aprendizagem que forma cidadãos capazes de atuar de maneira ética e engajada na sociedade, com vistas a poderem analisar e produzir textos de maneira crítica e responsiva.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, F. R. S. *Autoconceitos de leitura erigidos a partir de narrativas de vida de professores alfabetizadores*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/41485>. Acesso em: 2 jul. 2021.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUM, L. F. *O mágico de Oz*. Cotia: Pé da Letra, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

COELHO, M. A. Teatro na escola: uma possibilidade de educação efetiva. *Polêmica*, Rio de Janeiro, v. 13. n. 2, p. 1208-1224, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/10617/8513>. Acesso em: 2 jul. 2021.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COUTINHO, A. *Notas de teoria literária*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- JAPIASSU, R. Jogos teatrais na escola pública. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 81-97, jul./dez. 1998. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59628/62725>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da leitura e da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KOUDELA, I. D.; SANTANA, A. P. Abordagens metodológicas do teatro na educação. *Revista Científica*, São Luís, v. 3, n. 2, p. 145-154, 2005. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/metodo_teatro.pdf. Acesso em: 2 jul. 2021.
- LEFFA, V. J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: LEFFA, V. J.; ERNST, A. (org.). *Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa*. Pelotas: Educat, 2012. p. 253-269.
- MATUSOV, E. *Journey into dialogic pedagogy*. New York: Nova Science Publishers, 2009.
- MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes Limitada, 1994.
- OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010. DOI: 10.1590/S1984-63982010000200003. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/metodo_teatro.pdf. Acesso em: 2 jul. 2021.
- OLIVEIRA, M. E.; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. *Educar*, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a07n36.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- SANFELICE, D.; MEINERZ, A. O teatro como ferramenta pedagógica no ensino integrado ao médio: uma experiência no IFRS campus Osório. *TEAR: revista de educação, ciência e tecnologia*, Canoas, v. 6, n. 2, 2017. DOI: 10.35819/tear.v6.n2.a2061. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/2061>. Acesso em: 2 jul. 2021.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- SILVA, F. G.; RADIC, L. M. R.; SILVA, M. G.; FONSECA, P. M. Saraus contemporâneos: a importância dos saraus como espaço político de socialização. *Cadernos CESPUC*, Belo Horizonte, n. 29, p. 150-167, 2016. DOI: 10.5752/P.2358-3231.n29p150-167. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/P2358-3231.2016n29p150>. Acesso em: 2 jul. 2021.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Recebido em: 6 mar. 2020

Aceito em: 3 nov. 2020

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

*Viviane Aparecida Bernardes de Arruda**, *Marta Silene Ferreira Barros***

RESUMO

O objetivo deste artigo é ressaltar a importância da formação de professores na educação infantil, aspecto que contribui significativamente para a aprendizagem e desenvolvimento humano. Após a realização de observações e intervenções que se realizaram em uma turma de Pós-graduação *lato sensu* em Trabalho Pedagógico em Educação Infantil, na disciplina Infância e Aprendizagem, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), durante o Estágio em Docência do Ensino Superior, vinculado ao Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação (UEL), no ano de 2018, emergiu a necessidade de investigar como os professores veem a questão da formação para a atuação na Educação Básica. A fim de responder a esta indagação, foram realizados levantamentos bibliográficos ancorados no materialismo histórico-dialético, além da aplicação de um questionário para os professores da referida pós-graduação. Os resultados evidenciam que os professores acreditam que a formação continuada é um dos caminhos existentes no processo conjunto entre trabalho e educação, em que se almeja romper a alienação impositiva da atual sociedade capitalista visando ao desenvolvimento dos envolvidos no processo de ensino.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Educação infantil. Teoria histórico-cultural. Pedagogia histórico-crítica.

* Mestranda do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Catuaí. Especialista em Educação Especial: Atendimento às Necessidades Especiais pela Faculdade Iguaçu (ISFACES). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Catuaí. Supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Professora de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Londrina (PR) e professora de Educação Infantil e Anos Iniciais da rede municipal de ensino de Cambé (PR). ORCID: 0000-0003-4348-9160. Correio eletrônico: vivianebernardesarrruda@gmail.com

** Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Doutorado Sandwich em Sociologie de L'éducation pela Université Charles-de-Gaulle em Lille (França). Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). ORCID: 0000-0002-1924-8490. Correio eletrônico: mbarros_22@hotmail.com

TRAINING OF TEACHERS FOR EDUCATION IN CHILDREN EDUCATION:
IMPLICATIONS OF HISTORICAL-CULTURAL THEORY AND
HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGY

ABSTRACT

The purpose of this article is to highlight the importance of teacher education in Early Childhood Education, an aspect that contributes significantly to human learning and development. After the observations and interventions were carried out in a group of Lato Sensu Postgraduate in Pedagogical Work in Early Childhood Education, in the discipline titled: Childhood and learning, of the State University of Londrina (UEL), during the internship in Teaching Teaching Superior, linked to the Graduate Program: Master in Education-UEL, in the year 2018, emerged the need to investigate how teachers see the issue of training for action in Basic Education. In order to answer this question, bibliographical surveys were anchored in historical-dialectical materialism, in addition to the application of a questionnaire to the professors of the aforementioned Post-graduation. The results show that teachers believe that continuing education is one of the paths that exist in the joint process between work and education, in which it is sought, to break with the tax alienation of the current capitalist society aiming at the development of those involved in the teaching process.

Keywords: Education. Teacher training. Child education. Historical-cultural theory. Historical-critical pedagogy.

FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN
INFANTIL: IMPLICACIONES DE LA TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL Y DE LA
PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

RESUMEN

El objetivo de este artículo es enfatizar la importancia de la formación del profesorado en Educación Infantil, aspecto que contribuye significativamente al aprendizaje y al desarrollo humano. Luego de realizar las observaciones e intervenciones que se realizaron en una clase de Posgrado Lato Sensu en un Trabajo Pedagógico en Educación Infantil, en la asignatura titulada: Infancia y Aprendizaje, en la Universidad Estatal de Londrina (UEL), durante la práctica en Docencia Superior, Vinculado al Programa de Posgrado Maestría en Educación (UEL), en 2018 surgió la necesidad de investigar cómo ven los docentes el tema de la formación para actuar en la Educación Básica. Para dar respuesta a esta pregunta, se realizaron levantamientos bibliográficos basados en el materialismo histórico-dialéctico, además de la aplicación de un cuestionario a los profesores del mencionado Postgrado. Los resultados muestran que los docentes creen que la formación continua es una de las vías existentes en el proceso conjunto entre trabajo y educación, en el que se busca romper con la alienación imponente de la

sociedad capitalista actual, apuntando al desarrollo de los involucrados en el proceso de enseñanza.

Palabras clave: *Educación. Formación de profesores. Educación infantil. Teoría histórico-cultural. Pedagogía histórico-crítica.*

1 INTRODUÇÃO

Em meio a diversas e divergentes concepções pedagógicas existentes no campo educacional, a críticas e contradições presentes na sociedade contemporânea envolvendo o ensino com as crianças na etapa da educação infantil, bem como diante das discussões acerca de documentos das políticas públicas educacionais e da formação continuada de professores, faz-se imprescindível neste estudo elencar os pontos mencionados acima levando em consideração que estes foram destacados pelos professores que participavam da Pós-graduação *lato sensu* Trabalho Pedagógico em Educação Infantil, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), no ano de 2018.

O presente estudo também resultou de discussões que se sucederam por meio do Grupo de Estudos e Pesquisas FOCO (Formação Continuada: implicações do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural na prática docente e no desenvolvimento humano - UEL/CNPq), que se encontra em atividade desde o ano de 2004.

Além do levantamento bibliográfico e de discussões realizadas no grupo de estudos FOCO, aplicaram-se questionários que foram respondidos pelos professores participantes da Pós-graduação *lato sensu* em Trabalho Pedagógico em Educação Infantil, na disciplina Infância e Aprendizagem.

O estudo tem por finalidade analisar de que maneira a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, ancoradas no aporte filosófico materialista histórico-dialético, podem colaborar com a formação de professores, tendo como foco principal a humanização dos sujeitos.

Dentre os autores selecionados para este estudo, destacam-se os seguintes: Duarte (2001, 2014), Haddad e Pereira (2014), Lefebvre (1968), Martins (2009), Marx (1978), Mello (2009), Mészáros (2007), Prestes (2012), Saviani (2013) e Vigotski¹ (2017).

Para tanto, serão elencadas discussões de extrema importância para a temática em análise. Elas envolverão o campo educacional em meio ao sistema capitalista, a formação de professores nesse contexto, bem como as concepções desses profissionais em relação ao seu processo formativo. Também terão destaque, relacionadas às respostas dos questionários que foram aplicados aos participantes deste estudo, as análises realizadas à luz do materialismo histórico-dialético, da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

¹ Levando-se em consideração as diferentes formas de escrita do nome do estudioso russo Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) – Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski, entre outras –, destaca-se que a forma usual neste trabalho será Vigotski, exceto as referências bibliográficas, que serão escritas conforme grafia do texto original.

2 O CAMPO EDUCACIONAL E AS ARMADILHAS DO SISTEMA CAPITALISTA

A questão da formação de professores voltada para um ensino e aprendizagem de qualidade que propicie o desenvolvimento infantil continua sendo alvo de discussões na sociedade atual, principalmente no que se refere aos desafios impostos pela sociedade vigente para a efetivação de tais objetivos.

Porém, na busca da compreensão das armadilhas do capital, faz-se necessário recorrer aos condicionantes históricos e culturais para entender a sociedade atual. Marx (1978, p. 120), autor cujo objeto de investigação foi a sociedade civil burguesa, destaca que

A sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção. As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedades desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado que toma assim toda sua significação, etc. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendida senão quando se conhece a forma superior.

Entretanto, Marx (1978, p. 120) chama a atenção para o fato de que, na própria sociedade burguesa,

O chamado desenvolvimento histórico repousa em geral sobre o fato de a última forma considerar as formas passadas como etapas que levam a seu próprio grau de desenvolvimento, e dado que ela raramente é capaz de fazer a sua própria crítica, e isso em condições bem determinadas [...] concebe-os sempre sob um aspecto unilateral.

Assim sendo, sem uma reflexão crítica sobre os acontecimentos históricos, é impossível compreender a realidade, o que pressupõe a propagação da sociedade burguesa, reproduzindo dessa forma a ideologia dominante do capital, pois, de acordo com Marx (1978, p. 122), “[...] o que prevalece é o elemento produzido social e historicamente. Não se compreende a renda da terra sem o capital, entretanto compreende-se o capital sem a renda da terra. O capital é a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo [...]”.

Faz-se necessário romper a lógica do capital, para que ocorra a transformação social, o que não acontecerá através de medidas reformistas, mas sim por meio da luta contra o sistema capitalista impregnado na sociedade contemporânea.

Mészáros (2007, p. 196) enfoca a necessidade da reformulação significativa ao que se refere à educação; porém, faz-se imprescindível que ocorra a transformação do quadro social “[...] no qual as práticas educativas da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.”

De acordo com Mészáros (2007, p. 201), “[...] o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema.” Desse modo, mais uma vez, cabe fomentar a relevância de superar a lógica

do capital, para romper o seu controle excessivo, que se alastra em um processo de alienação do indivíduo. Contudo, as soluções não podem ser apenas formais, devem ser essenciais. Assim, conforme Mészáros (2007, p. 206),

As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. Mas apenas uma parte. Quer os indivíduos participem ou não [...] das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes da própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhe foram atribuídas.

Diante do mencionado acima, há a necessidade, na área educacional, de as soluções abarcarem “[...] a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida.” (MÉSZÁROS, 2007, p. 207).

Torna-se importante destacar que, de acordo com a perspectiva marxista, na qual a pedagogia histórico-crítica se fundamenta, afirmar que a sociedade vigente deve ser superada e, ao mesmo tempo, compreender que tal afirmação é impossível de se realizar não é o mesmo que asseverar que a sociedade capitalista é complexa, mas sim que, por meio do conhecimento elaborado cientificamente, ela pode ser transformada e superada. O conformismo, a adaptação, a falta de conhecimento e a não apropriação da teoria não consolidam mudanças, mas fazem com que os indivíduos continuem alienados.

Essa superação, na obra de Marx, refere-se à preocupação com a individualidade do ser, ou seja, o homem, na perspectiva marxista, ao superar a sociedade capitalista, emancipa-se, desenvolve-se e humaniza-se por meio de ideias e práticas sociais.

Todavia, a individualidade do ser vai depender das relações sociais, do movimento do “em si” para o “para si”. Para que, de fato, esse movimento ocorra, as atividades que acontecem no seio da sociedade necessitam permitir que o homem se desenvolva enquanto indivíduo livre e universal, ou seja, o indivíduo “para si”. Entretanto, a fetichização presente nas relações sociais capitalistas faz com que se perpetue o “em si” (DUARTE, 2014).

Como afirma Saviani (2013), o trabalho educativo, que tem por objetivo produzir a humanidade nos indivíduos, faz parte dos processos de objetivação e de apropriação. A educação, nesse sentido, tem por objetivo identificar e definir o que deve ser transmitido às novas gerações.

A pedagogia histórico-crítica tem como cerne orientar a prática dos professores que atuam em todos os níveis de escolaridade, desde a educação infantil até o ensino superior, uma vez que afirma que o professor necessita se apropriar da teoria, para compreender sua atividade principal, o ensino, tornando possível promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos escolares. Assim, concomitantemente, poderá contribuir para a sua formação e para a de seus alunos/crianças. Dessa maneira, faz-se necessário entender a importância do trabalho educativo e de como se dá o processo de objetivação e de apropriação da cultura.

Mediante isso, torna-se inevitável analisar a alienação que ocorre por meio da divisão de classes nas relações de produção capitalista, visto que, como afirma Duarte (2014, p. 42), a dialética existente na sociedade capitalista “[...] é contradi-

toriamamente geradora de humanização e de alienação [...]”. Apesar disso, a superação dos princípios dessa sociedade pode ocorrer a partir de um processo de incorporação e superação das forças humanas que se desenvolvem no seio desta, incluindo os conhecimentos e a apropriação dos conteúdos científicos, artísticos, filosóficos, da cultura elaborada, da riqueza cultural produzida pela humanidade. A educação escolar, por sua vez, tem papel primordial na socialização desses conhecimentos (DUARTE, 2014).

Em relação à educação, a superação da lógica do capital se vincula às pedagogias do “aprender a aprender”, que, de acordo com Haddad e Pereira (2014), descharacterizam o objetivo da educação, o papel do professor. Este é considerado por essas pedagogias como um facilitador de aprendizagens, ocasionando um esvaziamento do trabalho docente. Esse profissional, que tem como eixo principal do seu trabalho o ensino, acaba sendo um auxiliar no processo de aprendizagem do aluno.

Haddad e Pereira (2014) ainda citam que muitos dos documentos oficiais das políticas educacionais da educação brasileira implicitamente se apoderam dessas pedagogias do “aprender a aprender”, da pedagogia das competências. A pedagogia histórico-crítica, ao contrário, rejeita essas pedagogias, por compreender que o professor é o responsável pelo trabalho pedagógico, e isso implica, consequentemente, a liberdade que tem na seleção de conteúdos, visto que não é qualquer saber que incita a aprendizagem; ao contrário, ao focar os pressupostos da teoria histórico-cultural, é indispensável afirmar que a instrução impulsiona o desenvolvimento humano, e não o inverso, conforme as concepções naturalísticas.

3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Para coletar os dados da pesquisa, foi realizado um questionário com nove questões abertas, entregue para os alunos da turma de Pós-graduação *lato sensu* em Trabalho Pedagógico em Educação Infantil, na disciplina Infância e Aprendizagem, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), durante o Estágio em Docência do Ensino Superior, vinculado ao Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação (UEL). Os participantes da pesquisa foram constituídos por dezoito alunos desse curso de pós-graduação.

O questionário foi elaborado com o intuito de compilar informações a respeito da formação de professores para o ensino na educação infantil. As questões foram redigidas da seguinte maneira: 1) Qual perspectiva teórica é defendida pela instituição em que você trabalha? Cite alguns autores de referência; 2) Qual concepção de ensino para a educação infantil você considera importante e por quê?; 3) É possível ensinar na educação infantil?; 4) De que maneira você poderá desenvolver sua atividade de ensino?; 5) Do ponto de vista metodológico, como deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico com as crianças de quatro a cinco anos de idade?; 6) Quais são os recursos que o professor poderá utilizar como meio na atividade pedagógica?; 7) Como poderá trabalhar a partir desses recursos e conteúdos? Explique; 8) Você considera a formação continuada importante? Como você realiza sua formação?; 9) Quais as maiores dificuldades que você encontra nesse processo de formação?

Dos dezoito respondentes, dezesseis possuem formação em Pedagogia, e os outros dois possuem formação em Artes Cênicas (profissão: atriz e produtora cul-

tural) e Serviço Social (profissão: assistente social). Doze dos respondentes trabalham com a docência em educação infantil, três encontram-se desempregados, e um atua na Coordenação Pedagógica. Dez dos respondentes se formaram em instituições privadas, e oito em universidades públicas. Dos que atuam na área da educação, seis trabalham em órgãos públicos, e sete em órgãos privados.

Conforme os dados do questionário, a maioria dos participantes respondeu que a perspectiva adotada pela instituição de ensino em que trabalha é a histórico-cultural. Uma pequena parcela desse universo mencionou trabalhar na perspectiva construtivista. Porém, um dos participantes disse que a perspectiva é a “Sócio-Cultural, Piaget e Vigotski”. Ora, é possível analisar, por meio dessa fala, a existência de uma união entre as teorias citadas. No entanto, nesta pesquisa, defendemos o pressuposto teórico-metodológico apresentado pela teoria histórico-cultural, liderada pelo bielorusso Lev Semionovitch Vigotski e seus colaboradores. Consideramos que esta não se assemelha à teoria de Piaget. Em determinadas instituições de ensino, porém, faz-se essa junção entre ambas as teorias mencionadas, mesmo sendo divergentes uma da outra. Como assevera Duarte (2001, p. 126),

[...] a teoria de Vigotski e demais integrantes da Psicologia Histórico-Cultural valoriza o caráter ativo do processo de apropriação numa direção absolutamente conflitante com a distinção piagetiana entre desenvolvimento espontâneo e transmissão socioeducativa e de forma também conflitante com o modelo interacionista que biologiza as relações entre indivíduo e meio, isto é, entre indivíduo e sociedade.

Desse modo, podemos analisar a importância que há para o professor de conhecer e reconhecer as distinções epistemológicas e filosóficas de tais teorias, pois, dessa forma, esse profissional terá um direcionamento a seguir ao pesquisar, planejar e elaborar suas aulas, com intencionalidade significativa para o processo de ensino e de aprendizagem do escolar.

Mello (2009) enfatiza a importância dos professores se apropriarem da teoria, o que exige estudo, ação e reflexão. Desse modo, pode-se atuar com novas práticas que superem a concepção de que o biológico seria necessário e suficiente para a aprendizagem e para o desenvolvimento do ser humano.

Na questão dois, as respostas foram praticamente unânimes. Os participantes responderam ser a perspectiva histórico-cultural de extrema importância para o ensino na educação infantil. Neste nível de ensino, a criança aprende com o auxílio de um mediador, um adulto mais experiente - no caso da educação, do ambiente escolar, este adulto é representado pela figura do professor. A criança também aprende por meio das interações com as demais crianças. Desse modo, as respostas dos participantes se voltam ao pensamento de Vigotski (2017, p. 112), que afirma o seguinte: “[...] O que uma criança é capaz de fazer com o auxílio dos adultos chama-se zona de desenvolvimento potencial.”

É válido ressaltar que, de acordo com os estudos de Prestes (2012, p. 193), a tradução mais precisa do termo *zona blijaichego razvitia*, utilizado por Vigotski, “[...] que é exatamente aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda do adulto [...]”, é *zona de desenvolvimento iminente*, pois, ao se utilizarem os termos potencial ou imediato, não se está dando a devida importância ao termo instrução como uma atividade que pode proporcionar ou não o desenvolvimento. Para Vigotski a

instrução/ensino não é garantia para que a criança se desenvolva. Esse processo de instrução/ensino, ao ser realizado com o auxílio de um adulto ou com outros pares, proporciona caminhos para o desenvolvimento. Para o autor, “[...] o único bom ensino é o que adianta ao desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 2017, p. 114).

Todos os respondentes afirmaram ser possível ensinar na educação infantil, desde que se tenha intencionalidade e objetivos traçados para o trabalho pedagógico. Em relação à questão *De que maneira o professor pode desenvolver a sua atividade de ensino?*, pôde-se notar que houve respostas em que se colocava a apropriação do conhecimento como um dos eixos norteadores da atividade de ensino, necessitando do professor a assimilação dos conhecimentos acumulados historicamente, para que as crianças possam aumentar seu repertório cultural. Porém, é mister evidenciar que nas respostas a expressão “[...] partindo do conhecimento de mundo da criança [...]” se mostrou forte. Entretanto, Saviani (2013, p. 13) destaca a importância de identificar os elementos culturais que necessitam ser assimilados pelos escolares:

[...] trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância em pedagogia a noção de “clássico”. O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.

Mello (2009) reitera que o professor é quem mediará intencionalmente a apropriação da cultura pelo aluno, voltada para o ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Na questão cinco, que se refere ao trabalho metodológico com crianças de quatro a cinco anos, nenhum respondente defendeu a alfabetização precoce, mas se mencionou a efetivação do ensino e aprendizagem por meio de jogos, brincadeiras, rodas de conversa, música, arte e ludicidade, respeitando a faixa etária atendida.

Martins (2009) salienta que a seleção e a organização dos conteúdos de ensino, independentemente da faixa etária atendida, devem fundamentar-se nos conhecimentos mais elaborados do acervo científico, tecnológico, estético e ético em que se fundam as aprendizagens escolares, pois a escola é o *locus* de socialização do saber elaborado, da transmissão dos conhecimentos sistematizados.

Segundo Martins (2009), torna-se imprescindível pensar em conteúdos na educação infantil relacionados a ações que superem a prática espontaneísta de ensino e a conhecimentos que interfiram, de maneira direta ou indireta, no desenvolvimento infantil. Os conteúdos de formação operacional são os de interferência indireta, compreendendo os saberes interdisciplinares: saberes pedagógicos, psicológicos, sociológicos, de saúde, dentre outros. Nessa fase se defende que os conhecimentos não devem ser transmitidos às crianças de maneira conceitual, por isso a classificação como aprendizagem indireta. Estes precisam contribuir significativamente para o desenvolvimento relativo aos domínios psicofísicos e sociais, que constituem a criança em seu desenvolvimento histórico-social, relacionando os seguintes itens: “[...] autocuidados, hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comuni-

cação significativa, identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal; dentre outras.” (MARTINS, 2009, p. 95).

Já os conteúdos de formação teórica dizem respeito aos domínios das várias áreas do saber científico, sob a forma de saberes escolares, ou seja, conteúdos escolares que precisam ser ensinados, corroborando a apropriação de aquisições culturais mais elaboradas. Os conteúdos devem ser organizados no planejamento pedagógico, contemplando as ações educativas, os conteúdos de formação operacional e de formação teórica, respeitando os períodos de desenvolvimento da criança (MARTINS, 2009).

As questões oito e nove do instrumento de coleta junto aos professores se referem à formação continuada. Nelas todos os respondentes afirmaram a importância da formação continuada, sendo a sua realização objetivada por meio de cursos de especialização em pós-graduação, leituras individuais, cursos de aperfeiçoamento, palestras, seminários, práticas pedagógicas, grupo de estudos na escola. Quanto às dificuldades, as respostas se voltaram para os seguintes quesitos: dificuldade financeira; administração do tempo; falta de incentivo e de reconhecimento do governo e das escolas quanto à profissão de professor; dificuldade de compreender a teoria e relacioná-la à prática.

O fato é que o homem necessita agir no mundo concreto para que surjam mudanças. Aqui se pode citar o exemplo da educação, pois, como afirma Lefebvre (1968), baseando-se nas palavras de Marx, os educadores têm a necessidade de serem educados para poderem modificar as circunstâncias, e não apenas se conformar e se adaptar à realidade a eles posta. O autor ainda menciona, baseando-se em pressupostos marxistas, que “[...] a essência do ser humano é social e a essência da sociedade é *praxis*: ato, ação, interação [...]” (LEFEBVRE, 1968, p. 23, grifo do autor).

Contudo, a práxis ativa cumpre a função que é a de superação da oposição entre o mundo filosófico e o mundo não filosófico. Isso ocorre através da práxis revolucionária, que acontece em meio à divisão de classes e ao estabelecimento do Estado; em outras palavras, a superação das verdades filosóficas e a realidade concreta e objetiva.

Lefebvre (1968), sociólogo francês, comenta que a noção de práxis estabelece um vínculo direto com o sensível, sendo o fundamento de todo conhecimento, envolvendo a significação e a ação. Ao atuar no mundo, o homem o transforma, utilizando meios como instrumentos, linguagem, signos, dentre outros. Isso se dá em um processo histórico e social. É válido lembrar que os seres humanos e os seres vivos fazem parte desse mundo sensível de interação contínua. O homem, por sinal, é dotado de necessidades e, para supri-las, deve se relacionar diretamente com a natureza, transformando-a a seu favor. Nessa ótica, surge então o trabalho, já que, diferentemente dos animais, o homem, para suprir as suas necessidades, criou instrumentos e, conseqüentemente, inventou o trabalho. Lefebvre (1968, p. 29) cita que “O trabalho é produtor de objetos e de instrumentos de trabalho. Mas [...] também é produtor de novas necessidades [...]”; sendo ele dialético, histórico e prático.

Do trabalho, surge a mercadoria em um movimento dialético. A práxis é uma ação dialética entre homem e natureza, as coisas e a consciência, conforme afirma Lefebvre (1968).

Considerando que o homem age e vive em sociedade, ele pode tornar-se alienado por conta de vários condicionantes sociais, religiosos, políticos e culturais. A práxis precisa atuar em meio à luta pela desalienação, através de um embate consciente, compreendendo a relação mútua entre teoria e prática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos pressupostos da teoria histórico-cultural, o ser humano aprende a ser humano em meio às relações sociais de que participa como sujeito ativo. Compreender que o processo de humanização está relacionado à apropriação da cultura, e não à mera transmissão de conteúdos, é de fundamental importância. No entanto, torna-se relevante salientar que, no processo de ensino e aprendizagem, é essencial a mediação de um parceiro mais experiente para então ocorrer a apropriação da cultura. Na escola, a figura do parceiro mais experiente se refere ao professor, que é o mediador principal. Uma das questões fundamentais abordadas por Mészáros (2007) diz respeito à universalização da educação e do trabalho como atividade humana de autorrealização, em que nenhuma das duas é eficaz sem a outra.

Portanto, faz-se necessária uma ação conjunta entre trabalho e educação, em busca da promoção de uma mudança para além das imposições do capital, na luta pela efetivação de estratégias de superação da alienação arraigada no modo de produção capitalista, pois, embora a educação sofra influências contínuas por parte da sociedade vigente, ela é um elemento de formação humana que mediará a apropriação do sujeito na superação da alienação da sociedade capitalista.

Foi constatada, por meio das observações e intervenções nas aulas, a importância de investigar como é trabalhada a questão do ensino com crianças de 0 a 5 anos pelos professores desta pesquisa e como a formação inicial e continuada interfere na atuação docente.

Assim, o presente estudo defende a formação como aspecto relevante no processo de qualificação do professor, do seu ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem da criança/aluno. Como resultado da pesquisa realizada com os professores da educação infantil, salienta-se que os docentes, apesar dos enfrentamentos que permeiam o contexto educacional em que se encontram, buscam a formação contínua para consolidar a práxis, sendo esta de extrema importância para o processo formativo desse profissional.

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. In: ORSO, P. J.; SILVA, J. C.; CASTANHA, A.P.; LOMBARDI, J. C. (org.). *Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização*. Curitiba: CRV, 2014. p. 33-47.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

- HADDAD, C. R.; PEREIRA, M. F. R. Pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural: as interferências para a formação e o trabalho de professores. *In: ORSO, P. J.; SILVA, J. C.; CASTANHA, A.P.; LOMBARDI, J. C. (org.). Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização.* Curitiba: CRV, 2014. p. 75-85.
- LEFEBVRE, H. *Sociologia de Marx.* Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1968.
- MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.). Ensinando aos pequenos de zero a três anos.* Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 93-121.
- MARX, K. *Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos.* 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MELLO, S. A. Cultura, mediação e atividade. *In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (org.). Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações.* Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009. p. 365-376.
- MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. *In: MÉSZÁROS, I. O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI.* São Paulo: Boitempo, 2007. p. 195- 223.
- PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.* Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.* 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* 15. ed. São Paulo: Ícone, 2017, p. 103-117.

Recebido em: 7 mar. 2019

Aceito em: 3 nov. 2020

O PROJETO MODERNIZADOR DO INTELLECTUAL MANOEL BOMFIM (1868-1932) EXPRESSO NO LIVRO DE LEITURA *PRIMEIRAS SAUDADES* (1920)

Nicolly Edyeren Tamborlim*, Ligiane Aparecida da Silva**
Maria Cristina Gomes Machado***, Laís Pacifico Martineli****

RESUMO

O artigo tem como objetivo investigar o projeto modernizador do intelectual Manoel Bomfim (1868-1932), expresso em seu livro de leitura intitulado *Primeiras saudades* (1920). O referido livro, escrito para crianças da escola primária, ressalta elementos concernentes à ideia de modernização almejada pelo autor, ao mesmo tempo que apresenta a escola como alavanca para esse processo modernizador. Buscou-se uma compreensão a respeito das possíveis conexões entre o livro e as propostas de Manoel Bomfim para a sociedade brasileira, no início do período republicano, concebendo-se o objeto de estudo em suas múltiplas determinações e na relação que estabelece com o contexto em que foi engendrado. A pesquisa justifica-se pela ausência de estudos sistemáticos desenvolvidos por pedagogas/os sobre a produção bomfiniana, sobretudo, no que tange à sua atuação como educador. O texto foi estruturado com vistas a abordar: a) a literatura infantil, em especial, a produção de Manoel Bomfim, bem como aspectos de sua vida e obra como educador, político e autor de livros para o público infantil; e b) estudo do livro *Primeiras saudades* e seu vínculo com o projeto modernizador do autor. Como resultado, concluiu-se que a literatura infantil, na perspectiva de Bomfim, era concebida como meio para a inculcação de valores, princípios e padrões de comportamento considerados como necessários à formação do cidadão republicano.

Palavras-chave: História da Educação. Primeira República. Manoel Bomfim. Livro *Primeiras saudades*.

* Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Educação Básica na rede privada de Maringá (PR). ORCID: 0000-0001-7836-4128. Correio eletrônico: nicolly_edyeren@hotmail.com

** Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia pela UEM. Professora Adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). ORCID: 0000-0002-3368-0415. Correio eletrônico: ligi.ped@gmail.com

*** Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestra em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia pela UEM. Professora Titular do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da UEM. ORCID: 0000-0002-7359-4562. Correio eletrônico: mcgm.uem@gmail.com

**** Doutoranda e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia pela UEM. ORCID: 0000-0002-0977-6441. Correio eletrônico: lpmartineli@gmail.com

THE MODERNIZING PROJECT OF THE INTELLECTUAL MANOEL BOMFIM (1868-1932) EXPRESSED IN THE READING BOOK PRIMEIRAS SAUDADES (1920)

ABSTRACT

The article aims to investigate the modernizing project of the intellectual Manoel Bomfim (1868-1932) in his reading book entitled Primeiras saudades (First Nostalgia) (1920). This book was written for elementary school children. The book highlights elements concerning the idea of modernization desired by the author while presenting the school as a lever for this modernizing process. An understanding was sought about the possible connections between the book and Manoel Bomfim's proposals for Brazilian society. This occurred at the beginning of the Republican period. This way, the object of study in its multiple determinations was determined in the relationship that establishes with the context in which it was engendered. The research is justified by the absence of systematic studies developed by pedagogues on Bomfiniana production, especially with regard to their performance as educators. The text was structured to address the following aspects: a) children's literature of Manoel Bomfim in the first decades of the republic. Aspects of his life, works, his role as educator, politician and author of books for children; b) the study of the book Primeiras saudades and its link with the author's modernizing project. From Bomfim's perspective, as a result it was concluded that children's literature was conceived as a means for the inculcation of values, principles and patterns of behavior conceived as necessary for the formation of the republican citizen.

Keywords: History of Education. First Republic. Manoel Bomfim. Primeiras saudades book.

EL PROYECTO MODERNIZADOR DEL INTELLECTUAL MANOEL BOMFIM (1868-1932) EXPRESADO EN EL LIBRO DE LECTURA PRIMEIRAS SAUDADES (1920)

RESUMEN

El artículo tiene como objetivo investigar el proyecto modernizador del intelectual Manoel Bomfim (1868-1932), expresado en su libro titulado Primeiras saudades (1920). El citado libro, escrito para niños de primaria, destaca elementos sobre la idea de modernización que busca el autor, al tiempo que presenta a la escuela como palanca de este proceso modernizador. Se buscó comprender las posibles conexiones entre el libro y las propuestas de Manoel Bomfim para la sociedad brasileña en el inicio del período republicano, concibiendo el objeto de estudio en sus múltiples determinaciones y en la relación que establece con el contexto en el que se engendró. La investigación se justifica por la ausencia de estudios sistemáticos desarrollados por pedagogos sobre la producción de Bomfin, especialmente en lo que respecta a su desempeño como educador. El texto se estructuró con miras a abordar: a) la literatura infantil, especialmente la producción de Manoel Bomfim, así como aspectos de su vida y obra como educador, político y autor de libros para niños; y b) estudio del libro Primeiras saudades y su vinculación con el proyecto

modernizador del autor. Como resultado, se concluyó que la literatura infantil, desde la perspectiva de Bomfim, fue concebida como un medio para inculcar valores, principios y estándares de conducta concebidos como necesarios para la formación del ciudadano republicano.

Palabras-clave: *Historia de la Educación. Primera República. Manoel Bomfim. Libro Primeiras saudades.*

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema o projeto modernizador do intelectual Manoel Bomfim (1868-1932)¹, o qual se encontra expresso no livro *Primeiras saudades* (1920), produzido para estudantes da escola primária. Propomo-nos a investigar a concepção modernizadora do intelectual Manoel Bomfim, implícita no livro mencionado, bem como verificar qual o papel que o autor atribuiu à educação para consolidação de seu projeto de nação.

Primeiras saudades narra a história da personagem Raul, um menino de doze anos que, em viagem à Europa, a bordo de um navio, a fim de estudar na França, decide escrever um diário relatando suas vivências e lembranças. Publicado em 1920, no Rio de Janeiro, pela Livraria Francisco Alves, o referido livro concorreu ao prêmio Francisco Alves, da Academia Brasileira de Letras, e recebeu menção honrosa (AGUIAR, 2000), o que demonstra o reconhecimento e impacto dessa produção dedicada à infância naquele período. Diante disso, nos questionamos: qual o projeto social e educacional de Manoel Bomfim presente no livro *Primeiras saudades*?

Vale ressaltar a relevância do estudo desse livro, por se constituir como fonte rara e pouco analisada por estudiosos da área de educação. Em revisão de literatura desenvolvida sobre a produção historiográfica dedicada à obra de Manoel Bomfim, Silva (2017) identificou quantidade expressiva de trabalhos relacionados com as reflexões do autor sobre história do Brasil e da América Latina, em detrimento das pesquisas diretamente vinculadas à sua produção e engajamento na área educacional. Esse fato é curioso se considerarmos que Bomfim dedicou 35 anos de sua vida profissional à educação, apesar da formação em Medicina. Sobre *Primeiras saudades*, em especial, a autora supracitada não encontrou nenhuma análise desenvolvida até 2017, ano de conclusão de sua tese de doutoramento.

Em virtude disso, buscamos uma compreensão a respeito das possíveis conexões entre o conteúdo do livro e as propostas de Manoel Bomfim para a sociedade brasileira, no início do período republicano, com o intuito de compreender o objeto de estudo em suas múltiplas determinações e na relação que estabelece com o contexto em que foi engendrado. Portanto, voltamos o nosso olhar para a escola republicana, especificamente, no período conhecido como Primeira

¹ Nascido na cidade de Aracaju, capital de Sergipe. Formado em Medicina pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Lecionou e dirigiu a Escola Normal do Rio de Janeiro, foi subdiretor e diretor do *Pedagogium*, atuou como deputado federal em defesa da expansão da escola primária e do combate ao analfabetismo no país. Sua obra privilegia temas como estes: história do Brasil e da América Latina, educação, pedagogia, psicologia, zoologia, dentre outros (AGUIAR, 2000; GONTIJO, 2003, 2010).

República (1889-1930), quando a educação foi concebida como meio para se alcançar o progresso. Para que o país se desenvolvesse, intelectuais, políticos e educadores do período defendiam a aquisição de conhecimentos necessários à vida por parte dos cidadãos. Contudo, a massa da população brasileira era formada por analfabetos, o que implicou uma redefinição do papel da escola e a elaboração de projetos para a sua reforma e difusão, sobretudo, no que concerne à instrução primária.

Acreditamos que o livro de leitura *Primeiras saudades* reúne elementos para se refletir a respeito do projeto modernizador, via leitura e educação, defendido por seu autor, com vistas ao desenvolvimento do Brasil, no limiar da República (SILVA, 2017). No intuito de corroborar tal afirmação, estruturamos o trabalho em duas partes, que contemplam: a) a literatura infantil, em especial, a produção de Manoel Bomfim, bem como aspectos de sua vida e obra como educador, político e autor de livros para o público infantil; b) estudo do livro *Primeiras saudades* e seu vínculo com o projeto modernizador do intelectual em tela.

Por meio da leitura da fonte elencada e da historiografia dedicada ao estudo do Brasil republicano, tivemos como intento compreender os debates em torno da educação do período, em especial, sobre questões como obrigatoriedade, laicidade, métodos de ensino e universalização da escola primária. Nosso olhar, portanto, esteve voltado às entrelinhas do livro, e a literatura infantil foi o ponto de partida para a compreensão do projeto modernizador de Manoel Bomfim.

2 LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO DA PRIMEIRA REPÚBLICA

Este tópico tem a intenção de situar a literatura infantil brasileira no contexto da Primeira República (1889-1930), em particular, a vida e a produção literária infantil de Manoel Bomfim. A articulação com o contexto histórico dos primeiros passos da produção literária infantil brasileira é primordial, para que se compreenda que o processo de elaboração de textos específicos para a infância estava intrinsecamente relacionado com as demandas econômicas, políticas, sociais e culturais do período. Isso significa que a literatura infantil do país, bem como a colaboração de Manoel Bomfim, não pode ser considerada como um processo particular, separado do contexto de sua produção, como se fosse autônomo e orientado por propósitos particulares.

No contexto da Primeira República, o Brasil vivenciou profundas transformações nos âmbitos político, econômico, cultural, social e educacional. Sob um novo regime político, desde 1889, buscava-se elevar o país aos patamares de desenvolvimento, o que exigiu a articulação e o envolvimento dos mais diversos setores nessa empreitada. Nagle (1974) pontua que, aos poucos, naquele momento, a urbanização retirou do Brasil os traços de nação essencialmente agrícola, tornando possível a disseminação de novos valores relacionados com a vida na cidade, com os benefícios da ciência e da tecnologia, juntamente com um quadro de otimismo em relação às mudanças em curso.

Evidenciamos, em especial, o destaque e assíduo debate em torno das questões ligadas à educação, vista como instrumento e mecanismo para se atingir o progresso nos moldes das nações industrializadas. Intelectuais, políticos e educadores engajaram-se na defesa da formação de cidadãos, que deveriam ter um rol

de conhecimentos atinentes à vida, por meio da realização de debates e projetos de combate ao analfabetismo massivo. A redefinição da escola pública e de sua função social, bem como dos métodos de ensino, foram temas amplamente discutidos no período, visto que o analfabetismo, em regimes republicanos, era comumente compreendido como símbolo de atraso (CARVALHO, 1989).

A educação, por sua vez, possibilitaria a construção de uma identidade nacional, por meio da unificação de sentimentos ligados à pátria, de costumes, de valores e da elaboração de uma história e memória brasileira, de modo que transformaria o Brasil em uma nação, e o seu povo nos cidadãos brasileiros. Para a realização desse objetivo, na perspectiva de Souza (2004, 2006), era preciso modelar o povo para a manutenção da ordem e regenerar a população para o alcance do progresso. Foi com esse intuito que parte da intelectualidade do período republicano voltou-se à busca, ao estudo e à produção de materiais didáticos, recursos pedagógicos, métodos de ensino, e de uma literatura elaborada especialmente para crianças.

Decorrente dessa acelerada urbanização que se deu entre o fim do século XIX e o começo do século XX, o momento se torna propício para o aparecimento da literatura infantil. Gestam-se aí as massas urbanas que, além de consumidoras de produtos industrializados, vão constituindo os diferentes públicos, para os quais se destinam os diversos tipos de publicações feitos por aqui: as sofisticadas revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para crianças. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 25).

Embora a literatura infantil tenha surgido na Europa, às vésperas do século XVIII, como destacam Lajolo e Zilberman (1985), no Brasil, só veio a se estabelecer, a partir do início do século XX. Na década de 1920, Monteiro Lobato (1882-1948) consolidou esse gênero no Brasil, criando uma literatura infantil original, tipicamente brasileira, que tinha como principal critério de produção o gosto infantil. No século XIX, segundo as autoras, os livros para crianças eram escassos e publicados esporadicamente, de forma que, somente na última década desse século, se observa um movimento mais assíduo de elaboração de livros para a infância², o que demonstra que o interesse consciente, por parte dos adultos, pela produção de livros adequados à infância e à formação da criança decorre desse período.

As inúmeras transformações pelas quais passava o país, após a mudança de regime político e o avanço gradual do capitalismo industrial e da urbanização, prepararam o terreno para uma nova concepção de infância. Antes vista como um pequeno adulto, com o avanço sem precedentes do sistema capitalista, a criança começou a ser reconhecida em suas singularidades biológicas, físicas e emocionais. Martineli (2014) assevera a estreita relação entre o desenvolvimento da literatura infantil e a mudança da concepção de infância ornamentada pela burguesia. Nesse momento, a criança recebeu um novo olhar do adulto, e sua preservação, cuidado e educação tornaram-se objetivos que deveriam ser alcançados.

O reconhecimento das características próprias da infância exigiu, então, um novo modelo de formação para as crianças. Foi nesse cenário que a função social atribuída à escola primária foi ressignificada. Essa escola necessitava de ferra-

² Para conhecimento dos títulos de livros para infância publicados no período, consultar Martineli (2014).

mentas que contribuíssem para o cumprimento das novas exigências educacionais do período, e a “[...] literatura infantil surge, então, como um aliado para atingir essa nova meta [...]” (MARTINELI, 2014, p. 66). Salem (1970) sublinha que o olhar mais atencioso às crianças, consideradas como sujeitos peculiares e com necessidades distintas dos adultos, torna possível o surgimento de obras direcionadas à infância, ao seu desenvolvimento e à socialização de conteúdos teóricos e de caráter moral. Assim,

O livro infantil passa a ser escrito, procurando preencher essas condições impostas pela educação [...], procurando desenvolver, desabrochar a personalidade infantil, inculcando-lhe bons ensinamentos, magníficos exemplos e procurando fazer dessas crianças, homens de valor. (SALEM, 1970, p. 49).

Os livros infantis e escolares eram, portanto, aliados que possibilitariam uma transformação da sociedade rural em urbana e, junto à escola, passariam a exercer papel fundamental na instrução infantil a ela confiada, sobretudo quanto aos valores, habilidades, técnicas e conhecimentos importantes para o novo cidadão, que viveria na cidade e trabalharia na indústria ou no comércio.

É importante salientar, além disso, o surgimento de um público interessado em livros e literatura, no decorrer da Primeira República, o que pode ser explicado pelo aparecimento de classes sociais intermediárias, conforme defendem Lajolo e Zilberman (1985). Para as autoras, o consumo desses bens denotava proximidade com um padrão de cultura e de escolarização que essas classes desejavam alcançar. Entre a grande leva de ex-escravos e de trabalhadores rurais, de um lado, e a alta burguesia e a aristocracia rural, de outro, alguns grupos apologistas da urbanização viam na escola e nos bens culturais por ela produzidos e disseminados formas de ascender socialmente.

Em meio a debates, sugestões e denúncias desses sujeitos interessados em mudanças sociais via escola,

[...] o apelo foi ouvido. Intelectuais, jornalistas e professores arregaçaram as mangas e puseram mãos à obra; começaram a produzir livros infantis que tinham um endereço certo: o corpo discente das escolas igualmente reivindicadas como necessárias à consolidação do projeto de um Brasil moderno. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1985, p. 28).

A literatura infantil das primeiras décadas do regime republicano era orientada por esses propósitos. Boa parte dos livros publicados no início do século XX foram produzidos com base em outras obras, muitas voltadas ao público adulto e adaptadas, ou traduzidas, de textos infantis estrangeiros, como *Dom Quixote de la Mancha*, *Robinson Crusóé*, *Viagens de Gulliver*, entre outros. Alguns livros foram criados para serem utilizados pelos professores como livros de leitura nas escolas, ou seja, eram usados como textos de apoio ao ensino de conteúdos curriculares.

Destacamos, em especial, a produção de Olavo Bilac, Coelho Neto, Júlia Lopes de Almeida e Manoel Bomfim, autores que se engajaram na produção de livros de caráter marcadamente nacionalista e moralizante, como poemas infantis, textos folclóricos, cantigas, provérbios e fábulas. Assim, nos livros produzidos

por esses autores, é evidente a ênfase ao patriotismo, ao amor ao país, ao respeito aos pais e professores, à amizade, ao trabalho, à solidariedade, isto é, princípios para a construção de um Brasil que haveria de crescer harmoniosamente, em meio às desigualdades sociais que lhe caracterizavam.

Cabe enfatizar que a característica dos livros destinados à criança e à escola primária era questionada por muitos intelectuais do período. José Veríssimo (1906, p. 6), por exemplo, ainda na primeira década do século XX, já reivindicava a produção de um “[...] material escolar não só feito por brasileiros, o que não é o mais importante, mas brasileiro pelos assuntos, pelo espírito, pelos autores trasladados, pelos poetas reproduzidos e pelo sentimento nacional que o anime.” A crítica do autor voltava-se às adaptações e traduções de obras estrangeiras publicadas no Brasil, mas que nada tinham de brasileiras. Monteiro Lobato, mais diretamente, comentou acerca das obras infantis de seu tempo: “É de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil, que nada acho para a iniciação dos meus filhos. Mais tarde só poderei dar-lhes o Coração de Amicis - um livro tendente a formar italianinhos...” (LOBATO, 1964, p. 113-114).

Manoel Bomfim desempenhou importante papel ao se envolver na escrita de livros de leitura, como assevera Freitas (2002). Um exemplo elucidativo disso é a criação da revista infantil *O Tico-Tico*, no ano de 1905, resultado de uma parceria de Manoel Bomfim com Luís Bartolomeu e Renato de Castro, cujos últimos números foram publicados em 1955. Em colaboração com Olavo Bilac (1865-1918), seu amigo e parceiro em diferentes produções dessa categoria (ZILBERMAN, 2004), Manoel Bomfim produziu, em 1910, a obra *Através do Brasil*, seu livro de leitura mais conhecido, que conta com mais de sessenta edições publicadas no percurso do século XX. Pela notoriedade desse livro e de outros que produziu, como *Primeiras saudades*, Manoel Bomfim é parte importante do processo de construção de livros infantis e escolares, cujo destino era a escola primária brasileira.

Detentor de um pensamento original, como destaca Alves Filho (2013), Bomfim atacou as ideias dominantes da época, buscando apoiar-se na análise histórica da colonização, das condições culturais da população brasileira, além de defender a educação pública como meio de libertação e construção de uma sociedade menos desigual. O escritor acreditava que, mesmo miscigenado, o Brasil poderia se desenvolver mediante o investimento maciço em educação.

A obra bomfiniana foi negligenciada após seu falecimento, no ano de 1932, possivelmente, porque suas ideias e posicionamentos contrários ao projeto hegemônico de sociedade ameaçavam lideranças políticas de seu tempo. Porém, seus livros voltaram a ser editados na década de 1990, e, paulatinamente, novas pesquisas começaram a ser desenvolvidas nos programas de pós-graduação do país, em diferentes áreas. A despeito disso, ainda é tímido o interesse de pedagogas/os pelo estudo de sua obra, e poucas investigações foram realizadas, até o presente momento, acerca de suas produções afetas à educação.

3 PRIMEIRAS SAUDADES E A EDUCAÇÃO NO PROJETO MODERNIZADOR DE MANOEL BOMFIM

Neste tópico, apresentaremos o livro *Primeiras saudades*, escrito por Manoel Bomfim e publicado no ano de 1920, para ser utilizado como recurso comple-

mentar de leitura nas escolas primárias. Para Bomfim (1920), esses livros complementares para as escolas primárias deveriam ser educativos, despertando na criança sentimentos de comoção. Aos mestres serviriam de inspiração para o exercício do magistério, por meio de “verdades”, ou seja, da apresentação da realidade moralmente aceitável à criança.

A obra *Primeiras saudades* tem como protagonista a personagem Raul, criado por Bomfim para que crianças leitoras pudessem se identificar com as atitudes do menino, que é apresentado no livro como modelo: estudioso, inteligente, dedicado, generoso, devotado à família, respeitoso para com os pais e professores. Um livro escrito para que os pequenos estudantes pudessem estabelecer relações com o mundo em que viviam, na intenção de guiá-los moralmente, tendo como modelo as boas ações de Raul. Ao final de cada capítulo, há lições de vocabulário e elocução, propostas de redação, análise de ideias, questionários, comentários, exercícios de ortografia, ensinamentos de caráter moral, entre outras atividades.

Manoel Bomfim propõe a ideia de uma educação pautada na orientação, e não no castigo ou imposição do adulto, uma educação que formaria para a independência, que despertaria o sentimento de dignidade, que prepararia o público leitor para o exercício da disciplina, da autonomia, da devoção, da empatia e da honestidade.

Cumpre destacar que o livro não pode ser compreendido em sua totalidade sem o estabelecimento de relações entre a história e o contexto em que foi criado, pois Raul, enquanto arquétipo da criança ideal, modelo a ser perseguido, revela as intenções do autor de disseminar uma concepção de educação e de infância como caminhos necessários ao progresso da nação.

Com apenas doze anos, o garoto parte em viagem para a Europa, a bordo de um navio, a fim de estudar na França, e decide escrever um diário relatando suas vivências e lembranças. “A vida de criança terminou, quero aproveitar esses dias, aqui a bordo, para escrever todas as passagens importantes desta minha vida, que não voltará mais.” (BOMFIM, 1920, p. 10).

Raul descreve sua partida, relata as suas emoções e os motivos que levaram seu pai a enviá-lo para estudar na França. Afirma que teria de passar dez meses longe da família em um colégio para, futuramente, ingressar na academia. Nos relatos do diário, o menino narra as conversas atenciosas e pacíficas de seus pais que, segundo ele, conversavam sobre tudo amorosamente, principalmente, sobre o futuro dos filhos. É possível afirmar, portanto, que Raul era filho de uma família de posses, que valorizava sobremaneira a educação, uma família também idealizada e modelar. Vejamos como descreve as relações familiares:

Nem sei como papae teve coragem de separar-se de mim. Mamãe, esta combina com tudo que papai resolve, porque, tambem, elle nada resolve contra a vontade della. Nunca os vi discutirem. Conchavam, concordam, mas é papae quem decide. Por isso, eu contava sempre com elle.³ (BOMFIM, 1920, p. 9).

Modelo de educador segundo o padrão patriarcal de família, o pai de Raul escutava atenciosamente a opinião da esposa, a despeito de a decisão final partir

³ Optamos por manter a grafia original do período nas citações diretas do livro *Primeiras saudades*.

sempre dele. Dava aos filhos muita liberdade, mas, quando necessário, também os exortava, na tentativa de ajudá-los e motivá-los. Raul o apresenta como sua maior referência e alicerce, como se pode observar no excerto a seguir:

Papae atende a tudo e sabe de tudo o que ha na familia. E parece que todos descançam nelle. A mim, dava-me muita liberdade; no emtanto, sempre que eu tinha que fazer qualquer cousa mais importante, mesmo nos meus brinquedos, elle me apparecia, assim - como que por acaso, para me aconselhar, si eu quisesse, para ajudar-me, animar-me. (BOMFIM, 1920, p. 10).

A Primeira República, como já afirmado, foi um momento de efervescência de debates em torno da necessidade de reformular a escola primária, em todos os seus aspectos: prédios escolares; recursos didático-pedagógicos; formação de professores; currículo; métodos de ensino. Para Carvalho (1989), essa nova escola seria reorganizada sob os princípios de uma pedagogia racional e moderna, assentada sob o seguinte tripé: educação moral, intelectual e física. Problematicava-se, portanto, o modelo educacional conhecido como tradicional, centralizado na figura do professor, considerado a máxima autoridade, responsável pela transmissão verticalizada de conhecimentos aos alunos. No âmbito da família, o papel dos pais passa a ser revisto, uma vez que a escola seria uma extensão das vivências às quais a criança seria exposta no seio do lar.

Uma educação, tanto doméstica quanto escolar, que não permitisse à criança o desenvolvimento de sua iniciativa e a mantivesse inapta para os desafios da vida na cidade não seria condizente com o ideário republicano. É nesse sentido que o pai de Raul assume na história o papel de modelo de educador familiar. Eis as exortações que faz ao menino no momento de sua partida:

[...]

- Olha, meu filho, és agora um rapaz; tens de contar contigo mesmo. Comprehendes que deves ter juízo, e eu fico descançado, porque sei que vais proceder como homem. Nada mais facil do que fazer, cada um de nós, o que deve fazer. Attende, reflecte, antes de resolver os teus actos, e verás que tudo correrá muito bem. Escreve-nos sempre, a mim e a tua mãe. No collegio, procura saber como tens de proceder; esforça-te em cumprir os teus deveres; enfileira-se com os que trabalham, e terás tanto prazer nisto como elles. Vaes viver no meio de muitos - professores e collegas; si houver algum perverso e máo, não te importes. Sê bom tu; não offendas a ninguem; pelo contrario, procura ser agradavel, sem baixeza, sem fingimentos. Começa por pensar bem de todos. A maldade dos actos começa pela maldade dos pensamentos. A maldade dóe sempre; dóe na propria pessoa que a pratica... Vae, e estou convencido de que nunca terás de sentir remorsos, porque não pensarás em fazer mal a ninguem. A pessoa que tem a verdadeira bondade, nunca se acobardará, nem fará invejosos... O meu grande desejo é saber que és querido de todos, e que todos são bons para ti... (BOMFIM, 1920, p. 13-14).

É após essa partida emocionada que Raul passa a escrever seu diário e a relatar experiências vividas, até aquele momento, no espaço doméstico, na rua, na

escola. Descreve a situação em que, ansioso com a véspera de seu aniversário e na expectativa de ganhar uma bicicleta, foi surpreendido pelo pai com uma enxada, uma pá, um regador e outros instrumentos de jardinagem. Decepcionado, Raul alega que aqueles objetos não eram brinquedos e só serviriam para o “[...] emporcalhar de terra [...]” (BOMFIM, 1920, p. 18). Seu pai, então, explica-lhe que a terra nada tinha de imunda e que não deveria ser tratada com desprezo, visto que dela se tira tudo o que é necessário para a vida. A terra, afirmava, é como uma grande mãe, sem a qual nada se sustenta. A partir de então, Raul começou a observar e a refletir constantemente sobre o ambiente em que vivia.

A pedagogia moderna que, como pontua Carvalho (1989), foi um movimento antecedente à Escola Nova no Brasil, defendia a iniciativa da criança no processo de aprendizagem, bem como a importância de vivências concretas que possibilitassem ao estudante a compreensão de conteúdos abstratos. Portanto, objetivava-se educar a criança pelo despertar de seus interesses, pelo aguçamento de sua curiosidade, sem exigir que aprendesse apenas por obrigação.

Em outro relato, Raul descreve uma viagem que fez a Paris com seus pais, aos oito anos de idade, com vistas ao aprendizado da língua francesa. A estadia da família na cidade, segundo o narrador, durou um ano e quatro meses. O menino tece considerações sobre o seu primeiro dia na escola. Segundo ele, os costumes eram incomuns quando comparados à rotina das escolas brasileiras, pois os alunos, além de estudarem até às quatro horas da tarde, vestiam um longo avental, que cobria praticamente todo o corpo.

Raul, não obstante a falta de familiaridade com o vocabulário do país, compreendeu as primeiras explicações do professor, “[...] como si elle estivesse falando em portuguez.” (BOMFIM, 1920, p. 62). E destaca:

Depois de cantarmos o hymno, começou a primeira lição. Elle foi a um armário. Logo compreendi que ia fazer uma lição de cousas. E começou: “Meus amigos... Temos aqui uma porção de cousas... cousas muito differentes umas das outras...” Elle falava devagar, pronunciando muito bem as palavras [...]. - Em primeiro lugar, disse elle, voceis devem notar que todas as cousas de que nos servimos vêm da natureza; umas vêm directamente, outras são preparadas à custa daquelas que se obtêm directamente. (BOMFIM, 1920, p. 63).

Como se pode verificar, as explicações do professor foram claras ao ponto de Raul compreendê-las mesmo sem dominar a língua. O método utilizado é apresentado como promissor, pois as crianças se mostraram motivadas e esclarecidas sobre os conteúdos em estudo. O professor, por sua vez, é exemplar na relação que estabelece com os alunos e no modo como conduz a aula.

Como destaca Valdemarin (1993), a prática das lições de coisas, nome popular atribuído ao método intuitivo, demandava o uso de certos procedimentos, como visitas, exposição de objetos, diálogos entre professores e alunos, além de materiais didáticos que pudessem colocar a criança em contato direto com o conteúdo a ser aprendido. O método de ensino baseado na exposição de materiais foi propagado inicialmente na França, na segunda metade do século XIX, de maneira que, ao final desse período, as discussões sobre esse modelo de ensino chegaram ao Brasil. Desde então, inúmeros intelectuais engajaram-se na defesa das lições de

coisas como solução para os problemas de ensino-aprendizagem enfrentados pela escola brasileira.

Manoel Bomfim, ao enfatizar o trabalho do professor, por meio do protagonista Raul, apresenta possibilidades que considerava viáveis para as mudanças que almejava para a escola, instituição que, em sua perspectiva, seria responsável por alavancar o progresso do país.

Outra situação igualmente relevante merece destaque entre os relatos de Raul, a saber, sua amizade com Camilo, o filho de um pescador que estudava na mesma escola que Raul frequentava no Brasil. Camilo pertencia a uma família humilde, mas que alimentava expectativas em relação à educação. Era um garoto comunicativo, que contava a Raul curiosidades sobre o mar, tais como detalhes sobre os peixes e os mariscos. Certa vez, o pai do menino machucou-se gravemente, situação que o forçou a deixar a escola para contribuir no sustento da casa. Raul prometeu visitá-lo sempre que possível para explicar-lhe as lições aprendidas na escola, pois assim, além de manterem o contato, o amigo conservaria as tarefas em dia. A amizade, entretanto, diluiu-se com o tempo, mas Raul apresenta Camilo como um grande amigo, dotado de qualidades morais, intelectuais e físicas.

O estudo da obra de Manoel Bomfim nos permite identificar uma defesa intransigente do autor em relação à cultura popular, apresentada como valorosa e essencial à construção de uma nação moderna. A amizade entre Raul e Camilo é uma forma de simbolizar o encontro possível entre a cultura científica, erudita, e o saber popular. Camilo, apesar das poucas vivências no ambiente escolar e da inserção precoce no mundo do trabalho, é evidenciado como um garoto inteligente, curioso, comunicativo, criativo, generoso, “[...] de ar esperto e inteligente, e com quem eu já sympathisava muito [...]. Camilo tinha um aspecto vivo, forte, mas era muito dado, muito complacente [...]” (BOMFIM, 1920, p. 54). O pai de Raul, por sua vez, conservava carinho pelo garoto e o tratava com grande respeito, afinal, como modelo de educador, desejava a amizade dos filhos com pessoas trabalhadoras e honestas, independentemente da origem social.

Em contraposição às teorias raciais em voga no período, que alegavam serem os índios, negros e mestiços espécies inferiores a serem superadas por meio do branqueamento possibilitado pela chegada dos imigrantes em solo brasileiro, como examinou Skidmore (1976), Bomfim defendia a valorização do autêntico brasileiro, de forma que essa bandeira aparece também, ainda que implicitamente, nos materiais que produziu para crianças⁴.

Em *Primeiras saudades*, é possível identificar temas pertinentes ao período, quais sejam: importância da escola pública e gratuita para todos; necessidade de mudança nos métodos de ensino; educação como mola propulsora do progresso social; relação professor-aluno; relação criança-família; amizade; solidariedade; apologia ao trabalho, à disciplina, à bondade e à humildade; exaltação dos povos indígenas e dos negros; valorização das riquezas naturais do país, do saber prático das classes populares e, ao mesmo tempo, dos conhecimentos científicos dissemi-

⁴ Vale ressaltar que o debate sobre raças no Brasil, termo utilizado amplamente no período, envolveu importantes intelectuais de perspectivas diferenciadas ante a questão, tais como Sívio Romero (1851-1914), Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), Edgard Roquette-Pinto (1884-1954), entre outros.

nados pela escola, além de críticas à guerra e à superficialidade das aparências e tantos outros assuntos que, naquele momento, foram concebidos pelo autor como necessários à formação das novas gerações de cidadãos republicanos.

Nos limites deste texto, não será possível detalhar cada capítulo do livro em questão, mas acreditamos que a investigação possa suscitar novos olhares e reflexões sobre a obra de Manoel Bomfim e de sua produção de caráter educativo. Raul, seu pai, sua mãe, seus professores, Camilo e outros personagens aparecem no intuito de apresentar para o público leitor lições de convivência e cidadania. Por esse motivo, distanciam-se da realidade pelo caráter irrepreensível que os caracteriza, cumprindo a função de arquétipos, ou seja, de modelos a serem seguidos pelas crianças leitoras.

Os quarenta e dois capítulos, encerrados em 220 páginas, com um índice ao final, são concluídos com as *Últimas palavras* de Raul e sua decisão de enviar o diário à família. Algumas palavras serão registradas a seguir, por seu acentuado teor educativo e por evidenciarem a tentativa de Manoel Bomfim de inculcar nas crianças valores e ideias que considerava necessários e importantes sobre a vida e a formação humana.

[...] o homem é como um animal qualquer. Quando pensamos, porém, e quando sentimos, nós nos reconhecemos realmente como homens, porque sabemos apreciar o que é bom e o que é máo, e podemos escolher o que é bello, digno e justo. O coração se comove com a lembrança das pessoas que estimamos, e com a ideia das cousas que nos parecem formosas e desejaveis... E é por isso que nos sentimos superiores a todos os outros seres vivos. O homem pode ser fraco pelo corpo, mas é forte pela intelligencia, e é estimavel pelos sentimentos, porque são os sentimentos que ligam as creaturas humanas umas ás outras. (BOMFIM, 1920, p. 215).

Manoel Bomfim, como se pode verificar, utiliza-se do protagonista Raul para exaltar a racionalidade e a possibilidade de aprendizagem do brasileiro, malgrado as questões de classe ou raça, refutando autoridades eminentes de seu tempo, exercício também presente em seus textos destinados ao público leitor adulto. Caberia à escola, de acordo com seu ponto de vista, assumir o papel de instituição estimuladora da inteligência e dos bons sentimentos nas crianças, sem os quais qualquer projeto progressista de nação estaria impossibilitado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em pesquisas realizadas sobre a obra de Manoel Bomfim e o papel que o autor atribuiu à educação no contexto da Primeira República, desenvolvemos esta investigação a respeito do livro de leitura intitulado *Primeiras saudades*, publicado no Brasil no ano de 1920. O caminho que optamos por traçar privilegiou os seguintes aspectos: o papel da literatura infantil no período estudado e a descrição e discussão do livro, fonte privilegiada por nossa pesquisa.

O estudo nos levou a concluir que, no limiar da República brasileira, o país vivenciava transformações em todos os âmbitos, e o cenário encontrava-se propício para a proposição de projetos para o desenvolvimento nacional. Intelectuais

e políticos buscavam o propalado progresso, mas se deparavam com a massa de trabalhadores desprovidos da instrução necessária para manusear as máquinas, bem como sem os conhecimentos específicos para exercerem as funções exigidas no âmbito urbano. Por esse motivo, esses intelectuais e políticos apostavam que a educação seria um instrumento capaz de preparar as pessoas para o trabalho, para o voto, que era restrito à população alfabetizada pela Constituição Federal de 1891, e para o exercício da cidadania.

O trabalho nos permitiu inferir que a literatura infantil, na perspectiva de Bomfim, era concebida como meio para a inculcação de valores, princípios e padrões de comportamento entendidos como necessários à formação do cidadão republicano, apresentado como ideal em contraposição ao “velho” brasileiro, vinculado à vida rural e inapto para as demandas próprias da cidade. Além disso, *Primeiras saudades* reforça a defesa de Manoel Bomfim de uma pedagogia moderna e da possibilidade de desenvolvimento do país, com base na valorização do elemento e da cultura nacional.

O analfabetismo era visto como fator de atraso, pois, por falta de conhecimento, as pessoas se mantinham pouco produtivas. A educação exerceria, então, a função de transformar aquela realidade, construindo uma identidade nacional capaz de modelar o povo, tornando-o ativo e disciplinado.

O papel atribuído à educação escolar incentivou pensadores a buscar materiais que pudessem contribuir para a concretização de tais projetos e, assim, a literatura infantil ganhou destaque. Manoel Bomfim foi um intelectual que atuou em diferentes frentes, e uma delas foi a educacional. Enquanto produtor de materiais didáticos e paradidáticos para alunos e professoras da escola primária, buscou explicitar, em linguagem infantil, os princípios republicanos que considerava essenciais para a construção desse “novo” Brasil democrático, de fato.

A história de Raul, personagem idealizada, apresenta modelos a serem admirados e seguidos pelas crianças, personagens cujas ações se caracterizam pela humildade, pelo amor à pátria, pela vontade de aprender e compartilhar diferentes tipos de conhecimento. O livro aborda a forma como a educação deveria ser conduzida pelo adulto, não mais por meio de imposição e violência, mas pela orientação dócil, segura e pautada na valorização da singularidade e interesses da criança.

Esperamos que estudos dessa natureza chamem a atenção para a obra de Manoel Bomfim, ausente como referencial teórico nas grades curriculares dos cursos de graduação em pedagogia no Brasil, embora tenha fundamental relevância para a compreensão do processo de construção da escola pública, laica, universal e gratuita no país. O estudo acerca da contribuição de intelectuais brasileiros que propuseram mudanças educacionais em consonância com os princípios de um regime republicano é essencial, em momentos como o que vivemos, nos quais as bases constitutivas de nossa educação pública se encontram ameaçadas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. C. *O rebelde esquecido: tempo, vida e obra de Manoel Bomfim*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000.

- ALVES FILHO, A. *Manoel Bomfim: combate ao racismo, educação popular e democracia radical*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- BOMFIM, M. *Primeiras saudades: leitura para o 1º ano do curso medio das escolas primarias*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1920.
- CARVALHO, M. M. C. *A escola e a república*. São Paulo: Atlas, 1989.
- FREITAS, M. C. Da ideia de estudar a criança no pensamento social brasileiro: a contraface de um paradigma. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JUNIOR, M. (org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 345-372.
- GONTIJO, R. *Manoel Bomfim*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010.
- GONTIJO, R. Manoel Bomfim: “pensador da História” na Primeira República. *Revista brasileira de história*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 129-154, 2003. DOI: 10.1590/S0102-01882003000100006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/d7htmKVHYMpNfQqSgcpXFxF/?lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Editora Ática. 1985.
- LOBATO, M. *A Barca de Gleyre*. 2º tomo. São Paulo: Brasiliense, 1964.
- MARTINELLI, L. P. *Monteiro Lobato e a educação: da crítica à produção de uma nova literatura infantil brasileira*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2014%20-%20Lais.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.
- SALEM, N. *História da literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.
- SILVA, L. A. *Um intelectual iconoclasta: o papel do símbolo na obra e ação política de Manoel Bomfim (1897-1932)*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2017/2017%20-%20Ligiane%20Aparecida%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2021.
- SKIDMORE, T. E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- SOUZA, R. F. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 109-161.
- SOUZA, R. F. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 109-151.
- VALDEMARIN, V. T. Método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para o mundo interpretado. In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J. S. *O legado educacional do século XIX*. Araraquara: Editora da UNESP, 2003. p. 63-105.

VERÍSSIMO, J. *A educação nacional*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.

ZILBERMAN, R. *Como e por que ler: a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva LTDA, 2004.

Recebido em: 4 jul. 2020

Aceito em: 3 nov. 2020

PROFESSORES SURDOS NO CONTEXTO ACADÊMICO E SUAS NARRATIVAS SOBRE A ESCRITA ENTRE DUAS LÍNGUAS

Karoline Kist, Daiane Kipper**, Camilo Darsie****

RESUMO

Questões relacionadas ao domínio das línguas de sinais e da modalidade escrita das línguas orais de diferentes países são tensionadas no contexto dos Estudos Surdos em diferentes situações. Partindo desta questão, pode-se entender que, no Brasil, a aproximação entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa gera possibilidades de reflexão que sempre são úteis, tendo em vista que os surdos, usuários da Libras, comunicam-se cotidianamente em uma língua, ao passo que escrevem em outra. No contexto acadêmico, tal situação tem gerado obstáculos, especialmente para docentes surdos que precisam propor, desenvolver e publicar em periódicos relatos de pesquisas, de atividades de extensão e seus resultados. Portanto, este artigo tem por objetivo problematizar as implicações da norma ouvinte nos processos de subjetivação dos professores surdos do Ensino Superior, em especial, no que se refere à produção escrita em Língua Portuguesa. O estudo se apoia no campo dos Estudos Culturais articulados ao campo dos Estudos Surdos e baseia-se em entrevistas realizadas com professores surdos que ministram a disciplina Língua Brasileira de Sinais em universidades federais do Brasil. As narrativas indicam que ocorrem processos de subjetivação acerca do que significa ser docente surdo em contextos universitários e, também, acerca da resistência linguística como uma estratégia de valorização da Libras. Os professores surdos apresentam os limites da escrita por meio da Língua de Sinais e discorrem sobre a importância de se reforçar o valor e o reconhecimento da Língua de Sinais como formas de reivindicação de novas políticas públicas relacionadas às duas línguas no Ensino Superior.

Palavras-chave: Professores surdos. Libras. Ensino superior. Narrativas.

* Mestra em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Pesquisadora e Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Inclusão e Produção de Sujeitos (PPIPS) na UNISC. ORCID: 0000-0002-9058-6505. Correio eletrônico: kakakist@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Pesquisadora e Integrante do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação (IDE) na UNISC. ORCID: 0000-0002-2824-4934. Correio eletrônico: daianekipper25@gmail.com

*** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Inclusão e Produção de Sujeitos (PPIPS) na UNISC. ORCID: 0000-0003-4696-000X. Correio eletrônico: camilodarsie@unisc.br

DEAF PROFESSORS IN THE ACADEMIC CONTEXT AND THEIR NARRATIVES ABOUT WRITING BETWEEN TWO LANGUAGES

ABSTRACT

Issues related to proficiency in sign languages and the written modality of oral languages from different countries are a matter of consequence in the context of Deaf Studies, in a variety of situations. Consequently, we can understand that, in Brazil, the approximation between the Brazilian Sign Language (Libras) and the Portuguese Language creates possibilities for reflection that are always useful, considering that the deaf, users of Libras, communicate in one language while writing in another. In the academic context, this situation has imposed obstacles, especially for deaf professors who need to propose, develop and publish in journals, research, extension activities and their results. Therefore, this paper aims to problematize the implications of the listening norm in the subjectivity processes of the deaf professors at University, especially with regard to written production in Portuguese. The study is based on Cultural Studies and Deaf Studies and is linked to interviews conducted with five deaf professors who teach the discipline Brazilian Sign Language at national universities in Brazil. The narratives indicate that there are processes of subjectification about what it means to be a deaf teacher in a university context and, also, of resistance as a strategy for valuing Libras. Deaf professors present the limits of their written Sign Language and narrate its importance in confirming the value of recognition of Sign Languages as a way to claim for new public policies related to the two languages in universities.

Keywords: *Brazilian Sign Language. College professors. Education of the hearing disabled. Higher education.*

PROFESORES SORDOS EN EL CONTEXTO ACADÉMICO Y SUS NARRATIVAS SOBRE LA ESCRITURA ENTRE DOS IDIOMAS

RESUMEN

Las cuestiones relacionadas con el dominio de las lenguas de signos y la modalidad escrita de las lenguas orales de diferentes países se destacan en el contexto de los estudios de sordos en diferentes situaciones. Con base en esta pregunta, se puede entender que, en Brasil, la aproximación entre la Lengua de Signos Brasileña (Libras) y la lengua portuguesa genera posibilidades de reflexión que siempre son útiles, considerando que los sordos, usuarios de Libras, se comunican diariamente en un idioma mientras se escribe en otro. En el contexto académico, esta situación ha creado obstáculos, especialmente para los docentes sordos que necesitan proponer, desarrollar y publicar informes de investigación, actividades de extensión y sus resultados en revistas. Por tanto, este artículo tiene como objetivo discutir las implicaciones de la norma auditiva en los procesos de subjetivación del profesorado sordo en la Educación Superior, especialmente en lo que respecta a la producción

escrita em português. El estudio se basa en el campo de Estudios Culturales articulado con el campo de Estudios de Sordos y se basa en entrevistas realizadas a profesores sordos que imparten la asignatura Lengua de Signos Brasileña en universidades federales de Brasil. Las narrativas indican que existen procesos de subjetivación sobre lo que significa ser docente sordo en contextos universitarios, y también sobre la resistencia lingüística como estrategia de valoración de Libras. Los docentes sordos presentan los límites de la escritura a través de la Lengua de Signos y discuten la importancia de reforzar el valor y el reconocimiento de la Lengua de Signos como formas de reivindicar nuevas políticas públicas relacionadas con las dos lenguas en la Educación Superior.

Palabras clave: *Docentes sordos. Libras. Enseñanza superior. Narrativas.*

1 INTRODUÇÃO

Práticas acerca da surdez, na perspectiva da deficiência, investem na correção e na adaptação dos indivíduos que não ouvem, conforme determinam os padrões da sociedade ouvinte¹. Elas focam alternativas terapêuticas que equiparam “deficientes auditivos” e suas capacidades às pessoas que escutam, ou seja, assumem a priorização de um modelo de vida adequado aos ouvintes.

Contudo, há outros modos de entender as posições de sujeito das pessoas que não escutam, os quais “[...] subjetivam e constituem o sujeito como surdo, diferente, representante de uma comunidade linguística específica [...]” (LOPES; THOMA, 2013, p. 2). Nesta perspectiva – da diferença –, o sujeito surdo não é considerado somente pela perda auditiva, mas pelas diferenças linguística e cultural que lhe envolvem (CECÍLIO; SOUZA, 2009). Logo, o surdo é reconhecido pela sua interação com o mundo por meio de experiências visuais, manifestações de sua cultura e por sua comunicação em Língua de Sinais, sempre complementada pela modalidade escrita da língua oficial do país em que vive. Isso significa dizer que, nesta perspectiva, o surdo é reconhecido pela sua condição bilíngue.

Para Fernandes e Moreira (2014), o bilinguismo para os surdos brasileiros se apresenta como uma situação em que a comunidade surda se identifica com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a utiliza na comunicação com outros surdos e com ouvintes sinalizantes. Pelo fato de sua manifestação se dar de forma visual e natural, o que implica a construção de sentidos sobre o mundo de forma diferente dos ouvintes, produz-se uma cultura visual que aproxima os surdos. De acordo com as autoras, é preciso compreender que a Língua Portuguesa é a língua oficial do país, utilizada em contextos familiares, escolares, profissionais, entre outros. Tal questão exige da pessoa surda conhecimento acerca da Língua Portuguesa para situações formais, e, por isso, ela assume o *status* de segunda língua para os surdos brasileiros, sendo obrigatória a sua presença durante o pro-

¹ Cabe destacar que a primeira autora deste texto, principal desenvolvedora da pesquisa apresentada, é surda, usuária de Língua Brasileira de Sinais. Portanto, o estilo linguístico por meio do qual ela expõe seus argumentos foi respeitado e mantido, tanto pelos parceiros de pesquisa e escrita quanto pela profissional responsável pela revisão linguística.

cesso de escolarização das crianças e jovens surdos. Tal questão caracteriza a condição bilíngue dos sujeitos surdos no Brasil.

Neste contexto, a experiência profissional da primeira autora deste artigo em uma Instituição de Ensino Superior (IES) fez emergir inquietações que impulsionaram as investigações que constituem as reflexões apresentadas. O objetivo desta empreitada, portanto, visa problematizar as implicações da norma ouvinte nos processos de subjetivação de professores surdos no Ensino Superior. O referencial teórico se alinha aos estudos que visam analisar e tensionar a cultura e a produção de sujeitos, tendo em vista a noção de estratégias biopolíticas no campo da Educação e suas interlocuções com os campos dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos.

Para tanto, seguindo os critérios éticos necessários para a elaboração de pesquisas acadêmicas, foram entrevistados cinco professores surdos de IES, sendo dois do Rio Grande do Sul, uma de Minas Gerais, uma de Santa Catarina e uma do Rio Grande do Norte. Aqui, contudo, embora todas as narrativas tenham sido importantes em sua totalidade, são apresentadas respostas de apenas três, em função dos limites da temática abordada nesta explanação.

O artigo está dividido em quatro seções: a) *Introdução*; b) *Percurso investigativo*, que apresenta os caminhos assumidos para a realização da pesquisa e direciona atenção à questão das narrativas utilizadas; c) *Sobre ser docente entre duas línguas*, parte em que é feita a discussão dos resultados a partir das colocações de três dos cinco professores entrevistados; d) *Encerramento*, em que a discussão é finalizada.

2 PERCURSO INVESTIGATIVO

A investigação conta com entrevistas realizadas junto a cinco professores universitários surdos. Tais entrevistas objetivaram a constituição de narrativas sobre suas experiências de escolarização e enquanto docentes de IES. A partir de narrativas, é “[...] possível reconstruir as significações que os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos.” (ANDRADE, 2012, p. 174-175). Assim, operam como um modo de construir em si suas próprias experiências por meio dos caminhos percorridos e de relatos acerca deles. A narrativa é entendida, pois, como “[...] uma produção cultural, social, política e histórica e não como um dado fixo, estável, igual a todos os outros e ancorado em práticas sociais e culturais que se querem mais ou menos precisas e iguais.” (ANDRADE, 2012, p. 179).

Para Larrosa (2014, p. 102) não podemos procurar averiguar o que há por trás ou anteriormente às palavras, “[...] mas sim, o que há adiante, até onde se dirigem, de que maneira podem encarnar em nós (que somos carne de palavras, também de palavras apodrecidas), o que é que podem mover ou mobilizar ou incitar ou suscitar em nós.” Na mesma linha de pensamento, Reis (2015, p. 68) apresenta a entrevista narrativa como uma ferramenta instigante, a qual, em alguns momentos, “[...] envolve um acontecimento da vida profissional ou mesmo das experiências do próprio sujeito como intelectual e em outro momento a narrativa gira em torno da vida profissional como professor.”

Os professores surdos entrevistados atuam como docentes no Ensino Superior de universidades públicas. Eles distribuem-se da seguinte maneira: dois do Rio Grande do Sul (RS), uma do Rio Grande do Norte (RN), uma de Santa Catarina (SC) e uma de Minas Gerais (MG). Contudo, na discussão serão apresentados recortes dos depoimentos de apenas três. Para preservar suas identidades, foram indicados com nomes de surdos popularmente reconhecidos, especialmente no contexto da comunidade surda: Marlee Matlin, Emmanuelle Laborit e Helen Keller. A escolha dos professores ocorreu a partir do reconhecimento de universidades públicas, de diferentes regiões brasileiras, em que há docentes surdos atuando por meio de concurso público. Em seguida, foram enviados a eles convites, por *e-mail*, com dados sobre a investigação e, a partir das disponibilidades dos convidados, foram agendadas entrevistas por videoconferência.

Como a pesquisa envolveu duas línguas de modalidades diferentes – língua portuguesa escrita e Libras na modalidade visual/gestual –, o processo de organização dos dados seguiu quatro etapas: a) entrevistas por meio de videoconferências gravadas, com duração de mais de 40 minutos cada; b) tradução das narrativas feitas em Libras para a Língua Portuguesa escrita; c) transcrição do conteúdo; d) tensionamento das narrativas a partir de referencial teórico.

Articulado ao modo como se compreendem as narrativas, no presente estudo, vale adiantar que os professores surdos se narraram de modo a demonstrar seus sentimentos e seus percursos de vida como se fossem desabafos. Suas participações foram envolvidas por um clima de insatisfação, em função dos desafios que dizem enfrentar em seus cotidianos acadêmicos, e de otimismo, considerando a possibilidade de suas angústias serem reconhecidas por meio da pesquisa. Em termos gerais, entende-se que as narrativas se apresentam como um conjunto de saberes e conhecimentos que dizem respeito aos processos de subjetivação vividos em cada história contada. Assim, as entrevistas provocaram inquietações úteis para pensar a docência surda e suas implicações frente ao padrão ouvinte das Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil.

3 SOBRE SER DOCENTE ENTRE DUAS LÍNGUAS

Os sujeitos surdos brasileiros vivem inseridos em uma sociedade majoritariamente ouvinte, formada por falantes da Língua Portuguesa. Neste contexto, Reis (2015) destaca a importância de se expandir o conhecimento sobre a comunidade surda nas universidades, pois tal manobra possibilita engajar um maior número de pessoas no que se refere à divulgação da luta pelos direitos dos surdos. Nessa direção, para a autora, o ano de 1997 foi um marco histórico em função da entrada do primeiro professor surdo na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que foi efetivado para ministrar a disciplina de Língua de Sinais Brasileira, na Faculdade de Letras – Departamento de Linguística e Filologia. A entrada desse professor ocorreu antes da Lei n.º 10.436/2002 e foi importante para dar visibilidade à Libras, garantindo o fortalecimento dos pressupostos que originaram tal lei.

O ingresso de professores surdos nas universidades tem resultado em outras formas de ser surdo. Sobre isso, Lopes e Thoma (2013) argumentam que os discursos podem, de algum modo, subjetivar indivíduos de formas diferentes. Nesse contexto, os discursos são entendidos para além dos atos de fala, pois se

levam em conta práticas e enunciados que envolvem a vida. Assim, a entrada de surdos em universidades também é discurso e ajuda a produzir um novo *éthos surdo*. De acordo com as autoras, tal fato oportuniza novas formas de ser surdo na contemporaneidade.

Professores surdos em IES estão tensionando a estrutura de um sistema linguístico maior, ou seja, estão mexendo nas estruturas do modelo científico através do qual a língua é entendida como algo homogêneo, centralizado, padronizado. Enfim, língua enquanto ferramenta de poder, que se coloca como “maior” ou dominante (DELEUZE; GUATTARI, 2011). Souza e Gallo (2010, p. 103) apresentam que, contra o modo maior da linguística, os filósofos Deleuze e Guattari defendem a possibilidade de “[...] um uso menor da língua, um uso de resistência e de revolução, que faça a língua falar de outra maneira. Fazer uma língua operar em modo menor, minorar o uso de uma língua estabelecida, é fazer um uso político da língua.”

Logo, é importante levar em consideração as minorações feitas por meio de usos coletivos, a partir de determinados grupos sociais, de modo a fazer balbuciar a língua majoritária, abrindo outras possibilidades de funcionamento. Nessa corrente de pensamento, pode ser dito que professores surdos em espaço acadêmicos impulsionam outras formas de operar linguisticamente o uso da Libras e modos diferentes de escrever a Língua Portuguesa. Colocar em cheque a gramaticalidade e a estética da língua escrita também pode ser visto como uma ação política. “A unidade de uma língua é, antes de tudo, política. Não existe língua-mãe, e sim tomada de poder por uma língua dominante, que ora avança sobre uma grande frente, ora se abate simultaneamente sobre centros diversos.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 49).

Neste contexto, aponta-se que a incompatibilidade gramatical entre a Libras e a Língua Portuguesa ocasiona um modo diferente de escrever por parte dos surdos. Aspectos linguísticos que fazem sentido nas línguas oralizadas se perdem quando aproximados da lógica das línguas gestuais-visuais. Assim, a tendência é que os sujeitos surdos, mesmo alfabetizados, com formação por meio de cursos de graduação, mestrado e doutorado, por exemplo, tendam a escrever de modo diferente, frequentemente entendido por ouvintes em geral, avaliadores e pareceristas acadêmicos como “errado”.

Conforme as professoras Marlee Matlin, Helen Keller e Emmanuelle Laborit, o lugar em que está localizado esse grupo (professores surdos) é de tensão, tendo em vista os desafios enfrentados em função da centralidade da Língua Portuguesa.

Eu ensino quatro disciplinas de Libras e também sou orientadora para os alunos ouvintes/surdos e ainda exigem as publicações como autoria e coautoria. Na ementa da disciplina no Curso Letras-Libras obriga os alunos a publicar um artigo junto com a professora surda. (MARLEE MATLIN, 27 de junho de 2019, grifo nosso).

Pela minha experiência, mais ou menos 15 professores surdos concursados trabalham como professores de Libras e no Curso de Letras-Libras: *Um professor é oralizado e é fluente em Língua Portuguesa, tem maturidade, mas pouco em Libras, porém a sociedade ouvinte o admira por ter habilidades melhores. Enfim, na prática ele não é bom quando comparado a outros professores surdos que têm práticas boas, mas não são fluentes em Língua Portuguesa, mas que trabalham, criam projetos, organizam coisas. Infelizmente a sociedade ouvinte não os*

reconhece. Por causa dos contatos de e-mails, facilidade de comunicação, isso é problema da relação do poder. (HELEN KELLER, 7 de junho de 2019, grifo nosso).

Porém, eu confirmo que *alguns professores surdos se conformam em não publicar os seus trabalhos, somente o ensino de Libras, pois as falhas podem ter vindo as bancas examinadoras para avaliar os candidatos. (EMMANUELLE LABORIT, 11 de junho de 2019, grifo nosso).*

Nas narrativas apresentadas, observam-se as relações de poder estabelecidas entre usuários de diferentes línguas, pois pode ser entendido que há dominação da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. A valorização profissional do professor se dá pela sua fluência em Língua Portuguesa, escrita, e não a partir do conhecimento da sua língua materna, a Libras. É possível perceber a valorização profissional do professor surdo oralizado por parte da comunidade ouvinte. Emmuelle Laborit também sinaliza a conformação dos professores surdos em não publicar artigos e trabalhos, pois aquilo que ela chama de “banca avaliadora” geralmente é constituída, majoritariamente, por ouvintes. Assim, relata que se dedica mais ao ensino, por estar vinculado à sua língua materna.

As três professoras enfatizam a importância dos professores surdos atuarem também nas pesquisas e na extensão, para assim poderem avançar em seus planos de carreira. Além disso, tais questões são importantes para conquistarem espaços políticos, de resistência, tendo a mesma atuação científica que os professores ouvintes. Logo, as publicações dos surdos poderiam ser uma marca política para que a sociedade ouvinte reconheça esse grupo minoritário.

Com relação à valorização das habilidades linguísticas dos professores surdos e as relações entre língua maior e menor, para a professora Helen Keller:

A sociedade vê o sujeito surdo oralizado e acha melhor, pois não reconhece, assim, a Língua de Sinais. Alguns professores surdos só trabalham com o Ensino de Libras e não com os outros trabalhos, como extensão e projetos. Só querem conforto ou desistiram por causa da Língua Portuguesa como norma da sociedade ouvinte. (HELEN KELLER, 7 de junho de 2019, grifo nosso).

Compreende-se que a sociedade ouvinte tem valorizado professores surdos fluentes em Língua Portuguesa (escrita e oralizada), mas não atribui valor à fluência e ao conhecimento desses professores em Língua de Sinais. Entretanto, tal sociedade também faz uma crítica aos professores surdos que desistem da pesquisa e da extensão e permanecem apenas desenvolvendo atividades de ensino. Segundo Reis (2015), há um contraponto entre a sociedade ouvinte e a comunidade surda. A sociedade ouvinte exige e valoriza a Língua Portuguesa dos professores surdos, enquanto a comunidade surda enaltece o conhecimento desse professor em sua primeira língua.

Os professores surdos, quando escrevem de acordo com as normas ouvintes, precisam abdicar do direito de atribuir valor cultural à Língua de Sinais em suas produções acadêmicas. Assim, é possível entender como ocorrem os processos de subjetivação dos professores universitários surdos, já que a norma ouvinte os envolve, implicando modos de ser, ou seja, um modo de ser surdo pautado na língua dos ouvintes.

Ao abrir mão do direito de expressão por meio de sua primeira língua – gestual-visual –, os professores surdos apresentam certa obediência a uma norma majoritária, submetendo-se a esta. Com base na abordagem de Foucault (1999), quando problematiza as relações de poder, compreende-se a implicação dos professores surdos no espaço acadêmico. Para que estes profissionais possam ser bem avaliados e participar das pesquisas, e especialmente da produção e publicação de textos, como seus colegas, necessitam se dobrar às normas das línguas orais em modalidade escrita, tendo em vista, ainda, os padrões considerados acadêmicos.

Conforme manifestado pelos professores que participaram da pesquisa, os surdos desejam produzir pesquisas, conversar sobre pesquisas, sinalizar sobre suas pesquisas, mas isso nem sempre é possível, pois precisam se submeter às normas ouvintes. Assim, em vez de produzirem conhecimentos e reflexões por meio da estrutura linguística que os localiza enquanto sujeitos, precisam se manifestar por meio de suas segundas línguas. Isto significa que, da maneira como é relatado pelos participantes do estudo, as mesmas universidades que os inserem em seus quadros funcionais, de modo a contemplar as normas de inclusão e acessibilidade, ceifam-lhes os direitos linguísticos representados, especialmente, pelo uso das suas primeiras línguas enquanto marcadores culturais, intelectuais e de ativismo político.

As leis relacionadas à Libras e à inclusão e acessibilidade possibilitaram ao espaço acadêmico conhecer a Língua de Sinais e a Cultura Surda. No entanto, não garantiram aos surdos o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais enquanto parte das dinâmicas intelectuais acadêmicas, como é possível destacar, mais precisamente, na narrativa da professora Helen Keller. A exigência de que os surdos tenham as mesmas habilidades que os ouvintes, relativas à estrutura da Língua Portuguesa, ainda permeia e caracteriza esses espaços, pois o domínio de sua primeira língua não é valorizado no sentido profissional e intelectual.

O *ethos* do professor surdo na contemporaneidade perpassa, portanto, a luta com relação ao reconhecimento da sua diferença linguística e cultural. Não se trata de uma luta violenta, porém de uma luta coletiva e assertiva, pautada na parceria entre surdos e ouvintes conhecedores desta área de estudos. É importante que, a partir de pequenas revoluções locais, transformem-se modos de pensar o lugar dos docentes surdos. Foucault (2013, p. 342) afirma que “[...] ser moderno não é reconhecer e aceitar esse movimento perpétuo; é ao contrário, assumir uma determinada atitude em relação a esse movimento.” Deste modo, o sujeito assume uma atitude voluntária, desejando determinados modos de ser e estar em sociedade.

Ao encontro de Foucault, Reis (2015, p. 118) apresenta que “[...] a cultura surda pode ser estruturada nos professores surdos na Educação Superior, como a forma de ser professor surdo nas salas de aulas e eventos como congressos, seminários, encontros e reuniões usando a Língua de Sinais Brasileira.” A autora defende a importância dos professores surdos encontrarem um jeito de ensinar no Ensino Superior, bem como a importância das lutas políticas para essa negociação da cultura surda no sistema educacional.

A orientação das condutas dos professores surdos pela sociedade ouvinte tem obedecido às regras estruturais da Língua Portuguesa. Essa imposição ao pro-

fessor surdo pode ser percebida como um investimento político e econômico no corpo surdo. A sua utilização econômica “[...] é, numa boa proporção, como força de produção em que o corpo é investido por relações de poder de dominação; mas em compensação sua constituição como força de trabalho só é preciso se ele está preso num sistema de sujeição.” (FOUCAULT, 2009, p. 29). Logo, um sujeito surdo produtivo no âmbito do sistema educacional, em universidades (públicas, privadas e comunitárias), é aquele que consegue submeter-se à norma ouvinte no que se refere à estrutura escrita da Língua Portuguesa e sua capacidade de compreendê-la. Tal exigência possibilita que o professor surdo faça parte do jogo político e econômico, bem como se mantenha em seu cargo ao cumprir o que é exigido.

Após suas resistências, suas vitórias, suas conquistas acerca de seus espaços de ensino na disciplina de Língua Brasileira de Sinais, no Ensino Superior, muitos docentes surdos ainda se mantêm atrelados a um estado de menoridade em relação à língua. A superação desse estado depende da vontade de mostrar à sociedade ouvinte a sua diferença linguística e cultural, ou seja, de defender espaços de legitimação da sua escrita pautada em uma língua visual-gestual.

As diferenças linguísticas têm uma implicação direta da vida dos surdos, em especial dos professores surdos que trabalham em IES, já que estas lhes demandam publicações de artigos e escrita de projetos e relatórios de pesquisa e extensão. Isso pode ser observado nas narrativas das professoras Marlee Matlin e Emmanuelle Laborit, referentes às suas experiências com suas escritas guiadas pela estrutura da Libras para periódicos qualificados:

Eu tentei os Qualis² A1, B1, mas não consegui por causa do conhecimento da educação dos surdos, mais focado na língua, cultura, surdez, surdo, infelizmente percebi que o Comitê Científico (A1, B1) não os valorizam. Porém eu entreguei o artigo para a professora (colega) ouvinte que é muito qualificada e muitas publicações aprovadas nas A1 e B1 para ela avaliar no meu artigo e disse que está tudo ótimo e não tem nenhum problema, mas para os outros é muito difícil. (MARLEE MATLIN, 27 de junho de 2019, grifo nosso).

Nos artigos, eu mando para outra pessoa corrigir e colocar nos comentários ao lado do texto e isso torna mais importante e aprendo melhor. Sem comentários ou opiniões, eu não conseguiria me sentir bem só com as correções diretas. Eu prefiro entender o que relaciona o porquê, o conceito, a explicação de compreender. Já que na escola onde eu estudava, tinha muitas falhas para aprender e não tinha conhecimento. Por exemplo: uma frase e a pessoa coloca as três opiniões e eu escolho uma para substituir essa frase que relaciona bem com as estruturas. (EMMANUELLE LABORIT, 11 de junho de 2019, grifo nosso).

Marlee Matlin apresenta suas tentativas de aprovação de um manuscrito em comitês científicos de periódicos, entretanto esbarra em questões relacionadas às normas da escrita feita por ouvintes e no pouco conhecimento dos membros do Comitê em relação aos Estudos Surdos. Foucault (2008, p. 74) apresenta que “[...] todo sistema legal se relaciona com um sistema de normas.” Também podemos

² QUALIS é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. O Qualis Periódicos está dividido em oito estratos, em ordem decrescente de valor: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C.

dizer, nesse contexto, que há um sistema que privilegia práticas ouvintes e baliza as normas de revistas e comitês científicos, mesmo no campo da Educação.

A normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tomar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma. Dito de outro modo, há um caráter primitivamente prescritivo da norma, e é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis. (FOUCAULT, 2008, p. 75).

Foucault (2009) apresenta que esse tipo de sujeição não é obtida por meio da violência ou da ideologia, mas é calculada, organizada e pensada de forma técnica. Assim, os professores surdos “desejam” ser conduzidos linguisticamente por ouvintes para poderem participar do jogo econômico implicado na Academia. É necessário aproximar-se da escrita baseada em normas ouvintes para que sejam incluídos em movimentos de pesquisa e de extensão. Emmanuelle Laborit comenta que, ao se reunir com vinte autores surdos para a publicação de um livro, observou a resistência dos surdos para manterem o formato de suas produções escritas.

Tem alguns erros de português, *mas os autores surdos resistem que deixam como é a escrita dos surdos como a segunda língua - Língua Portuguesa - e tiveram suas críticas, mas deixaram assim por sua própria estrutura diferenciada.* Livraram da condução linguística da norma ouvinte. (EMMANUELLE LABORIT, 11 de junho de 2019, grifo nosso).

A narrativa da professora apresenta a resistência diante das normas da escrita ouvinte, pois ela destaca a recusa dos surdos em modificar o modo como os textos foram organizados e escritos. A resistência desses surdos também se apresenta como uma maneira de informar aos outros sobre a forma linguística, decorrente de uma língua visual-gestual. Para Quadros (1997), o ensino de leitura e de escrita para surdos deve levar em consideração o tipo de língua que eles estão em contato. “Para as pessoas que ouvem, ‘falar e ouvir’ são variantes de uma mesma estrutura linguística. A leitura apresenta, em pelo menos algum nível, uma relação com o som das palavras.” (QUADROS, 1997, p. 98). Nesse sentido, não há associação entre sinais gráficos e sons, a língua escrita é percebida somente pelo canal visual dos surdos. Logo, a língua escrita é uma linguagem silenciosa para os surdos.

A escrita dos surdos é composta também por uma marca cultural. Logo, faz-se importante a sua publicação para que a comunidade científica tome conhecimento dessa diferença. Isso se dá, para que se compreendam as pesquisas científicas feitas pelos professores surdos que falam a sua própria língua, como na escrita proveniente de uma língua visual-gestual, sua cultura surda, sua subjetividade surda que levam para o discurso científico entre os grupos de pesquisa, um marcador cultural.

Resistir às normas historicamente cristalizadas torna-se, muitas vezes, espaço de ativismo e militância para os professores surdos. Foucault (2013, p. 338), com base em Kant, destaca que o próprio homem é responsável por seu estado de minoridade: “É preciso conceber então que ele não poderá sair dele a não ser por uma mudança que ele próprio operará em si mesmo.”

4 FECHAMENTO

Identificar e entender os professores surdos como autores surdos no mundo acadêmico corresponde a manifestações relevantes para o fortalecimento destes profissionais no contexto da Educação e das Políticas Públicas de Inclusão e Acessibilidade. Ao mesmo tempo que os discursos vigentes, que constituem e ensinam sobre os modos de escrever no contexto acadêmico, subjetivam surdos na direção de igualarem-se aos ouvintes, a resistência frente a eles pode ser muito produtiva. A resistência manifestada por meio de produções escritas, construídas pelos professores/autores/pesquisadores surdos, funciona como uma potente ferramenta que ajuda a destacar suas posições enquanto sujeitos surdos, ou seja, opera nos processos de subjetivação de si e de outros relacionados aos modos de ser surdo e, principalmente, ao modo de entender-se como usuários de uma língua visual-gestual, mesmo na universidade.

Com o presente estudo, percebe-se que o espaço para produções acadêmicas de professores surdos muitas vezes é limitado, tendo em vista a normatização relacionada às regras da Língua Portuguesa escrita. Assim, os surdos, docentes universitários, por vezes se engajam na luta pelos seus direitos relacionados à emergência de uma valorização linguística confluyente aos seus saberes, seus discursos, enfim, a uma forma de intelectualidade surda. Entrar nesta luta auxilia o reconhecimento dos modos de ser surdo por parte da comunidade ouvinte, bem como da própria comunidade surda.

Por esses motivos, entende-se que este estudo pode contribuir para futuras pesquisas que visam dar visibilidade à inserção e demandas de professores surdos nas IES. Entender e compreender como funciona a relação entre a produção acadêmica ouvinte e surda se faz fundamental para as Políticas Públicas de Inclusão e Acessibilidade que envolvem professores surdos. É possível entender, por meio das narrativas dos professores surdos, a vontade e a necessidade de produzir, transgredir, transformar o lugar dos sujeitos surdos que se envolvem nos processos de produção acadêmica nas IES.

A equidade educacional e social, frente à diferença surda, também está relacionada ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais enquanto um marcador que altera o formato da Língua Portuguesa escrita em produções acadêmicas. Tal situação é viável e significaria uma conquista para a comunidade surda.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. (org.). *Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 173-194.

- BRASIL. *Lei nº 10. 436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 3 jul. 2021.
- CECILIO, G. M.; SOUZA, C. D. Identidades transitantes: o desencaixe do deficiente auditivo nos discursos de/sobre surdos e ouvintes. *Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade*, [S. l.], v. 1, n. 5, p. 01-24, dez. 2009. Disponível em: <https://www.editora-arara-azul.com.br/revista/compar5.php>. Acesso em: 3 jul. 2021.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 51-69, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/?lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2021.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: curso no College de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. O que são as luzes? In: FOUCAULT, M. *Ditos & escritos: arqueologia das ciências humanas e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 335-351. v. 2.
- FOUCAULT, M. *Segurança, território e população: curso dado no College de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LOPES, M. C.; THOMA, A. S. Subjectivation, normalisation et constitution de l'éthos sourd: politiques publiques et paradoxes contemporains. *La Nouvelle Revue de L'adaptation et de la Scolarisation*, Suresnes, France, n. 64, p. 105-116, 2013.
- QUADROS, R. M. *Educação dos surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- REIS, F. *A docência na educação superior: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos*. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17759>. Acesso em: 3 jul. 2021.
- SOUZA, R. M.; GALLO, S. Língua, cultura e política no plural: pela resistência à folclorização do outro. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; LOPES, M. C. (org.). *Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 100-115.

Recebido em: 23 jul. 2020

Aceito em: 12 maio 2021

REFLEXÃO SOBRE A LEGISLAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE EM PORTUGAL (1990-2009)

*Ana Sofia Rodrigues Rézio**

RESUMO

A avaliação da qualidade e desempenho dos sistemas educativos nacionais foi ganhando impacto na forma como a educação é encarada pela sociedade, em particular a avaliação docente. Este texto resulta de uma pesquisa sobre a evolução da legislação da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) no período que decorreu entre 1990 e 2009, em Portugal, e formula algumas questões iluminadas por descobertas do campo das neurociências. A ADD foi motivo de grande polémica no seio da comunidade docente, nomeadamente nos anos 2007 e 2008, suscitando inclusivamente movimentos sociais. Por esta razão, foi intenção compreender como surgiu esta forma de avaliação e que alterações foi sofrendo. A investigação dos diferentes documentos legais aqui apresentados é um estudo comparativo quanto aos objetivos, agentes avaliadores e forma de avaliação ao longo dos anos. Relativamente aos objetivos da ADD, conclui-se que, entre 1990 e 1998, as alterações observadas não foram significativas, em contraste com o período de 1998 a 2009. Quanto aos agentes avaliadores, em 1998 se verificou uma alteração das autoridades institucionais, que passaram a ser locais. Acerca da expressão da ADD, em 1998 se registou uma alteração de um restrito leque de menções para outro leque mais alargado. Da análise efetuada, conclui-se que a ADD se subdividiu em dois períodos, de 1990 a 1998 e de 1998 a 2009, e que o sentido do verdadeiro crescimento para os profissionais educativos não está apenas na linha temporal linear de uma carreira, mas sim na capacidade de unir conhecimento e compreensão, consciente e inconsciente.

Palavras-chave: Avaliação do desempenho docente. Objetivos. Agentes avaliadores. Expressão da avaliação. Neurociências.

* Doutora em Educação Matemática pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Mestra em Matemática-Análise Numérica e Matemática Computacional pela Universidade de Lisboa. Licenciada em Matemática Educacional pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e em Matemática Aplicada, ramo de Análise Numérica, pela Universidade de Lisboa. Professora adjunta na Universidade Atlântica. Investigadora no Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento. ORCID: 0000-0002-0687-8231. Correio eletrónico: srezio@uatlantica.pt

REFLECTION ON THE LEGISLATION ON TEACHER PERFORMANCE EVALUATION IN PORTUGAL (1990-2009)

ABSTRACT

The evaluation of the quality and performance of national education systems has been gaining an impact on the way education is viewed by society, in particular teacher evaluation. This text is the result of research on the evolution of the legislation on the Evaluation of Teacher Performance (ETP) in the period between 1990 and 2009, in Portugal, and raises some questions illuminated by discoveries in the field of neurosciences. ETP was the subject of great controversy within the teaching community, particularly in the years 2007 and 2008, and even raised social movements. For this reason, it was intended to understand how this form of evaluation came about and what changes it has undergone. The study of the different legal documents presented here is a comparative study, in terms of objectives, evaluation agents and form of evaluation, over the years. Regarding the objectives of the ETP, it can be concluded that between 1990 and 1998 the changes observed were not significant, in contrast to the period from 1998 to 2009. As for the evaluating agents, in 1998 there was a change in the institutional authorities, which became locations. Regarding the expression of ETP, in 1998 there was a change from a restricted range of mentions to a wider range. From the analysis carried out, it can be concluded that the ETP was divided into two periods: from 1990 to 1998 and from 1998 to 2009 and on the other hand, that the meaning of true growth for educational professionals is not only in the linear timeline of a career but in the ability to combine knowledge and understanding, conscious and unconscious.

Keywords: Teacher performance evaluation. Goals. Evaluation agents. Expression of evaluation. Neurosciences.

REFLEXIÓN SOBRE LA LEGISLACIÓN DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN PORTUGAL (1990-2009)

RESUMEN

La evaluación de la calidad y el desempeño de los sistemas educativos nacionales ha ido ganando impacto en la forma en que la sociedad percibe la educación, en particular la evaluación de los docentes. Este texto es el resultado de una investigación sobre la evolución de la legislación de Evaluación del Desempeño Docente (ADD) en el período comprendido entre 1990 y 2009, en Portugal, y formula algunas preguntas destacadas por los descubrimientos en el campo de las neurociencias. El DDA fue motivo de gran polémica dentro de la comunidad docente, concretamente en 2007 y 2008, incluso levantando movimientos sociales. Por ello, se pretendía comprender cómo surgió esta forma de valoración y qué cambios ha sufrido. El estudio de los diferentes documentos legales aquí presentados es un estudio comparativo, en términos de objetivos, agentes evaluativos y forma de evaluación,

a lo largo de los años. En cuanto a los objetivos del PDD, se concluye que entre 1990 y 1998 los cambios observados no fueron significativos, en contraste con el período de 1998 a 2009. En cuanto a los agentes evaluadores, en 1998 hubo un cambio en las autoridades institucionales, que pasaron a ser locales. En cuanto a la expresión de ADD, en 1998 hubo un cambio de un rango restringido de menciones a un rango más amplio. Del análisis realizado se concluye que el ADD se subdividió en dos periodos: de 1990 a 1998 y de 1998 a 2009 y, por otro lado, que el significado del verdadero crecimiento para los profesionales de la educación no se encuentra solo en la línea de tiempo lineal de una carrera sino más bien en la capacidad de unir conocimiento y comprensión, consciente e inconsciente.

Palabras clave: *Evaluación del desempeño docente. Metas. Agentes evaluadores. Expresión de la evaluación. Neurociencias.*

1 INTRODUÇÃO

Este texto é produto de uma retrospectiva sobre a Avaliação do Desempenho Docente (ADD) em Portugal, no período de 1990 a 2009.

Para a construção da pesquisa, foram revistos os documentos oficiais reguladores, e investigaram-se algumas descobertas na área das neurociências. O objetivo foi caracterizar a ADD nesse período temporal, no que respeita a quais objetivos a caracterizavam, quem eram os agentes avaliadores e como se expressava a avaliação de desempenho dos docentes.

A metodologia empregue para o alcance dos objetivos consistiu numa análise qualitativa, documental.

Por um lado, o autor apresenta uma análise pormenorizada da legislação que regulamentava a ADD; por outro, reflete sobre algumas questões que levanta, iluminado pelas descobertas que o campo das neurociências desvendava até ao início do século passado.

2 CONCEITO DE AVALIAÇÃO DOCENTE

Sobre o conceito de avaliação docente, Guba e Lincoln (1989) distinguiram quatro períodos ao longo do século XX. Até aos anos 20, a avaliação dos professores baseava-se na medida dos resultados escolares dos alunos, tratando-se de uma avaliação orientada para a medição. Entre os anos 30 e 50, os professores eram avaliados segundo a verificação da coerência entre os objetivos de um programa e o desempenho dos alunos, definindo-se assim uma avaliação orientada para a descrição. Dos anos 60 aos anos 80, incluiu-se a noção de julgamento no ato de avaliar. Neste período, avaliar significava apreciar o mérito ou valor de algo, ou seja, tratava-se de uma avaliação orientada para a formulação de juízos de valor. Por fim, dos anos 80 aos anos 90, entendeu-se a avaliação como a atribuição de sentido a situações reais influenciadas pelo contexto e pelos próprios intervenientes no processo, tratando-se de uma avaliação orientada para a negociação.

Após este período, em Portugal,

[...] o novo modelo de avaliação dos professores tornou-se uma verdadeira arma de arremesso político e criou uma cortina de fumo que está a dificultar uma análise serena e objetiva das virtualidades da avaliação, num contexto ainda muito marcado por um modelo de administração e gestão legado do pós-revolução do 25 de Abril de 1974 e cuja alteração se anuncia profunda. (SILVA, 2009, p. 45).

Este novo modelo de avaliação, ao tornar mais exigente o desempenho profissional de cada docente, permitiu o reforço da qualidade do trabalho desenvolvido e responsabilizou-o perante uma escola que se pretende mais autónoma e também mais preocupada com a eficácia dos resultados escolares e com a prestação de contas à comunidade. Em 2008, a avaliação encontrava-se alinhada com a (auto)formação permanente dos seus profissionais, estimulando uma cultura de aprendizagem permanente (SANTOS, 2009). Contudo, a avaliação não podia ser vista apenas como algo necessário às escolas. Era necessário avaliar as próprias políticas educativas, bem como a eficácia e eficiência na sua concretização, uma vez que a qualidade da educação não parece ser independente da própria qualidade das políticas que a enformam (GRANCHO, 2009).

As ideias-chave que sustentaram a evolução do conceito de Avaliação, em Portugal, encontram-se, pois, sintetizadas no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Evolução do conceito de Avaliação em Portugal

Início do Séc.XX	Anos 30-50	Anos 60-80	Anos 80-90	Anos 90-2009
. Medição	. Descrição	. Juízos de valor	. Negociação	. Responsabilização . Eficácia . Prestação de contas

Fonte: elaborado pela autora.

Pode entender-se do quadro anterior, que o regime político em vigor marcou o próprio conceito de avaliação¹. Antes de 1974, este conceito estava conotado com o de um sistema de controlo, característico do passado autocrático, em que um único homem detinha o poder através da medição e descrição do desempenho. Após 1974, esse conceito sofreu alterações em consequência do desenvolvimento de um regime democrático, da introdução dos conceitos de qualidade, eficácia e prestação de contas e das ideias de igualdade e equidade, orientando-se a avaliação para a negociação e juízos de valor.

Desenvolveram-se mecanismos de avaliação em estreita relação com o contexto político mediático no período de 2005 a 2009. Além da importância central que representaram as provas nacionais e internacionais de alunos no desenho das políticas educativas, foram implementados sistemas nacionais de avaliação das escolas e dos professores (ABRANTES, 2010).

Nas décadas que antecederam o referido período temporal, ocorreram grandes mudanças no papel do Estado perante políticas da educação pública, es-

¹ A 25 de abril de 1974, em Portugal, depôs-se o regime ditatorial do Estado Novo, vigente desde 1933, e iniciou-se um processo que viria a terminar com a implantação de um regime democrático e com a entrada em vigor da nova Constituição a 25 de abril de 1976, marcada por forte orientação socialista.

pecialmente através da ação de entidades transnacionais e supranacionais. Em seguida, assistiu-se a um processo de crescente subordinação da educação aos imperativos da economia e a teorias de organização e liderança escolares de caráter empreendedor (LIMA, 2011).

O estado foi produzindo legislação que procurava regulamentar a ADD. Em seguida, tentaremos compreender como é que a legislação foi acompanhando a evolução do conceito de ADD.

3 LEGISLAÇÃO DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE: DE 1990 A 2009

Em 1986, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em Portugal fez reacender a questão da avaliação de professores associada ao desenvolvimento profissional e progressão na carreira. A mobilidade e progressão na carreira ficaram dependentes dos resultados da formação contínua.

Na Lei n.º 46/1986, Artigo 39, constata-se que “[...] a progressão na carreira deve estar ligada à Avaliação de toda a atividade desenvolvida [...] no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.” (PORTUGAL, 1986, p. 16).

Compreende-se, portanto, que, segundo esta lei, a progressão na carreira dependia da avaliação docente, a qual incidia sobre diversos tipos de qualificações, não só pedagógicas como também científicas e profissionais.

As estatísticas da Educação são um instrumento fundamental para a avaliação, tendo a inspeção escolar a função de avaliar e fiscalizar a educação escolar, como se observa no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Avaliação e progressão na carreira – Lei n.º 46/1986

Impacto na carreira Cap. IV, art. 36	Investigação em educação Cap. VII, art. 50	Instrumentos de avaliação Cap. VII, art. 51	Inspeção escolar (agente avaliador) Cap. VII, art. 51
2. A progressão na carreira deve estar ligada a toda a atividade desenvolvida [...]	[...] destina-se a avaliar e interpretar cientificamente a atividade desenvolvida no sistema educativo [...]	1. As estatísticas da Educação são instrumento fundamental para a avaliação [...]	[...] tem como função avaliar e fiscalizar a realização da Educação Escolar [...]

Fonte: elaborado pela autora.

Até à data de 1989, os professores sentiam-se inseridos num processo que se baseava num sistema de nada consta no registo biográfico, em que a avaliação era de *Bom*² e a progressão na carreira era automática. A reestruturação da carreira docente em 1989 introduziu uma ADD e uma *Avaliação do Mérito* para progressão na carreira como processos diferenciados (FORMOSINHO; MACHADO; FORMOSINHO, 2010). A ADD tinha uma componente de prestação de contas e verificação da conformidade e normalidade mais preocupada com a ausência de efeitos negativos do que com a apreciação de efeitos positivos, centrada num mínimo burocrático possível e num mínimo laboral negociado. Por outro lado, a *Avaliação do Mérito* para progressão na carreira implicava um juízo sobre o nível de atuação do professor e

² Avaliação por conceito.

a avaliação dos seus efeitos positivos, isto é, do impacto da sua atividade. Assim sendo, estas duas formas de avaliação envolviam mecanismos de análise distintos.

O Decreto-Lei n.º 409/1989, de 18 de novembro, faz depender a progressão, já não simplesmente do tempo de serviço, até então considerado como elemento único de qualificação acrescida, agora condicionado pela duração temporal de cada um dos 10 escalões criados, mas também da frequência e aproveitamento de módulos de formação.

O acesso ao 8.º escalão dependia da aprovação em provas públicas, às quais o professor voluntariamente se candidatava, devendo a apreciação do júri focar-se no curriculum do candidato e no seu trabalho de natureza educacional (Decreto-Lei n.º 139-A/1990, de 28 de abril, art.º 36 e Decreto Regulamentar n.º 13/1992, de 30 de junho). Nestas provas o mérito era mais avaliado que o desempenho.

Contudo, porque não se encontrou nestes documentos uma especificação objetiva sobre estes dois conceitos, *Mérito Adequado* e *Mérito Excepcional* e sobre as variáveis que poderiam guiar ou determinar as suas práticas, os docentes ficaram completamente entregues à sua concetualização subjetiva, perguntando-se interiormente: afinal a que é que o mérito deveria ser adequado, aos alunos, a si mesmos, ao sistema, aos parceiros, aos conteúdos, aos resultados?

O Decreto-Lei n.º 409/1989, de 18 de novembro, veio atualizar o regime jurídico estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 184/1989, de 12 de junho, referindo a ADD como imprescindível para a progressão na carreira (QUADRO 3).

Quadro 3 – Decreto-Lei n.º 184/1989, de 12 de junho, e Decreto-Lei n.º 409/1989, de 18 de novembro – Impacto na carreira

Decreto-Lei n.º 184/1989, de 12 de junho Cap. IV		Decreto-Lei n.º 409/1989, de 18 de novembro Cap. I, Art.º 9.º	
Art. 27 - Acesso 4. A promoção depende [...]: Mérito adequado [...]	Art. 29 - Progressão 3. A contagem de tempo de serviço para efeitos de progressão é suspensa quando existam razões fundamentadas em desempenho deficiente de funções [...]	Art. 30 - Mérito Excepcional 1. Os membros do Governo podem atribuir menções de mérito excepcional em situações de relevante desempenho de funções [...]	Art. 9 - Progressão 1. A progressão nos escalões da carreira docente faz-se por decurso de tempo de serviço efetivo prestado em funções docentes, por avaliação do desempenho e pela frequência com aproveitamento de módulos de formação.

Fonte: elaborado pela autora.

De facto, sendo a progressão na carreira feita, não só por decurso do tempo de serviço, mas também por ADD, este tempo de serviço podia vir a ser suspenso, caso a ADD não se revelasse eficiente.

Em Portugal, o debate sobre se os professores deviam ser ou não avaliados teve especial impacto no início dos anos 90 do séc. XX, a propósito do modelo de avaliação previsto no Decreto Regulamentar n.º 14/1992, de 4 de julho, que se seguiu ao Estatuto da Carreira Docente (ECD) aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/1990, de 28 de abril.

No Decreto-lei n.º 139-A/1990, de 28 de abril, são então definidos pela primeira vez os objetivos da *Avaliação do Desempenho*, de acordo com os princípios consagrados no artigo 36 da LBSE - SECÇÃO II, Artigo 39. A criação desta categoria

funcional assinala um marco na carreira dos professores – o acesso ao 8.º escalão (Decreto-Lei n.º 139/1990, de 28 de abril).

O novo regime de avaliação considerava professor apenas aquele que estava a lecionar e desvalorizava graus académicos; formação especializada adquirida; percursos pedagógicos profissionais, como formação de professores ou associações pedagógicas, gestão de projetos pedagógicos, participação na investigação educacional, percursos profissionais ligados ao sindicalismo docente e desempenho de cargos de gestão e coordenação na administração educativa. Neste momento a avaliação dos professores apontava para quatro importantes finalidades: a) a prestação de contas do desempenho docente; b) a gestão das carreiras profissionais; c) o desenvolvimento do professor enquanto pessoa e profissional do ensino; d) a melhoria global do sistema de ensino a partir do aperfeiçoamento dos seus recursos humanos.

Em 1992, o Decreto Regulamentar n.º 14/1992, reformulado mais tarde pelo Decreto Regulamentar n.º 11/1998, de 15 de maio, veio revelar como a formação, a avaliação e a progressão se associavam, sem se encontrarem necessariamente relacionadas com a valorização das competências profissionais dos docentes.

Em consequência da revisão do ECD (Decreto-Lei n.º 1/1998, de 2 de janeiro), o regime de progressão na carreira para acesso ao 8.º escalão foi abolido, e o regime de avaliação do desempenho docente foi objeto de algumas reformulações através do Decreto Regulamentar n.º 11/1998, de 15 de maio. No que respeita aos elementos a constar do relatório crítico de autoavaliação de cada docente, as alterações limitavam-se a circunscrever o desempenho ao cumprimento dos programas curriculares.

O Decreto Regulamentar n.º 11/1998 veio redefinir o processo de ADD. Conforme consta do artigo 2.º, do capítulo I, o presente diploma aplica-se à avaliação ordinária e à avaliação extraordinária intercalar a que se referem os artigos 41 e seguintes do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/1990, de 28 de abril, com a redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 1/1998, de 2 de janeiro.

Este novo regime colocava a referência da ADD nos objetivos e indicadores de melhoria fixados pela escola, nomeadamente os que diziam respeito à melhoria dos resultados escolares e à prevenção do abandono escolar (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, art.º 8.º). Associava um perfil de competências do desempenho da docência ao desenvolvimento profissional (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) e os objetivos individuais do professor aos documentos instrumentais da autonomia da escola. A ênfase era assim colocada nas potencialidades do professor, em fazer do próprio professor o sujeito da sua formação e em fazer da ação docente o espaço e o tempo de uma formação crítica e reflexiva, no fundo um encontro entre a teoria e a prática.

Em 2007 foram introduzidas alterações na promoção da carreira docente. Tal como em 1990, a introdução de um mecanismo de promoção numa carreira onde predominasse a progressão foi percebida por muitos professores como uma barreira, que, fazendo dos professores titulares *os bons*, deixa para os *simplesmente* professores a negação dessa qualidade. Houve uma fusão da ADD com a Avaliação do Mérito e é retirada visibilidade ao desenvolvimento do professor

enquanto pessoa e enquanto profissional do ensino (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, art.º 40, n.º 2). Foi introduzida uma barreira normativa que dificultava aos professores o acesso aos três níveis salariais mais altos da carreira. A finalidade central deste regime de avaliação era a melhoria global do sistema de ensino a partir do aperfeiçoamento dos seus recursos humanos. Estabeleceu-se uma relação estreita entre as aprendizagens realizadas pelos alunos e o desempenho profissional dos docentes. O enfoque excessivo nos resultados académicos dos alunos esqueceu outras dimensões da educação escolar, como o facto de que a eficácia do ensino também depende da motivação, do interesse e da aplicação dos alunos.

O ECD dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/1990, de 28 de abril, e mais tarde substancialmente alterado pelo Decreto-Lei n.º 1/1998, de 2 de janeiro, cumpriu a importante função de consolidar e qualificar a profissão docente, atribuindo-lhe o reconhecimento social de que é merecedora. Contudo, com o decorrer do tempo e pela forma como foi apropriado e aplicado, acabou por se tornar um obstáculo ao cumprimento da missão social e ao desenvolvimento da qualidade e eficiência do sistema educativo, transformando-se objetivamente num fator de degradação da função e da imagem social dos docentes. Para tal, contribuiu em particular a forma como se concretizou o regime de progressão na carreira que deveria depender do desenvolvimento das competências e da ADD.

A ADD, com raras exceções apenas, converteu-se num simples procedimento burocrático, sem qualquer conteúdo. Nestas condições, a progressão na carreira passou a depender fundamentalmente do decurso do tempo, o que permitiu que docentes que permaneceram afastados da atividade letiva durante a maior parte do seu percurso profissional tivessem chegado ao topo da carreira. Sendo indispensável estabelecer um regime de *Avaliação de Desempenho* mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permitisse identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a atividade letiva, o Decreto-Lei n.º 15/2007 introduziu um novo procedimento que, tendo em conta a autoavaliação do docente, não assentava exclusivamente nela. Nesse procedimento, a responsabilidade principal pela *Avaliação* foi atribuída aos coordenadores dos Departamentos Curriculares ou dos Conselhos de Docentes, assim como aos Órgãos de Direção Executiva das escolas, que para a atribuição de uma menção qualitativa teriam de basear-se numa pluralidade de instrumentos, como a observação de aulas e o progresso dos resultados escolares dos alunos, tendo em conta o seu contexto socio-educativo. No sentido de assegurar que se tratava de uma avaliação efetivamente diferenciadora, determinou-se, em termos semelhantes aos do regime aplicável aos funcionários e agentes da Administração Pública, a existência de cinco menções qualitativas possíveis e uma contingentação das duas classificações superiores que conferiam direito a um prémio de desempenho. O mérito era condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da autoestima e motivação dos professores, satisfazendo desse modo um dos objetivos expressos no Programa do XVII Governo Constitucional.

Assim, o legislador dividiu a carreira em duas categorias funcionais, atribuindo ao professor titular algumas funções específicas, até à data, passíveis de serem desempenhadas por qualquer professor (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19

de janeiro, art.º 35, n.º 4), como a coordenação de departamento curricular. A este coordenador competia avaliar os professores que integravam este órgão (art.º 43, n.º 2, a).

Em 2008 foi publicado o Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro. Aqui se explanou sobre matéria relativa à ADD dos docentes integrados na carreira, em período probatório e de contrato, em regime de mobilidade nos serviços, e dos professores titulares que exerciam as funções de Coordenadores do Conselho de Docentes e de Departamento Curricular. Nessa altura, os princípios orientadores da avaliação docente baseavam-se na melhoria dos resultados escolares dos alunos, na melhoria da qualidade das suas aprendizagens e no desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes.

Mesmo admitindo que o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes se possa refletir nos alunos, ainda precisaríamos de perceber previamente qual seria verdadeiramente o perfil dum docente capaz de integrar tais desenvolvimentos. Haveria até à data da saída desta legislação documentos ou normas que indicassem claramente como seria um tal perfil? E que fossem o resultado dum debate interno e de pesquisa das instâncias superiores do sistema, sobre o qual pudesse repousar inequivocamente a autoridade da Avaliação? A não haver, este hiato iria ser porta aberta, uma vez mais, para julgamentos subjetivos, ansiedade e competição. O sistema iria julgar quem e o quê? A dúvida foi lançada sobre os docentes na impossibilidade de ser aclarada pelas autoridades criadoras deste tipo de avaliação.

Ventura (2008) identificou alguns obstáculos à implementação do modelo de 2008, tais como ameaça às rotinas, medo da mudança e do desconhecido, corporativismo e receio da competição, aumento de ansiedade e adoção de práticas organizacionais e individuais defensivas.

Seria interessante questionarmos o que é que fica de fora nestes modelos (e processos) de avaliação. O sistema, que é quem produz o modelo, não tem pesquisa nem reflexão sobre questões de toque colocadas pela prática. Por exemplo, um interessante debate poderia ser introduzido sobre *Práticas Generativas*, isto é, como implementar práticas geradoras de mudanças múltiplas nos docentes, nos alunos e no sistema? Isto é algo sobre o qual não existe material de reflexão passível de ser usado. Curiosamente o campo educativo, desde os anos 50 do século passado, tinha começado a ser varrido por sucessivas ideias com potencial inegável para a transformação e melhoramento de práticas. É o caso de Chomsky e a sua *Gramática Generativa Transformacional*. É também de assinalar o papel desempenhado pela Universidade da Califórnia, em Santa Cruz, que, nos finais de 60 e início de 70, constituía um *locus* onde se podiam encontrar muitos profissionais a inovarem com práticas destinadas a chamar a atenção para o facto de o conhecimento se considerar limitado pela estrutura do sistema nervoso e da linguagem. Estes profissionais pegaram no termo *excelência* e não no termo *mérito*, valeria a pena descobrir por quê. Observando a realidade portuguesa, damo-nos conta do atraso do sistema educativo português, pois só em 1998 é possível encontrar na legislação o termo *excelência* e, ainda assim, a seguir ao termo *mérito*.

Ainda durante o ano de 2008, foi publicado o Decreto Regulamentar n.º 11/2008, de 23 de maio, que visou definir o regime transitório de *Avaliação de*

Desempenho do pessoal docente e respetivos efeitos durante o 1.º ciclo de Avaliação de Desempenho que se concluiu no final do ano civil de 2009.

Mais tarde, o Despacho n.º 20131/2008 estabeleceu as percentagens máximas para a atribuição das classificações de *Excelente* e de *Muito Bom*, tendo em consideração os resultados obtidos na avaliação externa das escolas. A observação de aulas e a entrevista individual não tinham carácter obrigatório. Os decretos sucediam-se na tentativa de ir abrangendo todos os elementos implicados na avaliação.

Gomes (2010) realizou um estudo que teve por objetivo a análise dos elementos potenciadores e condicionadores do modelo proposto pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, bem como a sistematização de elementos complementares e/ou alternativos ao modelo vigente, a partir do que perspetivavam os professores de uma escola secundária. O estudo permitiu concluir que para os docentes o modelo apresentava dimensões controversas que condicionavam os objetivos do mesmo documento, e a prevalência de questões burocráticas dificultava a sua implementação. Na opinião dos docentes inquiridos, sobressaiu a concordância de todos relativamente à necessidade de uma ADD, tendo alguns participantes evidenciado a avaliação como fator incentivador da melhoria da prática profissional, com reflexos na aprendizagem dos alunos. Alguns se mostraram favoráveis à garantia da progressão dos professores eficazes e do afastamento dos menos eficazes.

Mas deverá dizer-se que julgamentos e crenças desta natureza levariam a uma prática arrogantemente seletiva dos professores, inserindo divisão e julgamento crítico entre eles, sendo as práticas, sobretudo, de cariz individual. Com que bases poderia um professor sugerir ou indicar o afastamento de outros considerados menos eficazes? E mesmo no seio do sistema, onde estão os dados científicos objetivos capazes de determinar sem margem de erro os mais e os menos eficazes?

Em 2009 surge um novo pacote legislativo e, neste sentido, Formosinho *et al.* (2010) expressaram a sua opinião sobre o facto de que, passados vinte anos sobre a primeira reestruturação da carreira docente, a avaliação dos professores continuava a ser debatida, questionando-se a necessidade e a pertinência da compreensão das diversas perspetivas do que é ser professor. Permanecia a dificuldade em encontrar uma forma de concretização da ADD que reunisse consenso generalizado, dadas as divergências entre os papéis respetivos da ADD e da Avaliação do Mérito e as dificuldades em encontrar uma avaliação eficaz e legitimada dos aspetos essenciais da docência.

Em 2008 e 2009, o enfoque do debate sobre a ADD não se centrava já sobre a necessidade de avaliação dos professores, mas sim, fundamentalmente, no modelo de avaliação do desempenho e tomava como referência o regime aprovado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, na sequência da alteração do ECD em 2007 (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro).

O novo ECD revelava que, no centro das políticas educativas, estavam a promoção do sucesso escolar, a prevenção do abandono escolar, a melhoria da qualidade das aprendizagens e os professores, como principal recurso de que a sociedade portuguesa dispunha. Este estatuto considerava que a valorização social dos professores se alcançaria através de um regime de progressão na carreira do qual

dependesse o desenvolvimento de competências e a ADD. Assim, fez da atividade letiva um elemento importante da docência e da diferenciação de funções a base para o incentivo. Fez ainda da motivação dos professores um motor de aperfeiçoamento das suas práticas docentes e do seu empenho na vida e organização da escola. Considerou a ação docente como o elemento fulcral em cada escola para a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Importa, pois, perceber mais detalhadamente, como evoluíram os objetivos desta ADD, quais os agentes avaliadores intervenientes no processo de avaliação e ainda como foi expressa esta avaliação no período aqui contemplado.

4 OS OBJETIVOS DA ADD

Em 1990 foram publicados por Decreto-Lei os primeiros objetivos da ADD. Mais tarde, em 1998, acrescentou-se a estes a *melhoria da qualidade da Educação através do Desenvolvimento Pessoal e Profissional do docente*.

Em 2007, a *melhoria da qualidade da educação* foi substituída pela *melhoria dos resultados escolares dos alunos e qualidade das suas aprendizagens*. Acrescentaram-se aos objetivos já existentes três novos objetivos na avaliação: *diferenciar e premiar os melhores profissionais, promover o trabalho de cooperação entre os docentes*, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares, e *promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade*.

Um ano mais tarde, em 2008, os objetivos foram reformulados, mantendo-se os anteriores e introduzindo-se novos: a *redução do abandono escolar*, a *prestação de apoio à aprendizagem dos alunos*, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem, a *participação nas estruturas de orientação educativa e dos órgãos de gestão* do agrupamento ou escola não agrupada, a *relação com a comunidade* e a *participação e a dinamização de projetos*.

Em ordem à comparação dos objetivos da avaliação e à forma como evoluiu a apresentação desses objetivos, segundo o foco do legislador, podemos formular algumas conclusões. O discurso inicial, com a tónica na valorização docente nos anos 1990, evoluiu em 1998 para um discurso focalizado na qualidade da educação. Os objetivos definidos nos anos 1990, exclusivamente centrados nos docentes, expandiram-se, passando a centrar-se na qualidade da educação, nas necessidades da comunidade e na necessidade de adequação da organização do sistema educativo. O foco do legislador, em 2007, alterou-se substancialmente, trazendo a formulação de um sistema de mérito e reconhecimento e colocando a tónica na necessidade de diferenciar e premiar docentes. As exigências da melhoria da qualidade da educação, segundo o foco do legislador, teriam como consequência a melhoria dos resultados escolares. A excelência e a qualidade de serviços são exaltadas, e a cooperação, necessária à melhoria de resultados, não é esquecida.

Mas a excelência, que já estava no foco de muitos educadores do norte da Europa e da América desde a segunda metade do século XX, não é algo surgido do nada e subitamente exigido como imagem de marca dum qualquer educador em qualquer sistema de ensino. A excelência é, sobretudo, uma ideia triádica que compromete e envolve a dimensão espaço temporal, e o educador/professor é capturado por ela ao longo do passado, do presente e do futuro enquanto profissional que está, não só disseminando conhecimento, mas também ele próprio in-

tegrando conhecimento. Só quando um profissional/educador integra os saberes que vai transmitir, ganha a autoridade interna, que é a base da excelência.

Desde 1915, com Einstein, um novo paradigma veio revolucionar o campo, exigindo uma reorganização dos saberes ligados às várias áreas e disciplinas. O sistema de ensino português sofre duma necessidade aguda de atualização, cem anos depois. Ilustra-se com alguns aspetos:

- a) nos anos 1970 - Edward Matchett criou o *Método Imediato de Aprendizagem* e apresentou o termo *Educação Neural*. A sua influência cresceu até ao final do século XX, apresentando uma nova inteligência ao virar do século. A nova inteligência que anunciou a ascensão do hemisfério direito foi forjada por ele, enquanto usava a equação metafórica 5M: *Making* (M1), *Media* (M2), *plus Matter* (M3), *Meaningful* (M4), *In a Moment* (M5);
- b) nos anos 1980 - Bohm (1985) descartou a ideia de psicossomático e apresentou uma atualização ao novo paradigma einsteiniano com o termo *soma-significância*. Ele e Niels Bohr evidenciaram o termo *meaning* como uma pedra de toque capaz de fazer a diferença, em ordem a uma nova compreensão. Ora, entre nós, e até hoje, 2020, o termo *meaning* não tem nenhum lugar especial em educação, pois não entra nem nos conteúdos (é visto apenas como algo a ser consultado nos dicionários) nem nas metodologias. Bohm (2007) demonstrou na prática e na teoria que a Física era a portadora do novo *Mapa do Conhecimento*;
- c) nos anos 1990 - é anunciada nos Estados Unidos a década do cérebro. Há uma explosão de novos temas e autores relevantes para o campo educativo. Provavelmente uma das ideias mais originais e pertinentes que surgem é a descoberta de itens de grande peso educativo, como Goleman (1996) com o conceito de *inteligência emocional*, e, como é óbvio, o tema é tão importante que não basta inseri-lo em alguns dos itens dos programas curriculares. Como se fosse apanhado em falta, o sistema educativo português inseriu-o e colou-o repentinamente nos conteúdos, mas não tratou, e ainda não está a tratar, a Educação Emocional como uma questão central e de fundo;
- d) nos anos 2000 - no final dos anos 1990 e na entrada do milénio, as neurociências inspiraram muitos educadores a aprofundar as práticas e a responder a muitas questões que estão em aberto ainda nos dias de hoje. Falamos da necessidade de potenciar as aprendizagens usando os potenciais cerebrais, descobrindo como o cérebro funciona e criando metodologias mais apropriadas a cada ramo de ensino.

Outra grande questão em aberto é a necessidade de evitar engavetar os saberes usando paradigmas disciplinares e multidisciplinares. Portugal inovou, ao juntar em 1994, no Convento da Arrábida, um filósofo (Edgar Morin), um artista (Lima de Freitas) e um físico (Basarab Nicolescu). Desse encontro saiu o *Manifesto da Transdisciplinaridade*, publicado por Nicolescu (2000). Mas, passados 20 anos, como é que as questões disciplinares estão a ser abordadas? Como é que o sistema educativo está a conduzir e liderar as novas tendências? Como é que o sistema está a tratar o *transhumanismo*?

Para avaliar, precisamos de olhar o passado, o presente e o futuro. Precisamos de uma visão não só retrospectiva, mas prospectiva. Precisamos de saber claramente de onde vimos (de que práticas, de que conceitos, de que modas) e para onde vamos (que tendências, caminhos e que desafios temos pela frente). Como podemos ficar conscientes daquilo que Nicolescu (2000) chama a *Evolução Transdisciplinar da Educação*? Como é afinal educar para o século XXI? Ou continuaremos a falar de avaliação como se estas questões não existissem ou respeitassem a um mundo à parte?

Ao que parece assim tem sido.

De 1990 a 2008, os objetivos evoluíram mais para julgar profissionais e aliciá-los para a carreira e para o estatuto do que para levá-los a integrar conhecimentos adquiridos e acumulados.

Em 2008, a legislação incentivou, de forma específica, a auto-organização do avaliado (através da autoavaliação), a negociação (através de acordos) e a autorresponsabilização dos avaliados e dos avaliadores. A melhoria dos resultados escolares dos alunos referenciada em 2007 foi então complementada com exigências de redução de abandono escolar e prestação de apoio a alunos com dificuldades. Os docentes em avaliação teriam obrigatoriamente de responder pelas suas capacidades de participação na escola, de dinamização de projetos e atividades, pela qualidade da sua relação com a comunidade e pela sua capacidade em auto-organizar formação contínua que se ajustasse ao plano de desenvolvimento pessoal.

5 OS AGENTES AVALIADORES NA ADD

Em abril de 1990, é responsabilidade da Inspeção Geral de Ensino o acompanhamento global do processo de ADD. Definiu-se a constituição de um Júri de Avaliação de âmbito regional, composto por um representante da Direção Regional de Educação respetiva, que preside, um representante do Órgão Pedagógico do Estabelecimento de Educação ou de Ensino do docente e um representante da Delegação Regional da Inspeção-Geral de Ensino, na área pedagógica.

Este júri evoluiu em 1998 para uma Comissão de Avaliação com a seguinte composição: um elemento designado pelo respetivo Diretor Regional de Educação, que presidia, um docente designado pelo Órgão Pedagógico do Estabelecimento de Educação e um docente ou uma individualidade de reconhecido mérito no domínio da educação, designado pelo docente em avaliação.

Mais tarde, em 2007, estabeleceram-se como avaliadores: o Coordenador do Conselho de Docentes ou do Departamento Curricular ou os professores titulares que por ele fossem designados quando o número de docentes a avaliar o justificasse, um inspetor com formação científica na área departamental do avaliado, designado pelo Inspetor-geral da Educação, para avaliação dos professores titulares que exercessem as funções de coordenação do conselho de docentes ou do Departamento Curricular e o Presidente do Conselho Executivo. Em cada escola ou agrupamento de escolas, passou a funcionar a Comissão de Coordenação da Avaliação constituída pelo Presidente do Conselho Pedagógico, que a coordenava, e mais quatro membros do mesmo conselho com a categoria de professor titular. Foram também regulamentadas as competências de cada um. Em janeiro de 2008, por decreto regulamentar, definiram-se os parâmetros classificativos na avaliação

efetuada pelo coordenador do departamento curricular. Procurou-se uma visão de conjunto relativamente à forma como evoluiu a legislação quanto ao peso ou relevância dos agentes avaliadores. Em 1990 a avaliação centrava-se mais sobre autoridades institucionais hierárquicas (um representante da DGE e um representante da DRI) do que sobre autoridades (ou agentes) locais (um representante do OPE) – na relação de dois para um. Em 1998, assistiu-se a uma tendência para uma distribuição e descentralização do poder atribuído aos agentes avaliadores: um elemento representante da DRE e um elemento inserido localmente (ou personalidade de mérito reconhecida pelo avaliado) – na relação de um para um. Em 2007 a tendência para a descentralização do poder acentuou-se. O peso dos agentes avaliativos locais era então maior do que o dos representantes hierárquicos institucionais, na relação de cinco para um.

Em 2008 a descentralização agravou-se ainda mais, sob a forma de responsabilização dos atores locais. A coordenação do processo de ADD repousou sobre um agente local: o presidente do Conselho Pedagógico. Esta descentralização atribuía a quem avaliava mais poder, maior responsabilidade nos processos de coordenação-decisão e maior objetividade relativamente ao que era exigido aos docentes (através da regulamentação de competências).

6 EXPRESSÃO DA AVALIAÇÃO NA ADD

Em 1990, os docentes eram avaliados com as menções de *Não Satisfaz*, *Satisfaz* ou, com carácter excecional, com a menção de *Excelente*. Em 1998, esta graduação foi corrigida, introduzindo-se as menções qualitativas de *Bom* e *Muito Bom*. Em 2007 surgiu a maior alteração de todas no que diz respeito à *Expressão da Avaliação*, definindo-se um novo sistema de classificação, onde constavam as menções qualitativas de *Insuficiente*, *Regular*, *Bom*, *Muito Bom* e *Excelente*. Foram ainda fixadas as percentagens máximas para a atribuição das classificações de *Muito Bom* e *Excelente*, por escola não agrupada ou agrupamento de escolas.

Quando comparadas as Expressões da Avaliação ao longo dos crescentes anos e analisadas quais as suas características que justificavam certa atribuição, são várias as conclusões que se podem tecer. A *Expressão da Avaliação* apresentava em 1990 uma escala qualitativa com um leque restrito de menções que permitiam uma avaliação de carácter geral. Não havia uma ligação evidente entre os *objetivos de Avaliação* definidos em 1990 e as *Expressões de Avaliação* utilizadas. Os objetivos *Aperfeiçoamento Docente* e *Valorização Docente* não apresentavam contraste com estas expressões, mas os objetivos *Eficácia Profissional*, *Detetar Fatores de Rendimento Profissional* e *Facultar Indicadores de Gestão* indicavam que, no domínio avaliação, germinavam ideias que poderiam vir a acelerar-se. Na realidade, passados oito anos, o leque das menções qualitativas alargou-se, e mais dois níveis de diferenciação foram acrescentados, *Bom* e *Muito Bom*. Contudo, há algo que se manteve: o nível superior da escala qualitativa só seria contemplado mais uma vez a título excecional (Avaliação Extraordinária). Nove anos decorridos, e a alteração apresentou-se radical. O carácter geral das menções qualitativas desapareceu. Estas deviam responder à necessidade de especificar contribuições relevantes para o sucesso dos alunos e qualidade das aprendizagens. O mérito era exaltado e reconhecido. A fronteira entre as duas menções inferiores e a seguinte

era apenas transposta pelos docentes que respondiam a exigências mínimas de 95% de presença nas atividades letivas.

7 CONCLUSÕES E REFLEXÕES

Pode dividir-se o período decorrido entre 1990 e 2009 em dois subperíodos. De 1990 a 1998, os *Objetivos* da ADD focavam-se num eixo comum, o da melhoria da qualidade da educação, não deixando transparecer uma estreita relação com a *Expressão da Avaliação*, que apresentava características genéricas. Os agentes avaliadores eram representados por autoridades institucionais e não locais.

No período que se seguiu, de 1998 a 2009, as alterações foram evidentes. Os *Objetivos* da ADD ilustravam a atenção dada à promoção, cooperação, excelência e qualidade da educação e relacionavam-se com a *expressão da avaliação*, que passou a contemplar mais e diferentes níveis de qualificação. Assistia-se a uma descentralização do poder avaliativo que passou a ser atribuída aos Conselhos Pedagógicos das escolas.

A avaliação de desempenho docente é, hoje em dia, de um modo geral, encarada como uma estratégia que promove a eficácia dos sistemas de ensino; contudo, a implementação de modelos avaliativos focados em conciliar o desenvolvimento profissional dos professores com a melhoria e qualidade das aprendizagens dos alunos tem gerado discussões em torno dos propósitos e dispositivos legais da avaliação de desempenho (GONÇALVES; MELÃO, 2014).

Num estudo desenvolvido por Alves e Figueiredo (2011), os docentes entrevistados acerca do enquadramento legislativo de 2007/2008 consideraram este modelo de ADD essencialmente dirigido para o controlo e a prestação de contas, mostrando-se descrentes com o valor formativo do processo, porque consideravam que este não só não promovia um desenvolvimento profissional sustentado, como ainda procurava responder ao desígnio económico da quantificação do que fazemos.

E por que é que o controlo e a prestação de contas fomentam o descrédito?

Porque o legislador não se deve contentar com a avaliação retrospectiva, agora cheia de todo tipo de *Expressões* (desde *Não Satisfaz* a *Excelente*), mas deve saber que o campo tem de tornar-se consciente da dimensão prospetiva. Aqui, contudo, teríamos que fazer de novo uma atualização. Trata-se de um *upgrade* que mostra que o sentido do verdadeiro crescimento para os profissionais educativos não está apenas na linha temporal linear duma carreira, mas está na capacidade de unir conhecimento e compreensão, consciente e inconsciente. E quanto a isto, perfilam-se boas e más notícias. As boas notícias são que muitos profissionais, desde os anos 1970, com a liderança de Gordon Lawrence, começaram a levar a sério o trabalho com o inconsciente (verificou-se a introdução da *Matriz dos Sonhos* no Instituto de Relações Humanas de Tavistock, como uma ferramenta cognitiva poderosa para a transformação do pensamento). As más notícias são que, para muitos, esta dimensão ainda está somente naquilo que é chamado currículo oculto, uma vez que não é conhecido nem valorizado em todos os níveis da Educação (com exceção da Educação de Adultos).

Este ponto também nos faz lembrar uma dolorosa realidade: muitos profissionais acumularam conhecimento (em currículo oculto) que os próprios finan-

ciaram, e o sistema nem se apercebeu, mas foi graças a isso que se tornaram profissionais de mão cheia. Não só o sistema não deu por nada, como isso não contou, nem conta, para avaliação. Por que teria o legislador perdido este foco?

Será interessante analisar como evoluiu a ADD nos anos que se seguiram. Será que veio a incorporar novas tendências, estimuladas pelas descobertas das neurociências?

Lawrence (2007) refere a importância de explorar o pensamento sistémico e o inconsciente social e alerta-nos para conhecermos as diferenças entre *Políticas de Salvação* e *Políticas de Revelação*. O contraste é notório, ou acreditamos que algum legislador, seja ele quem for, pode trazer para a avaliação finalmente a equidade e justiça que tanto desejamos ou nos responsabilizamos por encontrar em grupos da comunidade que servimos, uma oportunidade para cocriar o ensino, e isso requer nada mais que nós mesmos (BLAKE, 2008).

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P. Políticas de avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto ibero-americano. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 53, p. 25-42, 2010. DOI: 10.35362/rie530555. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/555>. Acesso em: 3 jul. 2021.

ALVES, M.; FIGUEIREDO, L. A Avaliação de desempenho docente: quanto vale o que fazemos? *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 33, p. 123-140, 2011. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC33/ESC33_Artigos_Alves.pdf. Acesso em: 3 jul. 2021.

BLAKE, A. *The supreme art of dialogue structures of meaning*. Charles Town: DuVersity Publications, 2008.

BOHM, D. *O pensamento como um sistema*. São Paulo: Madras Editora, 2007.

BOHM, D. *Unfolding meaning*. London: Routledge, 1985.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; FORMOSINHO, J. O. *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.

GOLEMAN, D. *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates, 1996.

GOMES, M. C. *Avaliação do desempenho docente: objectivos e controvérsias*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2010. Disponível em: <https://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1155>. Acesso em: 3 jul. 2021.

GONÇALVES, M.; Melão, N. Avaliação de desempenho docente na perspetiva dos diretores escolares: um estudo empírico. *Revista Gestão e Desenvolvimento*, Lisboa, n. 22, p. 165-190, 2014. DOI: 10.7559/gestaoedesenvolvimento.2014.262. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/262>. Acesso em: 3 jul. 2021.

GRANCHO, J. Avaliação e autonomia das escolas. In: RUIVO, J.; TRIGUEIROS, A. (coord.). *Avaliação de desempenho de professores*. Torres Novas: Associação Nacional de Professores, 2009. p. 25-34.

- GUBA, E.; LINCOLN, Y. *Fourth generation evaluation*. London: Sage, 1989.
- LAWRENCE, W. *Infinite possibilities of social dreaming*. London: Karnack Books, 2007.
- LIMA, L. Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: teoria e prática*, Rio Claro, SP, v. 21, n. 38, p. 08-26, 2011. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/5262>. Acesso em: 3 jul. 2021.
- NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Lisboa: Hugin Editores, 2000.
- PORTUGAL. *Lei n° 46, de 14 de outubro 1986*. Lei de bases do sistema educativo. Portugal: Assembleia da República, 1986. Disponível em: https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/34444975/view?p_p_state=maximized. Acesso em: 3 jul. 2021.
- SANTOS, A. Avaliação de professores em Portugal. In: RUIVO, J.; TRIGUEIROS, A. (coord.). *Avaliação de desempenho de professores*. [S. l.]: Associação Nacional de Professores, 2009. p. 13-24.
- SILVA, J. (2009). A avaliação de professores e o desenvolvimento das lideranças intermédias nas escolas. In: RUIVO, J.; TRIGUEIROS, A. (coord.). *Avaliação de desempenho de professores*. [S. l.]: Associação Nacional de Professores, 2009. p. 45-60.
- VENTURA, A. Avaliação do desempenho e melhoria dos resultados dos alunos. In: ENCONTRO TEMÁTICO AUTONOMIA DAS ESCOLAS E AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE, 1., 2008, Aveiro, Portugal. *Anais [...]*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008.

Recebido em: 18 out. 2020

Aceito em: 12 maio 2021

RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA NA PERCEPÇÃO DE EDUCADORES-FORMADORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

*Marcia Cristina Argenti Perez**, *Caroline de Souza Araújo***

RESUMO

Sendo escola e família instituições com formas de ensino diferentes, porém com objetivos semelhantes no que diz respeito ao desenvolvimento da criança, nota-se a necessidade de aproximação entre elas. O objetivo deste artigo é apresentar as percepções de educadores-formadores e coordenadores pedagógicos da educação infantil de uma rede municipal de ensino acerca das funções da família e sobre a importância da relação escola-família. Para isso, contou com a aplicação de questionários em um grupo de estudos e a análise desses dados com base no conceito de unidades significativas da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Os resultados nos mostram que, apesar de haver avanços na compreensão da importância da relação, ainda há alguns pontos a serem enfrentados em prol da organização das práticas pedagógicas com as crianças em ambas as instituições. Além disso, percebe-se a necessidade de aproximação também entre os níveis da educação dentro da própria rede de ensino para que alinhem suas similaridades, amenizando a forte ruptura de um nível para outro e a culpabilização das fragilidades formativas da criança direcionadas ao grupo familiar ou ao outro nível de escolarização frequentado.

Palavras-chave: Relação escola-família. Educação infantil. Formação continuada. Ensino fundamental.

* Doutora e mestra em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Docente e pesquisadora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). ORCID: 0000-0002-4173-9923. Correio eletrônico: marcia.argenti@unesp.br

** Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Pesquisadora-estudante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização (GEPIFE). ORCID: 0000-0002-1485-3157. Correio eletrônico: carolineds_@hotmail.com

SCHOOL-FAMILY RELATIONSHIP IN THE PERCEPTION OF
PEDAGOGICAL TRAINERS AND COORDINATORS OF CHILDHOOD
EDUCATION ON A COUNTY'S TEACHING NETWORK

ABSTRACT

School and family are institutions with different ways of teaching, however with similar objectives regarding the child's development, it is perceptible the need for approximation among them. This article aims to present the perceptions of educator-trainers and coordinators of Childhood Education on a county's teaching network about the family role and the importance of school-family relationship. In order to achieve this, questionnaires were applied to these professionals on a study group and the data obtained were analyzed based on the concept of significant units from Bardin (2016). The results show us that despite the advances in the understanding importance of this relationship, there are still some points to be faced on behalf of organizing pedagogical practices with children in both institutions. In addition, it is perceptible the need for approximation among educational levels in teaching network, so that they align their similarities, diminishing the sharp break from one level to another and on the blaming on the child's teaching weaknesses directed to the familiar group or to another educational level attended.

Keywords: School-family relationship. Childhood education. Continuous education. Elementary school.

RELACIÓN ESCUELA-FAMILIA EN LA PERCEPCIÓN DE
EDUCADORES- FORMADORES Y COORDINADORES PEDAGÓGICOS DE
EDUCACIÓN INFANTIL EN UNA RED DE EDUCACIÓN MUNICIPAL

RESUMEN

Dado que la escuela y la familia son instituciones con diferentes formas de enseñanza, pero con objetivos similares en lo que respecta al desarrollo infantil, es necesario acercarlos. El objetivo de este artículo es presentar las percepciones de los educadores Educadores-formadores y Coordinadores Pedagógicos de Educación Infantil de una red de educación municipal sobre las funciones de la familia y la importancia de la relación escuela-familia. Para ello, se contó con la aplicación de cuestionarios en un grupo de estudios y el análisis de estos datos, con base en el concepto de unidades significativas de Análisis de Contenido de Bardin (2016). Los resultados nos muestran que, a pesar de los avances en la comprensión de la importancia de la relación, aún quedan algunos puntos por enfrentar a favor de la organización de prácticas pedagógicas con niños en ambas instituciones. Además, existe la necesidad de acercar los niveles de educación dentro de la propia red educativa, para que alineen sus similitudes, suavizando la fuerte ruptura de un nivel a otro y culpando a las debilidades formativas del niño dirigidas al grupo familiar o al otro nivel de escolaridad asistido.

Palabras clave: *Relación escuela-familia. Educación infantil. Educación continua. Enseñanza fundamental.*

1 INTRODUÇÃO

A escola e a família constituem instituições diferentes, com formas de ensino díspares, mas com objetivos em comum no que diz respeito às crianças e ao seu desenvolvimento. Souza e Perez (2019) pontuam que ambas são responsáveis pela transmissão de conteúdos culturais já existentes na sociedade, para que assim as crianças se integrem a tal estrutura social.

Ressaltamos que são díspares porque ambas ensinam as crianças; entretanto, a escola assume um caráter sistematizado que a família não possui. A família ensina constantemente, de forma que a criança já chega à escola sabendo diversas coisas. A escola, por sua vez, tem como função dar continuidade a estes aprendizados adquiridos a partir dos conhecimentos científicos, e estes devem ser trabalhados por pessoas específicas, tendo sido previamente planejados e aplicados em momento propício, de acordo com Perez (2009).

Mantendo em vista a busca de ambas por um bom desenvolvimento e aprendizado das crianças, afirmamos a necessidade de que essas instituições se aproximem para que pensem juntas em formas de agir em direção a este propósito.

Consideramos importante, para debater a relação entre escola e família, conhecer as percepções de educadores que estão à frente do ensino sistematizado, pois são estas percepções que embasam suas práticas.

Assim, o presente artigo tem por objetivo identificar as percepções de educadores-formadores (responsáveis pela formação continuada) e coordenadores pedagógicos da educação infantil de uma rede municipal de ensino acerca das funções da família, bem como da importância da relação entre a escola e a família no contexto da educação infantil.

O estudo foi realizado no contexto de uma pesquisa-ação intitulada *Morada das infâncias: estudo e formação nas temáticas infância, docência e práticas pedagógicas*, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização (GEPIFE-UNESP-CNPq), na Faculdade de Ciências e Letras (UNESP), *campus* de Araraquara (SP), sob a coordenação da professora doutora Marcia Cristina Argenti Perez. A referida pesquisa envolve a realização de um grupo de estudos entre pesquisadores do GEPIFE e educadores responsáveis pela coordenação pedagógica e pela formação continuada dos docentes no âmbito da educação infantil e do ensino fundamental de uma rede pública municipal de ensino de uma cidade de médio porte, localizada no interior do estado de São Paulo. Dentre as atividades da pesquisa-ação, o grupo de estudos realizava encontros quinzenais temáticos e com diferentes propostas metodológicas para o desenvolvimento do estudo. Dentre as atividades, destacamos a exibição de documentários, leituras de textos científicos, roda de conversa, problematização de situações vivenciadas na realidade escolar, sistematização de textos com as reflexões do grupo, instrumentalização dos educadores para desdobramentos de ações educativas nas atividades profissionais, assessoria aos projetos formativos desenvolvidos pela equipe de formação continuada. O grupo de educadores é constituído

por 8 coordenadores pedagógicos da educação infantil, 14 coordenadores do ensino fundamental, 5 educadores-formadores da educação infantil e 5 educadores-formadores do ensino fundamental, responsáveis pelas ações de formação continuada da rede de ensino municipal.

Para a realização da presente pesquisa, foi realizado um recorte de um dos encontros da pesquisa-ação do GEPIFE que apresentou a temática “Relação Escola-Família na Educação Infantil e no Ensino Fundamental”. Neste encontro, os participantes presentes responderam a um questionário antes das atividades de estudo. Selecionamos, neste recorte, apenas as repostas de questionários dos educadores-formadores e coordenadores pedagógicos da educação infantil, sendo eles 6 coordenadores pedagógicos e 3 educadores-formadores.

Justifica-se este estudo porque ele se propõe a identificar os posicionamentos dos profissionais da educação sobre a formação da criança e a analisar a emergência de repensar algumas práticas realizadas, bem como aproximar a escola à família, visando buscar melhorias no desenvolvimento de atividades para as crianças.

Como ressaltam os estudos de Tancredi e Reali (2001, p. 34),

Uma das possibilidades para se estudar o tema da relação família-escola é conhecer as concepções de professores a respeito das famílias de seus alunos. Nesse sentido, pesquisa realizada com professores da educação infantil em uma escola do interior paulista sugere um desconhecimento, por parte dos professores, das características das famílias atendidas, ou uma imagem estereotipada das mesmas, uma vez que as descrições feitas estão carregadas de conotações negativas e preconceituosas.

Neste contexto, o presente estudo almeja trazer contribuições para o reconhecimento sobre a complexidade do estabelecimento da relação entre escola e família, como também para a diminuição da culpabilização entre essas instituições.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa é de caráter qualitativo e conta com estudos bibliográficos apoiados em estudiosos sobre a relação escola-família, com ênfase na educação infantil e também com estudo empírico. A parte empírica da pesquisa foi realizada por meio de um questionário aplicado em um dos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização (GEPIFE-UNESP-CNPq). Foi escolhido o método de questionário, porque, como a coleta aconteceria dentro de um encontro do grupo de estudos, precisávamos identificar as percepções dos profissionais previamente ao estudo sobre a temática, para que não influenciássemos suas respostas.

Os questionários selecionados para análise foram os de 6 coordenadores pedagógicos e 3 educadores-formadores, todos profissionais da educação infantil de uma rede municipal de ensino.

O questionário aplicado era constituído de uma caracterização geral de identificação do nível de atuação do profissional e de sua função. As perguntas apresentadas eram as seguintes: a) Qual(is) a(s) finalidade(s) da Família na

Educação da criança?; b) Na sua experiência profissional, como você explica o termo “Família desestruturada”?; c) Explique como é a relação Escola-Família na Educação Infantil. Qual(is) dinâmica(s), demanda(s) e finalidade(s)?; d) Explique como é a relação Escola-Família no Ensino Fundamental. Qual(is) dinâmica(s), demanda(s) e finalidade(s)?

Os dados coletados foram analisados por meio do conceito de categoria (unidades significativas) da Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A família e a escola como instituições socializadoras

O primeiro grupo com o qual a criança tem contato é a família. Neste ambiente são transmitidos conteúdos culturais a todo instante, mesmo que os responsáveis não tenham consciência disso. Porém, o que é ensinado representa um reflexo da sociedade na qual estão inseridos os costumes e práticas daquele determinado local e daquelas pessoas, conforme explica Cordeiro (2018). Ou seja, não existe apenas família, mas famílias. Elas são plurais; possuem suas especificidades e diferentes histórias para que se configurem da forma como são.

Não é a constituição da família ou a sua configuração que determinará a formação da criança, mas sim o amor, o afeto e a proteção recebidos. As famílias devem ser, portanto, percebidas para além de padrões idealizados, a partir das funções que lhes são atribuídas, independentemente da forma como se apresentam.

Gomes (1994) explica que a socialização em nível primário é aquela realizada pela família. Trata-se da transformação do homem, como ser biológico que é, em um ser social típico, de um gênero, classe, bairro, região, país, entre outras especificidades que o tornam parte de determinada sociedade. A autora ainda afirma que

A família transmite às novas gerações, especialmente à criança, desde o nascimento, padrões de comportamento, hábitos, usos, costumes, valores, atitudes, um padrão de linguagem. Enfim, maneiras de pensar, de se expressar, de sentir, de agir e de reagir que lhes são próprios, naturais. Não bastasse tudo isso, ela ainda promove a construção das bases da subjetividade, da personalidade e da identidade. Deriva disso a enorme importância da família tendo em vista a vida futura de cada criança: ela, a família, constrói os alicerces do adulto futuro. (GOMES, 1994, p. 58).

Indo na mesma direção, Kissmann (2014) afirma que a família tem como responsabilidade se ocupar da formação da criança, no sentido de proporcionar conhecimento de seu lugar no mundo, perceber-se e espelhar-se, ou seja, a sua responsabilidade está em proporcionar a socialização, condições básicas de sobrevivência e desenvolvimento social.

É correto dizer, segundo Gomes (1994), que socializar uma criança no mundo não é uma tarefa simples, pois “[...] a criança reage, e não se submete com docilidade à socialização. Tornando, assim, ainda mais árdua essa tarefa em si mesma já tão complicada.” (GOMES, 1994, p. 58). Isto se deve, principalmente, ao fato de

que as pessoas responsáveis pela educação familiar não recebem um preparo prévio para a realização desta tarefa, de forma que agem e socializam os demais indivíduos com base naquilo que vivenciaram, em suas próprias experiências de socialização, em sua própria infância e suas particularidades.

A escola deve ser entendida, segundo Cordeiro (2018), como uma instituição que realiza a mediação entre o sujeito e a sociedade, mas, ao mesmo tempo, serve aos interesses dos dominantes. Isto explica por que, às vezes, é tão difícil que a criança se adapte ao ambiente escolar e ao que lhe é ensinado. Quando os conteúdos não apresentam nenhuma similaridade com a sua realidade, é mais difícil, de acordo com Gomes (1993), que a adaptação aconteça. Paro (2000) afirma que os próprios professores acreditam que o estudo deve aparecer para a criança como algo motivador e que os pais devem ajudar para que isso aconteça, demonstrando interesse por aquilo que o filho faz na escola, olhando os cadernos, perguntando e elogiando. Entretanto, o autor ressalta que, muitas vezes, os professores, apesar de considerarem a importância do apoio das famílias, não enxergam que também eles devem estimular e motivar seus alunos.

Nas considerações de Perez (2008, p. 14),

Ao analisarmos a educação da criança, na família e na escola, é possível arrolarmos algumas diferenciações que a literatura relata quanto às práticas educativas que cada uma dessas instituições exerce. Dentre elas podemos mencionar:

- na família as práticas educativas são desenvolvidas no cotidiano e, na escola, configura-se uma intensa programação de procedimentos e atividades elaboradas, segundo diretrizes educacionais, planejadas *a priori*;
- a aprendizagem da criança, na instituição familiar, faz-se na relação com os membros do grupo doméstico. Entretanto, na escola, essa aprendizagem envolve momentos programados com pessoas específicas (professores, grupo da sala de aula, funcionários).

Tendo em vista estes conceitos brevemente apresentados, é possível notar a amplitude do trabalho docente. O trabalho do professor abrange, conforme Tardif (2009), relações humanas. As pessoas envolvidas não são meio ou finalidade do trabalho, mas a “matéria-prima” deste processo e o desafio primeiro do profissional. Assim, percebe-se a necessidade de formação específica e de ter conhecimentos abstratos, pois seu trabalho se baseia em conceitos complexos que trazem determinadas posturas em diferentes situações de trabalho que eles deveriam assumir (TARDIF, 2009).

Desta forma, podemos dizer que o trabalho docente se inicia muito antes da sala de aula e depende de inúmeros fatores e relações dentro desta, para que se concretize de forma efetiva. Além de todos esses pontos, o que mais é necessário para que a prática do professor tenha eficácia no processo de aprendizagem da criança?

A criança é uma produtora de cultura, à sua maneira. De acordo com Kramer (2007), as crianças produzem cultura e são, ao mesmo tempo, produzidas na cultura em que se inserem.

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não

se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. (KRAMER, 2007, p. 15).

Esta cultura produzida pelas crianças acontece por meio do brincar. É brincando que são recriados e ressignificados os costumes e hábitos do local e do tempo em que determinada criança vive. Cabe, então, ao professor saber valorizar esta forma de criação de cultura e proporcionar espaços e momentos para que as crianças a produzam.

Neste ponto, deparamo-nos com um questionamento fundamental: estariam estes espaços e momentos, de fato, sendo proporcionados? Esta questão nos aparece porque vemos, fortemente, uma tendência de se buscar o desempenho do aluno por meio das notas, de padronização de seus comportamentos e suas ações de acordo com tudo o que acontece no meio escolar. Lahire (1997) e Perez (2007) pontuam que há na escola uma busca pela padronização de comportamentos, em que se espera que a criança se adapte à escola e a seu sistema. Desta forma, cabe-nos pensar onde fica o brincar neste caso, uma vez que vemos uma explícita ruptura entre a teoria e as práticas dos educadores no interior do ambiente institucionalizado.

A criança, de seu ponto de vista, não enxerga esta ruptura assim que termina o primeiro nível da educação básica, conforme aponta Kramer (2007). Esta separação entre os níveis e as práticas neles realizadas é efetivada pelos adultos, que deixam de considerar aquilo que poderia articular ambas as etapas: a experiência com a cultura.

Segundo Kramer (2007), a escola tem, em si própria, suas especificidades e seus objetivos, mas também há de se considerar o que é essencial: conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. Ademais, ressalta que o trabalho pedagógico deve levar em consideração as singularidades da infância e “[...] o direito à brincadeira, à produção cultural.” (KRAMER, 2007, p. 20).

Após considerarmos estas questões, ainda é preciso pensar que, na busca pela padronização das ações das crianças na escola, quando esta não é atingida, a culpa recai sobre a família, alegando-se que o ambiente familiar da criança é pouco estimulante no que diz respeito aos estudos. Entretanto, isto seria injusto com as famílias. De acordo com estudos (LAHIRE, 1997; PEREZ, 2007), os familiares não somente reconhecem a importância da escola, como também a consideram uma forma de ascensão social, enxergando nela a possibilidade de dar aos filhos aquilo que não tiveram. Para tanto, esforçam-se exacerbadamente para conseguir manter os filhos na escola.

É notável que as relações no ambiente escolar se façam muito presentes em diversas situações, de forma que a escola cada vez mais necessita da proximidade da família para pensar em novas ações pedagógicas, bem como a família precisa da escola para poder dar continuidade ao que é ensinado e, de outras formas, também ajudar no desenvolvimento da criança. Assim, vimos que, apesar de serem frequentes as oscilações na relação entre essas duas instituições, ela se faz necessária.

4 PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES-FORMADORES E COORDENADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por meio dos questionários aplicados, buscamos identificar, em primeiro lugar, qual a percepção de família existente dentre os educadores-formadores e coordenadores pedagógicos da educação infantil, para, somente então, identificar a percepção destes profissionais acerca da relação escola-família na instituição de educação infantil.

O quadro abaixo mostra a transcrição na íntegra das falas dos coordenadores pedagógicos da educação infantil sobre suas percepções acerca das finalidades da família e sobre a relação escola-família na instituição de educação infantil, respectivamente.

Quadro 1 – Percepções dos coordenadores pedagógicos sobre as finalidades da família

Percepções dos coordenadores pedagógicos (C.P.) sobre as finalidades da família	
C.P. 1	A família exerce função muito importante na educação das crianças, apresenta suas crenças, valores, concepções em relação à sociedade, como também transmite sua cultura no cotidiano das relações.
C.P. 2	A família é um dos pilares que sustentam e corroboram a educação da criança.
C.P. 3	São muitas as expectativas sobre a família na educação da criança. Expectativas e também compromissos se considerarmos os documentos legais. Do ponto de vista das minhas expectativas, entendo por finalidade da família a promoção do cuidado, da afetividade, assim como de conhecimento cultural e moral daquela constituição familiar.
C.P. 4	A família pode ser parceira da escola. Aliás, é uma parceria de fundamental importância, pois a família e a escola se completam para uma educação integral de qualidade. Mas cada uma delas tem o seu papel, que pode ser potencializado se forem complementares, porém são distintos.
C.P. 5	A parceria família e escola é essencial na construção do desenvolvimento, porém a escola não deve esperar que a família realize seu papel, e sim cumpra o que lhe é de dever, visando ao melhor para o aluno.
C.P. 6	A família é uma parceira, onde escola e família tem cada um seu papel. Essa parceria traz muitos benefícios e avanços; porém, a escola não pode ficar esperando que sempre aconteça e ficar pautada nisso como “não dá pra fazer”, culpabilizando e achando que o aluno não vai aprender por isso.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 2 – Percepções dos coordenadores pedagógicos sobre a relação escola-família

Percepções dos coordenadores pedagógicos sobre a relação escola-família	
C.P. 1	A relação é muitas vezes marcada por aspectos relacionados ao cuidar, “cobranças” tanto por parte da família como da escola. Há necessidade de que ambas compreendam a importância de parceria para que o cuidar e o educar (desenvolvimento integral) ocorram.
C.P. 2	Como estamos no início do processo, na maioria das vezes a família foca o cuidar e vê o educador/professor como um cuidador. Essa relação em que se trata do professor acaba por “fragilizar”. Mas, no geral, observo que é uma relação amigável e até de parceria. A dinâmica e a finalidade é orientar essas famílias que somos escola, fazemos parte desse processo de ensino-aprendizagem. E a dinâmica é tornar a relação mais tranquila possível, visando à criança.
C.P. 3	Essa relação é muito díspar se considerarmos as peculiaridades de cada escola. Há claramente uma diferença nesta relação pensando no posicionamento dos diretores de escola que irradia para toda a equipe. No entanto, de modo geral, há uma tensão muito grande na perspectiva de transferência de responsabilidades de ambas as partes.
C.P. 4	Penso que a Educação Infantil consegue ter uma aproximação maior dos familiares, comparando-a a outras etapas da Educação Básica. O relacionamento é mais próximo, pois os familiares entregam e buscam o aluno diretamente com o educador, sendo esses momentos mais propícios ao diálogo. Acredito que a demanda maior é a da família e sociedade em geral não pensar a escola como um ambiente assistencialista, e sim de aprendizagens, ensino e desenvolvimento no qual o cuidar e o educar são indissociáveis. Outra demanda é que Educação Infantil não é preparatória para outras etapas, que possuem suas especificidades.

(continuação Quadro 1)

Percepções dos coordenadores pedagógicos sobre a relação escola-família	
C.P. 5	Essa relação escola-família é de extrema importância na educação infantil, porém tenho observado uma dificuldade imensa de ambas compreenderem a dimensão dessa parceria. A escola (como grupo) deve pensar em alternativas para trazer essa família, como reuniões, etc.
C.P. 6	É uma relação complexa, tendo muitas expectativas dos dois lados, muitas vezes, desvalorização ou cobranças excessivas. O acolhimento e o trazer a família para a escola é muito importante e facilita as ações educativas. A maior parte das famílias deposita expectativas boas em relação à aprendizagem das crianças.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quanto aos educadores-formadores, suas percepções quanto às finalidades da família e sobre a relação escola-família foram assim colocadas por eles:

Quadro 3 – Percepções dos formadores sobre as finalidades da família

Percepções dos educadores-formadores (E.F.) sobre as finalidades da família	
E.F. 1	A família é a instituição responsável de educar e cuidar das crianças, contribuindo assim para o processo de humanização, respeitando e proporcionando uma infância feliz.
E.F. 2	Acredito que a família é a primeira a colocar a criança em contato com a educação. Essa educação que apresenta o mundo para a criança, a comunicação, regras de convivência e os relacionamentos, o afeto, o brincar.
E.F. 3	A família é o alicerce na educação e formação da criança. Ela (família) é o exemplo, o modelo, o incentivo, assim como também a desestimulação na vida de uma criança. Portanto, a sua conduta (família) perante aos “parceiros” da educação escolar é fundamental para o desenvolvimento integral do seu membro familiar. A família se constitui através de um grupo de pessoas que têm por finalidade cuidar, educar, ensinar, amparar e modificar em seu meio social. Porém, esse grupo social precisa e deve se envolver com outros grupos sociais na tentativa de oportunizar escola, educação, saúde, higiene, religião, afetividade, segurança, ou seja, moralidade.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 4 – Percepções dos formadores sobre a relação escola-família

Percepções dos educadores-formadores (E.F.) sobre a relação escola-família	
E.F. 1	Escola e Família na Educação Infantil são duas instituições responsáveis pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, que deveriam ter relação de parceria, mas infelizmente na prática não acontece. Acaba uma instituição apontando responsabilidade para outra e nenhuma instituição está aberta para trabalhar conjuntamente.
E.F. 2	Faz um tempo que não analiso esta dinâmica de perto, porém sinto que temos muito a caminhar para de fato estabelecer uma relação família-escola que vá além de reunião de pais ou festas. Lembro como é difícil colocar os pais para atuarem na escola, um bom exemplo são os Conselhos, são poucos que querem participar.
E.F. 3	Enquanto atuava no chão da escola, a relação escola-família sempre foi correspondida. É claro que eventuais problemas de difíceis resoluções ocorreram, mas com diálogos e persistências esses possíveis casos foram solucionados a curto ou médio tempo. Tudo depende de como a escola acolhe a família para que esta faça “parte” da equipe.

Fonte: elaborado pelas autoras.

A partir da análise, podemos perceber que os educadores-formadores e coordenadores pedagógicos da educação infantil entendem a família como instituição responsável por apresentar à criança os valores, as crenças, as percepções em relação à sociedade, os costumes e práticas. Compreendem-na como a transmissora da cultura, além de provedora do cuidado e do afeto. Vemos, assim, que a percepção sobre a função da família está esclarecida para estes profissionais, uma vez que suas ideias condizem com as afirmações de Kissmann (2014), de que a família tem por responsabilidade se ocupar da formação da criança no que diz respeito ao reconhecimento de seu lugar no mundo, sua percepção de si mesmo e

algo em que se espelhar. A autora ressalta que a família tem a responsabilidade de socializar a criança e proporcionar a ela as condições básicas de sobrevivência e desenvolvimento social.

Notamos também que compreendem a importância da relação entre escola e família para que a educação e o desenvolvimento da criança aconteçam integralmente. Os profissionais têm a percepção de que, sozinha, nenhuma das instituições é capaz de suprir tudo o que é necessário para educar as crianças. Isto se torna claro principalmente quando o coordenador pedagógico 4 aponta que cada instituição tem o seu papel e que este pode ser potencializado a partir da junção de ambas as instituições para a realização do trabalho.

A família pode ser parceira da escola. Aliás, é uma parceria de fundamental importância, pois a família e a escola se completam para uma educação integral de qualidade. Mas cada uma delas tem o seu papel, que pode ser potencializado se forem complementares, porém são distintos. (COORDENADOR PEDAGÓGICO 4, Educação Infantil, 2019).

Além disso, a partir desta colocação, é possível que reflitamos sobre a necessidade da continuidade dos conteúdos familiares na escola, entendendo estes conteúdos como todo conhecimento do cotidiano aprendido através da família de forma direta ou até indireta, ou seja, a importância de não se negligenciar a bagagem trazida pelas crianças. Vale ressaltar que, para que se complementem, é preciso que os assuntos tratados se completem e estejam entrelaçados para que tragam sentido e significado para a criança. A adaptação da criança no ambiente escolar depende desta continuidade, que deve ocorrer, segundo Souza e Perez (2019), sem causar grandes impactos de ruptura entre a educação informal e a educação formal, pois, como explica Gomes (1993), se não houver semelhanças entre estes dois processos educativos, o estranhamento causado na criança a impede de se adaptar e, conseqüentemente, de se desenvolver.

Um dos coordenadores ressalta que, apesar de a relação entre a escola e a família trazer avanços e benefícios, a escola não deve contar com essa participação em todo momento, estagnando seu trabalho e culpabilizando a família pelo não acontecimento dos resultados esperados.

A família é uma parceira, onde escola e família tem cada um seu papel. Essa parceria traz muitos benefícios e avanços; porém, a escola não pode ficar esperando que sempre aconteça e ficar pautada nisso como “não dá pra fazer”, culpabilizando e achando que o aluno não vai aprender por isso. (COORDENADOR PEDAGÓGICO 6, Educação Infantil, 2019).

As duas colocações expostas acima nos mostram a compreensão de que escola e família possuem funções diferentes. Kissmann (2014) aponta como função da escola a complementação da formação da criança, seu desenvolvimento como aluno - a escola é responsável por proporcionar a informação. Ainda é necessário ressaltar que as relações entre essas instituições “[...] devem ser pautadas nos valores morais, éticos e de respeito às peculiaridades de cada grupo, bem como almejar o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos.” (KISSMANN, 2014, p. 10).

Desse modo, a colocação do coordenador pedagógico 6 nos leva a uma reflexão que vai ao encontro do excerto exposto, de que, para esperar algo de uma das instituições, a outra deve reconhecer suas especificidades e limitações. Ou seja, o coordenador deixa claro que entende que nem sempre a família conseguirá cumprir as expectativas da escola, entretanto isso não deve se tornar uma justificativa para a estagnação do trabalho. A escola deve cumprir o seu dever, visando ao desenvolvimento do aluno. Tal percepção também se mostra presente no coordenador pedagógico 5: “A parceria família e escola é essencial na construção do desenvolvimento, porém a escola não deve esperar que a família realize seu papel, e sim cumpra o que lhe é de dever, visando ao melhor para o aluno.” (COORDENADOR PEDAGÓGICO 5, Educação Infantil, 2019).

Assim, considerando a afirmação de Kissmann (2014) de que as relações entre a escola e a família devem estar pautadas no respeito e conhecimento mútuo sobre cada uma, além do desejo de desenvolvimento dos indivíduos envolvidos, chegamos à reflexão de que, para que a relação escola-família se dê efetivamente, é necessário que unam seu objetivo em comum, que é o desenvolvimento pleno da criança, para enfrentarem as dificuldades e desafios presentes no processo de educação (SOUZA; PEREZ, 2019).

A partir destas considerações, analisamos as percepções dos educadores-formadores e coordenadores pedagógicos sobre como se dá a relação escola-família na instituição de educação infantil.

Os profissionais apontam que, na educação infantil, esta relação ainda ocorre com certas dificuldades, apesar de já apresentar-se melhor do que costumava ser. Isto porque, segundo eles, a relação ainda é muito pautada em cobranças de uma para com a outra, de forma que passa a haver transferência de responsabilidades e, conseqüentemente, a culpabilização entre elas. Também afirmam que a visão que os pais costumam ter do educador apenas como um cuidador acaba fragilizando os profissionais. Estas informações vão ao encontro dos resultados apresentados por Souza e Perez (2019), em que educadoras da educação infantil percebem que a criança é deixada cada vez mais como uma responsabilidade da escola; essas profissionais, por sua vez, acabam se sentindo desvalorizadas por serem consideradas, frequentemente, como babás.

Entretanto, os educadores-formadores e coordenadores não deixam de destacar que há, também, o lado positivo que já ocorre nesta relação. O principal ponto colocado foi a respeito da fácil e acessível aproximação entre pais e educadores nesta etapa da educação.

Penso que a Educação Infantil consegue ter uma aproximação maior dos familiares, comparando-a a outras etapas da Educação Básica. O relacionamento é mais próximo, pois os familiares entregam e buscam o aluno diretamente com o educador, sendo esses momentos mais propícios ao diálogo. (COORDENADOR PEDAGÓGICO 4, Educação Infantil, 2019).

Esta colocação vai ao encontro do que Perez (2012) apresenta como oportunidades de estabelecimento da relação entre escola e família, principalmente na educação infantil, uma vez que a adaptação tanto das crianças quanto dos pais demanda um período considerável. Assim, estes momentos informais são impor-

tantes para a troca de informações, orientações e explicações sobre o que se realiza no ambiente escolar.

Como demandas para esta relação neste nível da educação, os profissionais apontaram que seria necessário que os pais passassem a enxergar a instituição de educação infantil como um local de ensino, aprendizagem e desenvolvimento e que compreendessem que ela tem finalidades em si própria, não sendo, portanto, preparatória para os níveis seguintes.

Acredito que a demanda maior é a da família e sociedade em geral não pensar a escola como um ambiente assistencialista, e sim de aprendizagens, ensino e desenvolvimento em qual o cuidar e o educar são indissociáveis. Outra demanda é que Educação Infantil não é preparatória para outras etapas, que possuem suas especificidades. (COORDENADOR PEDAGÓGICO 4, Educação Infantil, 2019).

Esta ideia vai ao encontro do que se encontra afirmado por Kramer (1988) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). A escola de Educação Infantil apresenta caráter pedagógico; entretanto, esta sua função não deve ser pensada como uma forma de preparar a criança para as próximas etapas. Esta preparação pode, de fato, ocorrer, porém este não deve ser o objetivo principal. A criança poderá sair preparada para os níveis seguintes como consequência de planejamentos e práticas sistemáticas, mas o principal objetivo da educação infantil deve estar nela própria, visando ao significado e sentido para a criança naquele momento.

Os profissionais da rede mencionam ainda que é necessário criar formas de aproximação entre as instituições para que a relação aconteça, porém podemos perceber uma limitação em pensar para além das reuniões de pais.

Essa relação escola-família é de extrema importância na educação infantil, porém tenho observado uma dificuldade imensa de ambas compreenderem a dimensão dessa parceria. A escola (como grupo) deve pensar em alternativas para trazer essa família, como reuniões, etc. (COORDENADOR PEDAGÓGICO 5, Educação Infantil, 2019). Faz um tempo que não analiso esta dinâmica de perto, porém sinto que temos muito a caminhar para de fato estabelecer uma relação família-escola que vá além de reunião de pais ou festas. Lembro como é difícil colocar os pais para atuarem na escola, um bom exemplo são os Conselhos, são poucos que querem participar. (FORMADOR 2, Educação Infantil, 2019).

As festas e reuniões de pais são estratégias comumente utilizadas para trazer os pais para dentro do ambiente institucionalizado; entretanto, é preciso refletir acerca de como se dá essa abordagem e a relação quando os pais estão na escola. Estas ocasiões buscam ter os pais como participantes ou apenas como plateia?

Segundo Cordeiro (2018), muitas vezes os pais estão presentes nas festas escolares apenas como plateia, e nas reuniões acontece a entrega de notas e avisos, sem que haja interação entre os pais e os professores. A autora explica que isso pode se transformar em uma barreira para a relação com a escola, posto que os pais se sentem inibidos ao não conseguir o diálogo ou interação desejada com os profissionais.

A resposta de um dos educadores-formadores corrobora esta ideia de que a forma pela qual se acolhe a família influencia muito o estabelecimento da relação entre as duas instituições:

Enquanto atuava no chão da escola, a relação escola-família sempre foi correspondida. É claro que eventuais problemas de difíceis resoluções ocorreram, mas com diálogos e persistências esses possíveis casos foram solucionados a curto ou médio tempo. Tudo depende de como a escola acolhe a família para que esta faça “parte” da equipe. (FORMADOR 3, Educação Infantil, 2019).

Com base nisto, percebemos o quanto é importante que os professores e os demais funcionários da escola se disponham aos pais com uma relação de igualdade, compreendendo suas realidades, para que, então, sintam-se à vontade e queiram participar com mais assiduidade da vida escolar dos filhos.

Em Perez (2012, p. 16), temos reflexões acerca desta diferenciação da relação escola-família relacionadas aos objetivos formativos do educando e a emergência de compreensão destas demandas pelos educadores de ambas as instituições:

Sob essa ótica, no que tange às expectativas na Educação Infantil, ao deixar os filhos na escola, a família almeja que eles sejam observados, estimulados, acompanhados, avaliados, além de confiar os cuidados com alimentação, higiene, repouso e até mesmo cuidados referentes à saúde física e emocional. No Ensino Fundamental verifica-se uma tensão maior entre família e escola em relação ao desempenho escolar; fato esse comprovado nas constantes transferências de responsabilidades entre as instituições, numa dinâmica de culpabilização pelos resultados escolares e pelo pouco enfrentamento das instituições em estabelecer diálogos e princípios já previstos no projeto político-pedagógico das instituições escolares. Então, poderíamos pensar em melhoria na relação família-escola, refletindo sobre a necessidade de a escola conhecer melhor a realidade de seus alunos e o que as famílias desejam para seus filhos. Mais do que isso, seria importante a escola adquirir meios de estabelecer comunicação mais eficiente e equilibrada com as famílias, no sentido de discutirem dificuldades presentes na educação das crianças, buscando, de forma coletiva, encontrar estratégias adequadas para enfrentamento e incentivo à escolarização, pautadas em uma relação família-escola que considere a diversidade de características inerentes a cada instituição.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados nos apresenta que é necessário que a escola estabeleça, primeiramente, para a melhoria da relação entre escola e família, a prática de conversar com as famílias, informando sobre as atividades realizadas e os objetivos da instituição. Além disso, é preciso que se aproximem para conhecer a realidade das famílias e assim saber o que podem esperar delas, da mesma forma que é necessário que a família tenha esclarecimento das funções da escola para que não exija destas coisas que não são de sua responsabilidade.

Corroborando os resultados deste estudo, temos a pesquisa de Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 107) destacando que,

Em virtude desta marca no entrelaçamento entre a família e a escola, as posturas relacionadas a esta relação caracterizam-se por ser defensivas e acusativas, como se cada um buscasse se justificar e encontrar razões para a desarmonia que caracteriza tal relação. Diante disso, um importante desafio surge para os pesquisadores, estudiosos e profissionais da educação: o de modificar a relação família-escola no sentido de que ela possa ser associada a eventos positivos e agradáveis e que, efetivamente, contribua com os processos de socialização, aprendizagem e desenvolvimento.

É necessário ainda que a escola reflita sobre as formas de aproximação da família que tem adotado. A proximidade por meio de reuniões e festas, na maioria das vezes, coloca os responsáveis pela criança apenas como meros espectadores, de forma que a participação ativa não acontece. Isto devido ao fato de não se sentirem à vontade, porque a instituição não está proporcionando um ambiente adequado para tanto.

Este estudo, no contexto de uma pesquisa-ação mais ampla desenvolvida pelo GEPIFE, defende os processos dialógicos de “escuta” e ações formativas colaborativas. Para corroborar este posicionamento, temos a seguinte argumentação de Vaillant e Marcelo (2012, p. 95):

A existência de um ambiente e uma cultura de colaboração entre futuros professores, professores formadores da universidade e da escola, por meio de projetos e práticas de ensino planejadas conjuntamente, é uma característica do modelo de ressonância colaborativa, ou seja, de uma relação entre universidade e escola que “frente à hegemonia, propõe a colaboração; frente ao aprendizado individual, o aprender juntos”. As escolas e as instituições de formação convertem-se em lugares onde se indaga, de forma sistemática e crítica, sobre o ensino, o aprendizado e a escola como organização.

Podemos concluir com dois expressivos resultados: a) o estudo evidencia que, para que o desenvolvimento da criança ocorra, não só a relação escola-família deve melhorar, mas também a relação entre os níveis de ensino, a fim de que todos juntos possam pensar em novas formas de agir pedagogicamente em prol da educação das crianças; b) os educadores à frente da coordenação pedagógica e dos processos de formação continuada precisam subsidiar a comunidade escolar com conhecimento, reflexões e possibilidades de enfrentamentos para a proposição de ações pedagógicas pautadas no desenvolvimento infantil, nos processos de aprendizagem e de ensino, evitando ações que reproduzam ou reforcem estereótipos e o confronto com a instituição familiar.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 3 jul. 2021.

- CORDEIRO, F. O. *A função social da escola: relação família-instituição e suas tensões na ação compartilhada*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4041>. Acesso em: 3 jul. 2021.
- GOMES, J. V. Relações família e escola: continuidade/descontinuidade no processo educativo. *Ideias*, São Paulo, n. 16, p. 84-92, 1993. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/coe_a.php?t=004. Acesso em: 3 jul. 2021.
- GOMES, J. V. Socialização primária: tarefa familiar? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n 91, p. 23-30, nov. 1994. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/876>. Acesso em: 3 jul. 2021.
- KISSMANN, L. *Relação família e escola na educação infantil: implicações e construções nos processos educacionais*. 2014. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Tio Hugo, RS, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12012>. Acesso em: 3 jul. 2021.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2007, p. 13-23.
- KRAMER, S.; ABRAMOVAY, M. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. In: SOUZA, S. J.; KRAMER, S. *Educação ou tutela?: a criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Loyola, 1988. p. 21-33.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAUJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, mar. 2010. DOI: 10.1590/S0103-166X2010000100012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 3 jul. 2021.
- PARO, Vitor Henrique. *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã, 2000.
- PEREZ, M. C. A. Família e escola na contemporaneidade: fenômeno social. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 4, n. 3, p. 1-16, 2009.
- PEREZ, M. C. A. Família-escola: discutindo finalidades, rupturas e desafios no processo educativo. In: CAPELLINI, V. L. M. F. (org.). *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. p. 1-28.
- PEREZ, M. C. A. Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 11-25, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/684>. Acesso em: 3 jul. 2021.
- PEREZ, M. C. A. *Infância, família e escola: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares*. São Carlos: Suprema, 2007.

SOUZA, C.; PEREZ, M. C. A. Análise das percepções de educadoras da educação infantil (0 a 5 anos) acerca da relação escola-família. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, v. 13, n. 26, p. 75-90, out./dez. 2019. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1248>. Acesso em: 3 jul. 2021.

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. Visões de professores sobre seus alunos: um estudo na área da educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001. *Anais [...]*. 2001. p. 1-16.

TARDIF, M. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, M.; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 15-54.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. M. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: UTFPR, 2012.

Recebido em: 15 jun. 2020

Aceito em: 13 maio 2021

REPRESENTAÇÃO DE AVÓS MEDIADORES DE LEITURA EM OBRAS DE LITERATURA INFANTIL NO PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA

*Jéssica de Barros Franciscati**, *Célia Regina Delácio Fernandes***

RESUMO

Este estudo busca representar, por meio de obras selecionadas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), a relação entre avós e netos que, mesmo em diferentes faixas etárias, conseguem promover elos igualitários estabelecendo uma coeducação de gerações. Para tanto, analisaremos a obra *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos Queirós (2011), que pretende evidenciar como os personagens idosos/avós têm exercido o papel de mediadores de leitura em relação aos seus netos, e ainda elucidar como acontece esta partilha entre velhos e crianças. Busca, ainda, demonstrar em que medida a narrativa selecionada recupera a voz de velhos e crianças embasando como acontece esta partilha de saber, contudo sem desconsiderar as diferenças existentes na infância e na velhice.

Palavras-chave: Infância. Velhice. Programa Nacional Biblioteca da Escola.

COEDUCATION OF GENERATIONS: REPRESENTATION OF GRANDMOTHER MEDIATORS OF READING IN WORKS OF INFANTILE LITERATURE IN NATIONAL SCHOOL LIBRARY PROGRAM

ABSTRACT

This study seeks to represent through selected works by National School Library Program (PNBE), the relationship between grandparents and grandchildren that even in different age groups can promote egalitarian links establishing a coeducation generations. We will analyze the work by his father's side, Bartolomeu Campos Queirós (2011), which aims to show how the elderly characters/grandparents have

* Mestra em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professora da graduação e pós-graduação na Fundação Atitude de Educação Continuada (FAEC). ORCID: 0000-0002-4569-5702. Correo eletrônico: jessicafranciscatti@hotmail.com

** Pós-doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestra em Letras e licenciada em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professora associada da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). ORCID: 0000-0002-2046-7244. Correo eletrônico: celi fernandes@ufgd.edu.br

played the role of reading mediators in relation to their grandchildren, and further elucidate how happens this sharing between old and young. Search also show to what extent the selected narrative recovers the voice of old and children provide input as it is this sharing of knowledge, but without ignoring the differences in childhood and old age.

Keywords: *Childhood. Old age. National School Library Program.*

COEDUCACIÓN DE GENERACIONES: REPRESENTACIÓN DE LOS ABUELOS MEDIADORES DE LECTURA EN LITERATURA INFANTIL EN EL PROGRAMA NACIONAL DE BIBLIOTECA ESCOLAR

RESUMEN

*Este estudio busca representar, a través de obras seleccionadas por el Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE), la relación entre abuelos y nietos que, incluso en diferentes grupos de edad, logran promover vínculos igualitarios, estableciendo una coeducación de generaciones. Por tanto, analizaremos la obra *Por parte del padre*, de Bartolomeu Campos Queirós (2011), que pretende mostrar cómo los personajes ancianos/abuelos han desempeñado el papel de mediadores de lectura en relación con sus nietos, y también dilucidar cómo este compartir tiene lugar entre ancianos y niños. También busca demostrar en qué medida la narrativa seleccionada recupera la voz de ancianos y niños, apoyando cómo se da este intercambio de conocimientos, pero sin desconocer las diferencias que existen en la infancia y la vejez.*

Palabras clave: *Infancia. Vejez. Programa Nacional de Bibliotecas Escolares.*

1 INTRODUÇÃO

Quis estudar o cotidiano de uma classe social que não é a minha, trabalhando com personagens que pouco contam nas representações dominantes da sociedade. Debrucei-me, portanto, diante do que é tido, como relegado, menor, irrelevante, ultrapassado, miúdo. Curvei-me, enfim, ao aprendizado com aquilo que a modernidade descarta. E aproximei-me de avós e netos. (OLIVEIRA, 1999, p. 13).

A preocupação com a velhice não é tema atual. Pensar a velhice, o estilo de vidas dos idosos e, sobretudo, a posição social que estes ocupam desde os primórdios inquieta filósofos e pensadores sociais, bem como, hodiernamente, teóricos literários.

Esta preocupação não é gratuita. Em uma sociedade capitalista e industrial, faz-se necessário refletir sobre a velhice e a infância, uma vez que são os períodos da vida em que quase ou nada se produz financeira e mercadologicamente.

Paulo de Salles Oliveira (1999, p. 31, grifo do autor) alerta para a maneira como nos referimos às crianças e aos idosos, inclusive no modo como empregamos os tempos verbais em relação a eles:

Hoje em dia, pergunta-se à criança o que ela *vai* ser quando crescer, um tempo verbal futuro. Indaga-se do idoso o que *fez* na vida ativa, o que foi quando em atividade, deslocando o verbo para o passado. Até mesmo gramaticalmente, vivemos, distraídos, a suprimir o tempo e a vida das pessoas. Para elas - e somente essas - inexistente presente: a criança vai ser, o velho já foi.

O estudo que se segue é a pretensão de unirmos a primeira e a última faixa etária da vida; no entanto, não em sentidos opostos, extremos, mas evidenciando pontos comuns em ambas as fases e salientando as mudanças sociais pelas quais elas vêm passando. Os idosos, que antigamente eram tidos como detentores de todo o conhecimento, agora cedem espaço aos mais novos. Por seu turno, os pequenos ganham mais vez e voz e assim constroem juntos uma relação de partilha de conhecimentos e de experiências, num vínculo cada vez mais igualitário.

Para Ecléa Bosi (1987), em seu livro *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, os valores e o conhecimento transmitidos de avós para netos permanecem imutáveis diante da ação do tempo. Trata-se de um elo mais forte e duradouro que as mudanças sociais.

A criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização. Sem estas haveria apenas uma competência abstrata para lidar com os dados do passado, mas não a memória. Enquanto os pais se entregam às atividades da idade madura, a criança recebe inúmeras noções dos avós, dos empregados. Estes não têm, em geral, a preocupação do que é "próprio" para crianças, mas conversam com elas de igual para igual, refletindo sobre acontecimentos políticos, históricos, tal como chegam a eles através das deformações do imaginário popular. Eventos considerados trágicos para tios, pais, irmãos mais velhos são relativizados pela avó enquanto não for sacudida sua vida miúda ou não forem atingidos os seus [...] O que poderá mudar enquanto a criança escuta na sala discursos igualitários e observa na cozinha o sacrifício constante dos empregados? A verdadeira mudança dá-se a perceber no interior, no concreto, no quotidiano, no miúdo; os abalos exteriores não modificam o essencial. (BOSI, 1987, p. 31).

Para Bosi (1987), a transmissão de conhecimentos e experiências entre avós e netos acontece de maneira eficaz, pois não cabe aos avós nenhuma responsabilidade em relação à educação de seus netos. Deste modo, o saber é partilhado e não imposto às crianças, proporcionando uma troca mútua entre idosos e crianças:

O que é um ambiente acolhedor? Será ele construído por um gosto refinado na decoração ou será uma reminiscência das regiões de nossa casa ou de nossa infância banhadas por uma luz de outro tempo? O quarto dos avós, a casa dos avós, regiões em que não havia a preocupação de socializar, punir, sancionar nossos atos, mas onde tudo era

tolerância e aceitação. Aos avós não cabe a tarefa definida da educação ao neto: o tempo que lhes é concedido de convívio se entretém de carícias, histórias e brincadeiras. A ordem social se inverte: dos armários saem coisas doces fora de hora, o presente já não interessa, pois nem o netinho, nem os velhos atuam sobre ele, tudo se volta ao passado ou para um futuro que remonta ao passado: “Você, quando crescer, será como o vovô, que na sua idade também brincava de escrever...” (BOSI, 1987, p. 32).

A mesma harmonia é sentida em obras de mesmo cunho de diferentes autores. Em sua avassaladora maioria, as obras representam um ambiente calmo e passivo que só é “desordenado” pelas aventuras e aprendizagens compartilhadas por avós e netos.

Faz-se, então, necessária a apresentação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), por ser o maior programa vigente a fomentar e distribuir obras literárias nas escolas, dentre as quais se encontra *Por parte de pai* (2011), de Bartolomeu Campos Queirós, lançado pelo programa no acervo de 2013, que norteará as reflexões que se seguirão neste trabalho.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) oferta tais obras e as direciona às escolas como abastecimento anual de suas bibliotecas. Criado em 1997 pelo Governo Federal, tem como objetivo distribuir obras literárias nas escolas públicas tanto para que esses alunos tenham acesso à cultura, por meio de acervos constituídos por obras de literatura, de pesquisa e referência, quanto para que os professores possam se aperfeiçoar continuamente.

A distribuição dos livros é feita de maneira alternada: em um ano, são contempladas as escolas de Ensino Fundamental, anos iniciais, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No ano subsequente, são atendidas as escolas de Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio.

Cabe ao programa o abastecimento dos livros nas instituições públicas de ensino. Os acervos são compostos de obras tanto em verso quanto em prosa e ainda contam com publicações em quadrinhos, produções ilustradas, teatro antológico, etc. Há, também, o PNBE periódicos, espécie de manual informativo direcionado ao professor de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da Educação Básica e também da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por meio da distribuição de obras de cunho teórico e metodológico.

Hoje, o programa distribui gratuitamente as obras selecionadas para todas as escolas da rede pública de ensino cadastradas no censo escolar no Brasil.

Vale ressaltar a relevância desse programa nas escolas, pois o contato com um acervo literário diversificado propicia proficiência no aprendizado, melhor fluência na língua materna e, conseqüentemente, eficácia na escrita, de modo que, por meio do contato com as obras literárias, os resultados podem ser muito positivos em relação à formação de jovens e crianças.

Desse modo, as obras literárias ofertadas pelo PNBE nas escolas junto à leitura dos avós, que assim se tornam mediadores, permitem aos netos ainda pequenos que, de enredo em enredo, tracem um percurso rumo às novas histórias, descobrindo, no primeiro livro, inúmeras possibilidades, transcendendo, assim, de ouvinte a leitor.

Faz-se necessário, então, refletir não apenas sobre a relevância da leitura literária na formação dessas crianças, não somente enquanto leitoras, mas também enquanto cidadãos em potencial cujo senso crítico pode e deve ser nutrido pela literatura.

2 VELHOS E NOVOS DEMAIS: PAPEL SOCIAL DE IDOSOS E CRIANÇAS

Vovô sentou-se na beira da cama, pôs o chapéu e a bengala
 Ao meu lado e perguntou por que é que meu pai estava
 Judiando comigo. Para impressioná-lo melhor eu disse que
 Era porque eu não queria deixar seu Osmúcio cortar o meu pé.
 - Cortar fora?
 Não era exatamente isso que eu tinha querido dizer, mas achei
 Eficaz confirmar; e por prudência não falei, apenas bati a cabeça.
 - Mas que malvados! Então isso se faz? Deixe eu ver. (VEIGA, 1986, p.
 28-29).

Essa relação igualitária estabelecida entre ambas as partes junto ao desejo de descoberta das crianças torna-se canal profícuo para a mediação de leitura, uma vez que, como já mencionado nestes escritos, as histórias orais são os primeiros contatos “literários” dos pequenos. Portanto, é na vivência com os avós, ainda na infância, que as crianças têm contato não apenas com as primeiras leituras, mas também com toda dimensão social que essa prática representa:

Esse tratar de igual para igual inclui uma dimensão social. Os avós exercem uma prática educativa ao sopesar os acontecimentos e ao encarar em que medida modificam realmente o cotidiano. Não é uma questão simples; refere-se às relações entre teoria e prática, entre o pensar e o fazer, que sempre devem andar juntos se quisermos uma consequência profunda em nossos gestos [...] Tais ensinamentos não se aprendem na escola, muito menos no dia a dia fragmentado da vida familiar, cadenciado por relógios, cansaços e velocidade. (OLIVEIRA, 1999, p. 21).

Desejamos refletir sobre a relevância destes idosos enquanto mediadores de leitura e, sobretudo, salientar os benefícios da coeducação de gerações em uma constante e mútua partilha de saber. Paulo de Salles Oliveira (1999) chama atenção para um saber distinto dos conhecimentos escolares, uma prática de ensino diretamente ligada à vida em sociedade. Para Bosi (1987, p. 31), trata-se de uma prática social:

O que poderá mudar enquanto a criança escuta na sala discursos igualitários e observa na cozinha o sacrifício constante dos empregados? A verdadeira mudança dá-se a perceber no interior, no concreto, no cotidiano, no miúdo; os abalos exteriores não modificam o essencial. Eis a filosofia que é transmitida à criança, que a absorve junto com a grandeza dos socialmente “pequenos” a quem votamos nossa primeira afeição e que podem guiar nossa percepção nascente do mundo. Depois esse tempo ficará o tempo subjacente, dominado, e mergulharemos no tempo da classe dominante que prepondera, uma vez que assume o controle da vida social.

É no convívio em sociedade que a criança vai se moldando enquanto ser social. Essas singelas memórias lhe farão companhia na idade adulta. A autora expõe ainda que é graças a essa “socialização” proporcionada pelos avós que não estranhemos fotos antigas, roupas que estão fora de moda, carros que não mais circulam, dentre tantas outras coisas (BOSI, 1987). Este saber construído sem pressa, sem cobranças, em um ambiente acolhedor, proporciona uma sede de saber que a instituição escolar não produz.

Outro aspecto digno de nota é o tempo hábil que os avós têm para relacionar-se com os netos. O ritmo de vida acelerado dos pais (isto quando os netos já não moram com os avós) atribui aos avós a responsabilidade de cuidar dos netos, ainda que seja por apenas um período. É neste tempo que os idosos e crianças conseguem partilhar seus conhecimentos. Novas histórias vão sendo contadas/ouvidas e, nesse tecer, de conto em conto, de caso em caso, surgem as primeiras histórias literárias.

Os anos letivos, por sua vez, contribuem com novas obras literárias conhecidas por meio da biblioteca escolar, que permitirão também aos netos serem agentes portadores de leituras para compartilharem com seus avós, construindo uma via de mão dupla de conhecimento. Nessa rotina, crianças e idosos partilham mais que saberes e leituras, partilham suas vidas. Essa convivência tão harmônica entre idosos e crianças acontece de modo mágico, pois a velhice é a única fase da vida onde o adulto já “vivenciou” as experiências do outro. Nas palavras de Brás (2013):

Citando o crítico norte-americano Tim Morris, especialista em literatura e cinema para crianças, João Batista Melo nos lembra, no final de seu livro, de algo muito importante, que raramente percebemos: “na relação de alteridade criança-adulto, ao contrário de outras dualidades humanas, como raça ou sexo, está o único caso em que é possível já ter sido o outro alguma vez”. E conclui: “isso já seria motivo para que houvesse maior abertura e compreensão por parte do mundo adulto em relação à infância”. Faço minhas suas palavras finais.

O mundo dos idosos contempla o mundo das crianças pelas retinas da saudade, rememorando aquilo que já foram, de certo modo, algum dia; enquanto as crianças admiram o mundo dos idosos com a esperança de ser como eles no futuro.

A Literatura Infantil, por intermédio de suas publicações, tem transcrito, ilustrado e rememorado essa correlação muitas vezes esquecida pelo mundo dos adultos.

Assim, tomamos de empréstimo a obra de Queirós para exemplificar a partilha de conhecimentos por meio das histórias contadas e como elas podem contribuir de maneira vantajosa para a formação das crianças, além de estreitar os laços afetivos entre avós e netos.

3 POR PARTE DE PAI: ENTRE O SILÊNCIO DAS PALAVRAS E O BARULHO DO SILÊNCIO

“‘Viver sem esperança é como ter casa sem janela’, escreveu meu avô, com letra miúda, perto da fechadura.” (QUEIRÓS, 1995, p. 23).

Refletindo os saberes partilhados entre avós e netos, a produção de Queirós chama atenção para algo específico, que não passa despercebido ao leitor: o amor pelas palavras, como herança de seu avô.

As setenta e cinco páginas produzidas por Queirós em 1995 foram “altamente recomendáveis pela FNLIJ” e conquistaram o Prêmio Orígenes Lessa. Além de constituir o acervo do PNBE, sua obra também foi selecionada para o Projeto Cantinho de Leitura e para o Programa Nacional Salas de Leitura Bibliotecas Escolares, pela Fundação para Desenvolvimento da Educação (FDE), por meio do Governo do Estado de São Paulo, e também escolhido para compor o Kit Escolar 2009 da prefeitura de Belo Horizonte¹.

A história de Joaquim e seu neto ainda conquistou duas versões para o teatro no ano de 2012, sendo ambas as companhias, Nathália Marçal e Atrás do Pano, de Belo Horizonte (MG), cidade natal do autor. Os espetáculos foram estrelados em Minas Gerais e Rio de Janeiro e contaram com apoio financeiro federal e estadual com captação de quinhentos mil reais².

Convém destacar que a obra que tem sua capa produzida pelo ilustrador Paulo Bernardo Vaz, no entanto, não possui imagens em seu interior. Trata-se uma narrativa completamente descritiva, onde Queirós esmiúça, com tamanha precisão, cada detalhe da casa e, logo, da história cuja ilustração é inteiramente dispensável.

A história se passa no interior de Minas Gerais, precisamente na casa dos avós paternos, Joaquim e Maria, onde o narrador/autor descreve sua infância. Sua chegada marca um evento doloroso, a morte da mãe: “Ela morreu de uma doença comprida e gemia no fundo do sonho da gente. Choveu muito, no dia do enterro.” (QUEIRÓS, 1995, p. 31). Sendo o pai caminhoneiro, e não podendo tomar conta do filho devido a suas viagens, a criança, então, fica sob responsabilidade dos avós.

Apesar disso, não há indícios durante a narrativa de tristeza ou dor. A vida ao lado dos avós era confortável e dinâmica. Os avós, que há muitos anos haviam tirado a sorte grande no jogo, nunca mais trabalharam. Desse modo, dispunham de todo o tempo: “Ganhou a sorte grande na loteria. Adquiriu essa casa com tantas janelas e portas abrindo direto para a rua, com três degraus. Por causa do catecismo apelidei os degraus de Pai, Filho e Espírito Santo. Cada vez, ao sair ou entrar, eu pensava na Santíssima Trindade.” (QUEIRÓS, 1995, p. 8).

O autor inicia, assim, a descrição da casa, cenário de toda a história:

O café, colhido no quintal da casa, dava para o ano todo, gabava meu avô, espalhando a colheita pelo chão de terreiro, para secar. O quintal se estendia para muito depois do olhar, acordando surpresa em cada sobra [...] O aroma do café se espalhava pela casa, despertando a vontade de mastigar queijo, saborear bolo de fubá, comer biscoito de polvilho [...] Na porta da casa, nesse meio da tarde, passava alguém oferecendo quitanda para o café das duas. Minha avó, coado o café, deixava o bule e a cafeteira sobre a mesa forrada com toalha de ponto cruz, e esperava as quitadeiras (QUEIRÓS, 1995, p. 42).

¹ Para saber mais, a matéria publicada pela editora RHJ encontra-se disponível em: <http://www.editorarhj.com.br/livros/348>. Acesso em: 20 fev. 2016.

² Para saber mais, a matéria publicada encontra-se disponível em: <http://www.hojeemdia.com.br/almanaque/teatro-e-danca/por-parte-de-pai-livro-de-bartolomeu-campos-de-queiros-inspira-duas-montagens-1.4449>. Acesso em: 20 fev. 2016.

Queirós (1995, p. 49) assim continua: “Atrás da horta havia um chiqueiro onde três ou quatro porcos dormiam e comiam, sem desconfiar do futuro [...] Vinha então o trabalho de abrir e separar as carnes para durar o mês inteiro. Aproveitava-se tudo do porco.”

De modo muito sutil e delicado, o autor descreve a estrutura física da casa, sua amplitude, com quintal vasto contendo hortas, chiqueiros e bananais. Suas várias e grandes janelas garantiam não apenas um ambiente arejado, mas também a observação de todo o movimento da cidade, haja vista que a porta e as janelas davam para a rua, que, por sua vez, era lugar de diversão e brincadeiras:

Eu brincava na rua, procurando o além dos olhos [...] Meu avô pela janela, me vigiava ou me abençoava, até hoje não sei, com seu olhar espantado de quem vê cada coisa pela primeira vez. E aqueles que por ali passavam lhe cumprimentavam: “Oi, seu Queiróz”. Ele respondia e rimava: “Tem dó de nós”. (QUEIRÓS, 1995, p. 20-21).

Assim, toda a descrição física feita da casa dos avós pelo narrador/autor serve ainda para situar o leitor no tempo e no espaço onde se passa a narrativa. Por meio dos detalhes é possível perceber o grupo social ao qual pertenciam, as condições sociais que possuíam, bem como a época em que se passa a história.

Corroborando, mais uma vez, a escrita de Ecléa Bosi (1987), referente a um ambiente acolhedor. De forma muito poética e detalhista, Queirós (1995) demonstra que a casa dos seus avós paternos lhe proporciona esse conforto. Esse espaço, para Bosi (1987), é fundamental para um aprendizado mais proficiente, sobretudo para o leitor em formação.

Não obstante, toda a casa renderia um capítulo à parte, uma vez que há um diferencial nela – as palavras:

Todo acontecimento da cidade, da casa, da casa do vizinho, meu avô escrevia nas paredes. Quem casou, morreu, fugiu, caiu, matou, traiu, comprou, juntou, chegou, partiu. Coisas simples como a agulha perdida no buraco do assoalho, ele escrevia. A história do açúcar sumido durante a guerra estava anotada. Eu não sabia por que os soldados tinham tanta coisa a adoçar. Também desenhava tesouras desaparecidas, serrotes sem dentes, facas perdidas. E a casa, de corredor comprido, ia ficando bordada, estampada de cima a baixo. As paredes eram o caderno do meu avô. Cada quarto, cada sala, cada cômodo, uma página. Ele subia em cadeira, trepava em escada, ajoelhava na mesa. Para cada notícia escolhia um canto. Conversa mais indecente, ele escrevia bem no alto. Era preciso ser grande para ler, ou aproveitar quando não tinha ninguém em casa. Caso de vistas, ele anotava o dia, a hora, o assunto ou a falta de assunto. Nada ficava no esquecimento, em vaga lembrança. (QUEIRÓS, 1995, p. 10-11).

Meu avô [...] continuava a escrever pelas paredes. Não, não era um livro de horrores, a casa do meu avô. Contava caso de trapezista de circo desrespeitando moça assanhada de família; caso de virgem da pia união das filhas de Maria, apaixonada pelo padre missionário visitante da cidade, convertendo almas pecadoras. Até milagre, como o da imagem de Sant’Ana, chorando, e as lágrimas curando verrugas, na capela do Senhor Bom Jesus, da rua da Paciência, estava registrado. (QUEIRÓS, 1995, p. 13).

Desse modo, o amor do avô pelas palavras permitiu o fascínio do neto por aquele mundo até então por ele desconhecido. Ele desejava ler o que o avô escrevia nas paredes, principalmente nas partes mais altas onde ainda não poderia alcançar: “Enquanto ele escrevia, eu inventava histórias sobre cada pedaço da parede. A casa do meu avô foi o meu primeiro livro. Até história de assombração tinha.” (QUEIRÓS, 1995, p. 12).

Para o neto, o ato de escrita do avô era uma coisa muito séria e importante. Escrever era perpetuar um acontecimento, nunca mais esquecê-lo: “História não faltava. Eu mesmo só parei de urinar na cama quando meu avô ameaçou escrever na parede. O medo me curou. Leitura era coisa séria e escrever, mais ainda. O pior é que, depois de ler, ninguém mais esquece, se for coisa de interesse.” (QUEIRÓS, 1995, p. 14).

Por conseguinte, a cada nova escrita crescia a admiração do neto que exibia orgulhoso o avô: “E todos os meninos sentiam inveja do meu avô, assim calmo e sem ãos.” (QUEIRÓS, 1995, p. 9). Intrigava ainda ao neto não apenas o conteúdo das histórias eternizadas nas paredes da casa, mas o modo como seu avô as escrevia:

Joaquim tinha uma letra bonita. Parecia com escrita fechada em livro de cartório antigo. Letra de certidão de nascimento, guardada em baú de lata em cima do armário [...] Letra alta, tombada para a direita, quase deitando, mas sem preguiça. Letra farta, cheia de dois efes, dois emes, dois pês. (QUEIRÓS, 1995, p. 10).

Assim, por meio das palavras, crescia e se fortalecia a relação entre ambos. Para o neto, já não era mais possível distinguir o avô de sua escrita e suas histórias como um elo inseparável. Para o autor, seu avô era exímio escritor, enquanto ele era seu leitor resignado e entusiasmado:

Apreciava meu avô e sua maneira de não deixar as palavras se perderem. Sua letra, no meio da noite, era a única presença viva, acordada comigo. Cada sílaba um carinho, um capricho penetrando pelos olhos até o passado. Meu avô pregava todas as palavras na parede, com lápis quadrado de carpinteiro, sem separar as mentiras das verdades. Tudo era possível para ele e suas letras. (QUEIRÓS, 1995, p. 18-19).
Meu avô apreciava o meu jeito de dizer tudo a ele, no pé do ouvido, escondido. Pelas suas respostas, meu avô não entendia muito bem o que cochicho e me pedia para contar de novo. Ele devia confundir segredo com beijo, eu suspeitava. Minha alegria era quando Maria dizia estar eu grudado no Joaquim, como unha e carne. Daí ela completava: mais dia, menos dia... e parava no meio. Era um jeito seu, deixar as coisas para depois. (QUEIRÓS, 1995, p. 33).

Crescia a apreciação do neto pelo avô, bem como do avô por seu neto. A escrita e a leitura não apenas os uniram, mas também fortaleceram os laços consanguíneos que os ligariam para sempre. Cada novo enredo intensificava essa relação que, para eles, já ultrapassava os limites da escrita. Eram mais que amigos, eram confidentes. Agora, dividiam mais que histórias, partilhavam a vida: “Meu avô nunca falou de grupo escolar, tabuada, ditado, leitura silenciosa, prova, castigo. Falava de um mestre-escola, de colete e gravata-borboleta.” (QUEIRÓS, 1995, p.10).

Para meu avô eu repetia, em casa, as histórias das calmarias, do Cabo das Tormentas. E como um bom aluno ele me escutava, sem pestanejar, duvidando, eu sei, dos movimentos de rotação ou translação. Ele sabia ler as estações, as fases da Lua, o sentido dos girassóis na cerca de bambu. Depois ele me tomava as lições ou me pedia para escrever até 100 ou até 1000, pelo prazer de me ver mordendo a língua, o esforço de não saltar nem um número [...] E meus colegas elogiavam a minha atenção, enquanto meu avô me ensinava, junto com a escola, a saldar a vida. (QUEIRÓS, 1995, p. 40-41).

Essas citações exemplificam a coeducação de gerações definida por Paulo de Salles Oliveira (1999). É possível observar, por meio da descrição, como ele e seu avô estabeleciam relações igualitárias, compartilhando seus saberes um com o outro sem divisões hierárquicas, o que garantia ao menino melhor aprendizagem: “E meus colegas elogiavam a minha atenção, enquanto meu avô me ensinava, junto com a escola, a saldar a vida.” (QUEIRÓS, 1995, p. 41), demonstrando que sabiamente o avô conseguia unir aprendizagem e diversão:

Meu avô cortava talo de mamona e me mostrava como ficar com a cabeça no fundo da banheira, respirando pelo canudinho. Assim, eu fechava os olhos e sumia. Ele me gritava, perguntava minha avó por mim e ninguém me encontrava. Tudo de mentira. A gente fingia para alegrar meu avô. Mas ele só dava meio sorriso, nunca uma risada inteira. (QUEIRÓS, 1995, p. 56).

Homem de poucas palavras, Joaquim ensinava ao neto diariamente e na prática a ver a vida com olhos simples, mas que muito veem: “Usava todas as janelas da casa, sempre surpreso, descobrindo uma nova cor, um novo vento, uma nova lembrança.” (QUEIRÓS, 1995, p. 25). Também ensinava a saborear os acontecimentos por meio das palavras: “Se eu já sabia decifrar a língua dos dromedários, agora, com meu avô, aprendia a dizer uma coisa para valer outra [...] As palavras têm muitos gostos - pensava - e era impossível saber seus sabores verdadeiros.” (QUEIRÓS, 1995, p. 63). Os olhos de descoberta do avô, de “[...] como quem vê tudo pela primeira vez [...]”, eram janelas abertas para um aprendizado constante:

Havia tanto mundo para ver, dava até preguiça, dizia ele. Uma coisa meu avô sabia fazer: olhar. Passava horas reparando o mundo. Às vezes encarava um ponto no vazio e só desgrudava quando transformava tudo em palavras nas paredes. Ele não via só com os olhos. Via com o silêncio. (QUEIRÓS, 1995, p. 25).

O silêncio do avô, no entanto, era quebrado pelo muito barulho da avó. Maria era o oposto de Joaquim; “Ao contrário do Joaquim, Maria não gostava de silêncio.” (QUEIRÓS, 1995, p. 37). O tempo inteiro conversava, resmungava. Falava com a alma da Maria Turum ou com o filho mais novo falecido; passava o dia falando sozinha, era supersticiosa, prática: “[...] minha avó - capaz de travar conversa com as almas do outro mundo; de não deixar meu avô dormir de meias para não chamar a morte; de jogar sal no fogo para espantar visita demorada.” (QUEIRÓZ, 1996, p.15-16). Sempre muito atarefada, andando de um lado para o outro dentro e fora de casa: “Minha avó estava sempre pagando uma visita, trocando uma receita, de-

volvendo um copo de açúcar, rezando uma novena, ajudando um doente, num entra-e-sai sem fim. Maria parece que comeu canela de cachorro, comentava meu avô.” (QUEIRÓS, 1995, p. 26).

Não obstante, o grande alarido produzido pela avó interessava ao menino. Era ela a responsável pela contação de histórias. Eram narrativas de quando menina, de pessoas conhecidas, de causos que ela ouvira falar e também dos clássicos por todos conhecidos que, por meio de sua voz, ganhavam novos ares, reinventadas edições que ela recontava e que o neto ouvia incansavelmente. Para Benjamin (1983, p. 9), contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo. Assim, para o neto as histórias da avó sempre ganhavam ares novos a cada recontar:

Minha avó colocava o urinol em cima da cama. Assentava e cobria tudo com sua saia de noite. Nos chamava para perto e se punha a recordar histórias. Eu reclamava pelo caso do menino, sem educação vivendo em um caixote e sendo levado, pela enchente. Não, não era Moisés da Bíblia, um livro grosso que meu avô lia e relia sem acabar nunca. Era o filho de uma conhecida [...] Eu nunca sabia se minha avó ficava emocionada quando sua voz mudava durante as histórias. Ela contava também sobre a vida dos santos [...] Se ninguém queria ouvir suas histórias, minha avó se punha a cantar a canção de Juliana [...] Meu avô, sem se dar conta, vinha se assentar junto de nós e escutava, com admiração, minha avó nos encantar com rainhas, deusas, mancebos, heróis cheios de brilhos e vitórias. Com olhar embaçado, ele parecia saber de outras histórias, mas não contava por cuidado. (QUEIRÓS, 1995, p. 39).

Concomitantemente, e por sua vez, opostos Maria e Joaquim sem perceber, ensinavam ao neto uma lição fulcral: a cumplicidade. O neto, atento observador como seu avô, percebia, no olhar do idoso, seus cuidados desajeitados para com a avó: “Na hora de voltar, ele trazia, se equilibrando pelos caminhos, uma lata de areia para minha avó arear as panelas de ferro [...] era a maneira encontrada para presentear a mulher.” (QUEIRÓS, 1995, p. 43). Também o companheirismo silencioso que os unia: “Meus avós trabalharam nela [a fábrica], sem muitos embaraços. Escolheram o mesmo horário para dormir e acordar juntos, contavam.” (QUEIRÓS, 1995, p. 7-8).

Assim, a admiração e a aprendizagem do neto aumentavam a cada dia. Todavia, algo ameaça ruir as sólidas estruturas do lar do garoto. Seu amor e cumplicidade pelos avós era tão grande, sobretudo pelo avô, que sua fértil imaginação infantil temia que ele, de alguma maneira, não pudesse ser, de fato, seu neto:

Um dia o Padre Libério me benzeu. Eu andava escutando barulhos fora de hora, vendo vultos vestidos de branco no quintal. Só podia ser o demônio me atentando, dizia minha avó. Na época cisme não ser filho do meu pai. Meu avô sabia da minha aflição e afirmava que meu pai, era meu pai. Todo mundo tem pai, me explicava. (QUEIRÓS, 1995, p. 16).

De modo muito prático, a avó sempre resolvia a situação. Bastava uma boa reza ou bênção. No entanto, a cumplicidade e uma sensibilidade desajeitada do avô contornavam o dilema. Mas para o menino a questão era muito mais complexa: “Não ser filho do meu pai era perder meu avô. O pesar estava aí. E se isso

estivesse escrito no teto, em alguma parte bem alta da casa onde eu só pudesse ler depois de grande?” (QUEIRÓS, 1995, p. 18-19):

O medo me apanhava. Eu carregava comigo um sentimento de ser órfão. Meu irmão mais velho desconfiava, e me levava para ficar com ele durante o banho e afirmava ser meu segundo pai. Mas meu irmão só aparecia de vez em quando, entre uma viagem e outra, já ajudando a família. Isso não me tranquilizava. Tudo era muito distante, parecia cinema. Eu me esforçava para compreender, para ver as coisas do outro lado. O mundo era complicado, enrolado, mal-acabado, difícil de achar o início. (QUEIRÓS, 1995, p. 37).

Novamente, a solução estava na casa do avô. Esse ambiente acolhedor, habitado pelas palavras, histórias e leituras, cujas portas e janelas eram passagens mágicas para um mundo de aprendizagem, ao mesmo tempo que era o seu porto seguro, seu abrigo: “Então, procurava distrair meu pavor decifrando os escritos na parede, no canto da cama, tão perto de mim. Mas era minha a dificuldade de acomodar as coisas dentro de mim. Sobrava sempre um pedaço.” (QUEIRÓS, 1995, p. 18). Assim, a garantia do amor do avô era sempre seu consolo e o medo de perdê-lo sua eterna aflição:

Fui feito para pensar além do devido - falava eu - apertando os olhos para esquecer, apagar, anular tudo. Depois, a palavra caía no meu ouvido e levava dias para doer. Eu tinha o amor do meu avô, e para que mais? Seu carinho me encharcava os olhos quando me oferecia dinheiro, um tostão por fio, para arrancar seus cabelos brancos. Ele gostava era da minha mão de neto, passeando sobre ele, mansa, eu sabia. Ser ou não ser grisalho era outra coisa. E se a tristeza ameaça meu avô - eu lia isso nas rugas de sua testa ou no arco das sobrancelhas - eu me oferecia, de graça, para catar alguns fios a mais, zelosamente. (QUEIRÓS, 1995, p. 20).

De fato, não eram sem motivos os temores do neto. Ele sabia que, em nenhum outro lugar do mundo, estaria tão protegido, bem cuidado, acolhido como na casa de seu avô. Assim como dona Benta, Joaquim era um avô “sem nãos”, e essa ausência de censuras conferia ao neto uma liberdade permeada de proteção que ele jamais encontraria em outro lugar:

Aos avós não cabe a tarefa definida da educação do neto: o tempo que lhes é concedido de convívio se entretém de carícias, histórias e brincadeiras. A ordem social se inverte: dos armários saem coisas doces fora de hora, o presente já não interessa, pois nem o netinho, nem os velhos atuam sobre ele, tudo se volta para o passado ou para um futuro que remonta ao passado: “Você, quando crescer, será como o vovô, que na sua idade também brincava de escrever...” (BOSI, 1987, p. 32).

Na casa de Joaquim, o tempo passava devagar assim como os seus passos. Para o neto, não bastava a presença física do avô, as palavras dele pelas paredes lhe abraçavam durante a noite, nunca se sentindo sozinho. Compreendia que muito barulho havia no silêncio zeloso do seu avô:

Engraçado, na casa do meu avô eu não sentia sede, nem de madrugada, quando os galos me acordavam junto com a manhã e eu ficava esperando o cheiro do café me tirar da cama. No meio da noite, se a tempestade rompia o silêncio do escuro, meu avô vinha até meu quarto. Abria a porta de manso, para verificar se a chuva de vento não estava entrando pela janela, e benzia meus sonhos. Então, com a mão muito branda, arrumava meus lençóis e deixava um recado em minha testa, uma certa bênção leve como os gatos. Também meu avô era econômico nos carinhos e tímido nos gestos. (QUEIRÓS, 1995, p. 54).

Os dias, no entanto, trouxeram o triste acontecimento: Maria, a avó, sofre um derrame na cozinha e faticamente bate a cabeça no machado afiado junto à pia. O avô, Joaquim, encontrou a mulher ensanguentada na cozinha. Os médicos lhe garantiram vida, mas nunca mais a avó tornou a ser falante novamente:

Ela já não fazia mais nada. Não lavava nem passava. Cozinhar, nem pensar. Trocava o sal pelo açúcar. Esquecia a dentadura o dia inteiro dentro do copo d'água, no quarto. Os óculos Ray Ban ficavam olhando aquele sorriso afogado. Meu avô reparava em tudo com um olhar apagado e enfeitado com rugas. (QUEIRÓS, 1995, p. 61).

Assim, a doença da avó mudou drasticamente a rotina da casa e a vida do menino e do avô. Ela e a casa necessitavam de cuidados que ambos não poderiam fornecer, o avô, por já estar muito fraco devido à idade, e o neto, por ser pequeno demais. Desse modo, por meio da escrita de Queirós, retomamos, mais uma vez, o diálogo com as teorias discutidas por Bosi (1987), Delácio (1988), Ariès (1981) e Silva (2010): o papel social do velho e da criança na sociedade capitalista. Uma vez que, estando estes na primeira e na última faixa etária da vida, são considerados novos demais para algumas funções, enquanto que velhos demais para outras. Tanto o neto quanto seu avô se descobrem inoperantes diante da enfermidade da avó:

A doença de minha avó me deixou meio sem jeito. Se eu era menino esperto e ladino conforme diziam, eu me sentia não servindo para nada, empalhando a casa. Assentado na beira da cama olhava para aqueles pés antigos do lado de fora do cobertor, sem meias e sem perigo de morte. Minha tia veio para ajudar na casa, fazendo comida para três inválidos, segundo ela [...] Desde a queda de minha avó, passei a achar o Joaquim desgostoso. Debruçado na janela da cozinha, engolia os desaforos da filha, muito orgulhosa. Entre a paciência e a preguiça, com olhar enfasiado ele me pedia para não crescer. Filho criado é trabalho dobrado, repetia sempre que minha tia resmungava. (QUEIRÓS, 1995, p. 57-58).

A tristeza do avô estava diretamente ligada à enfermidade da avó, e ele, enquanto neto, sentia-se impotente e indefeso por não poder ser o consolo ou a solução do seu avô como, por muitas vezes, este lhe fora. De qualquer modo, mesmo nas adversidades, na casa do avô tudo era aprendido e até mesmo o silêncio lhe ensinava algo:

Como minha avó eu precisava me manter entretido, espantando as perguntas silenciosas. Meu avô, não. Ele enfrentava o silêncio com a

maior coragem. Ficava horas se machucando com ideias. Depois amarrava tudo em frase na parede: “Não existe sete vidas nem sete fôlegos. Tudo acaba em sete palmos”; “Maria tomou um santo remédio: uma machada na cabeça”; “Deus é corcunda: dá a vida e toma”. (QUEIRÓS, 1995, p. 59).

Mais uma vez, as palavras eram o escape para aliviar a dor, para dar esperança e, sobretudo, forças. O avô há muito já havia ensinado ao neto a ser forte. Agora o menino vivenciava na prática os ensinamentos do avô amigo: “Meu avô me ensinou desde muito pequeno a não chorar. Choro não era coisa de homem. Nunca vi uma lágrima em seus olhos. Mesmo com o filho morto, me contaram, ele não verteu uma lágrima. Homem forte, diziam, era meu avô.” (QUEIRÓS, 1995, p. 55).

Desse modo, ambos, avô e neto, encontram-se dependentes dos cuidados da tia, que lhes oprimiam em suas limitações. A filha de Joaquim pode ainda ser tomada como exemplo de opressora, uma vez que, precisando tomar conta do pai e, conseqüentemente do sobrinho, os hostiliza. Para Bosi (1987, p. 16), nossa sociedade se porta de maneira semelhante:

Como se realiza a opressão na velhice? De múltiplas maneiras, algumas explicitamente brutais, outras tacitamente permitidas. Oprime-se o velho por intermédio de mecanismos institucionais visíveis (a burocracia da aposentadoria e dos asilos), por mecanismos psicológicos sutis e quase invisíveis (a tutela, a recusa do diálogo e da reciprocidade que forcem o velho a comportamentos repetitivos e monótonos, a tolerância de má fé que, na realidade, é banimento e discriminação), por mecanismos técnicos (as próteses e a precariedade existencial daqueles que não podem adquiri-las), por mecanismos científicos (as “pesquisas” que demonstram a incapacidade e a incompetência sociais do velho).

A hostilização por parte da tia permitiu ao menino prever que não teria a companhia de seu avô para sempre, como planejava. Sentia que isso já não estava mais sob seu controle, bem como do avô:

Meu pai não falava em me levar de volta, e da casa de meu avô eu estava sendo expulso, lentamente. Comecei a passear pelas ruas com o José meu primo. Meu avô já não perguntava sobre minhas demoras nem sobre as minhas andanças, lá pelos lados da Lavagem ou da estrada de ferro. E quando tudo ficava sem saída, eu encontrava uma peninha no galinheiro ou um raminho da tiririca e me fazia cócegas no ouvido, no nariz, na sola dos pés, lembrando do Jeremias ou espantando a tristeza. (QUEIRÓS, 1995, p. 66).

Assim, para espantar a solidão dos dias, o neto se autoacariciava lembrando seus dias junto a Jeremias, seu galo de estimação que a avó cozinhou no dia anterior ao eclipse. Não culpava a avó pela morte de galo, como também não culpava seu avô pela ausência. Sabia que isso não era proposital e igualmente ambos nada poderiam fazer para alterar o quadro em que estavam instalados. Revisitava as memórias como refúgio e nelas se aquecia outra vez:

Os anos lixaram a madeira do banco na porta da cozinha [...] Por muitas vezes eu me assentava nele enquanto meu coração me perguntava um

monte de porquês silenciosos [...] Meu avô me convidou, naquela tarde, para me assentar ao seu lado nesse banco cansado. Pegou minha mão e, sem tirar os olhos do horizonte, me contou: O tempo tem uma boca imensa. Com sua boca do tamanho da eternidade ele vai devorando tudo, sem piedade [...] E nós, meu neto, estamos marchando na direção do tempo. Meu avô foi abaixando a cabeça e seus olhos tocaram em nossas mãos entrelaçadas. Eu achei serem pingos de chuva as gotas rolando sobre meus dedos, mas a noite estava clara, como tudo mais. (QUEIRÓS, 1995, p. 71-72).

As palavras do avô preparam o neto para o que estava por vir: a partida. O avô, que ensinou o menino a não chorar e que não verteu suas lágrimas mesmo diante do corpo do filho, chorou ao ver o neto partir junto ao seu pai, pois entendia que parte de si partia junto a ele. Como descrever a ausência do neto nas paredes? Palavra povoa, e tudo agora era silêncio e solidão.

Meu pai chegou no meio da tarde, vestido de desânimo. Encostou o caminhão em frente da casa. Enrolei minhas poucas coisas sem deixar os cadernos e as cartilhas já decoradas. Esqueci de mim mesmo, debaixo do travesseiro, a caixa de lápis de cor. Passei os olhos pelas paredes conferindo as páginas e minha memória. Eu sabia cada pedaço, cada margem, cada entrelinha desse livro. (QUEIRÓS, 1995, p. 72-73).

Como podemos observar, a narrativa de Bartolomeu Campos Queirós descreve um amor calado, uma relação de cumplicidade e aprendizagem mútua entre avô e neto. Cada cômodo da casa era um capítulo da história de vida de ambos. Cada parede era uma página inteira de histórias incríveis, e o quintal era um reino onde o avô reinava absoluto de modo amoroso sem saber que seu neto era seu súdito admirador.

No entanto, as circunstâncias da vida que os separaram, jamais seriam mais fortes que o elo entre eles: as palavras. Elas que tudo transmitem, nomeiam, atribuem cor, vida, sabor. Elas, as palavras, os acompanhariam para sempre.

Portanto, por meio da doce escrita de Queirós, que tão poeticamente retrata sua infância na companhia de seus avós, sobretudo a forte e notória relevância do avô, é possível mais uma vez discutir as teorias que norteiam essa escritas propostas por Bosi (1987), uma vez que todo o enredo perpassa a morada dos avós, salientando que este é um ambiente acolhedor, haja vista que esse lugar favorável proposto pela autora envolve todas as características descritas por Bartolomeu: a cumplicidade dos avós entre si, a relação igualitária e democrática entre o neto e os avós e a partilha de saber entre os idosos e a criança, sobretudo entre o neto e Joaquim, e, dessa maneira, fica nítida a segurança que o neto sentia sob os cuidados do avô.

Igualmente, a teoria proposta por Oliveira (1999), no que tange a todo o conhecimento partilhado entre o idoso e a criança, corroboram as discussões travadas até o presente momento, tendo em vista que, em várias partes da narrativa, o autor/personagem deixa claro que sua facilidade em aprender era fruto dos ensinamentos diários do avô, e este, enquanto neto, também partilhava o que aprendia na escola com o idoso diariamente.

Assim sendo, contrariamente à obra de Lobato, que se mantém atual mesmo datada de 1931, a escrita de Queirós fornece-nos uma viagem no tempo, capaz de

resgatar, com tamanha riqueza e precisão de detalhes, um tempo que não volta mais e que, independentemente da idade do leitor, faz com que este consiga identificar as características de anos passados, fartos de lembranças.

Segundo Bosi (1987, p. 40), a função do velho é lembrar: “Mas o ancião não sonha quando rememora: desempenha uma função para a qual está maduro, a religiosa função de unir o começo ao fim, de tranquilizar as águas revoltas do presente alargando suas margens.” Os idosos são os guardiões do passado, e, nesse sentido, Joaquim cumpre bem seu papel, uma vez que perpetua suas memórias nas paredes da própria casa, ligando o que se passou ao porvir, eternizando física e psicologicamente as reminiscências de sua vida e da infância de seu neto.

Queirós guia-nos por meio de suas palavras até as suas lembranças, permitindo que a Literatura Infantil represente mais uma vez os fortes laços entre avós e netos.

4 CONCLUSÃO

Pensar a relevância da leitura em nossa sociedade e, por conseguinte, a presença fulcral de políticas públicas de leitura que proporcionem acesso aos livros por meio de iniciativas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) é fundamental.

Desse modo, almejávamos tratar não apenas da importância da relação de avó e netos, mas também do papel destes avós como mediadores de leitura. Para isso, o primeiro capítulo desta pesquisa percorreu caminhos possíveis para averiguar essa mediação, como o contar de histórias, uma vez que a oralidade vem de tradição milenar que fomenta a sede de novas narrativas e, assim, partindo do pressuposto de que uma história puxa a outra, formar um novo leitor.

Uma vez refletindo sobre a inferiorização de tudo o que está ligado à criança e ao idoso, discutimos o papel social destes em nosso país e como eles vêm sendo representados em nossa Literatura Infantil, encerrando nosso segundo capítulo demonstrando o papel social que idosos e crianças vêm exercendo na sociedade, como vem crescendo a literatura produzida para esse público e a escassez de obras com a temática avós e netos no mercado.

Atingimos nosso objetivo: representar, por meio da escrita de autores consagrados, o benefício da convivência entre avós e netos, como propôs Oliveira (1999), como essas gerações tão distintas entre si podem e devem estabelecer relações igualitárias, compartilhando aprendizados, educando-se mutuamente.

As análises comprovam as reflexões de Bosi (1987) referentes ao ambiente acolhedor, que é a casa desses avós e como um lugar assim pode propiciar novas aprendizagens e a formação de novos leitores.

Aqui, almejamos, por meio de nossa pesquisa, discutir uma sociedade mais democrática onde faixas etárias tão distintas entre si sejam capazes de construir elos igualitários e duradouros.

Salientamos ainda a extrema importância das políticas públicas que garantem acesso a obras literárias que, como essas, despertam nosso olhar para uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais humana.

Por fim, desejamos estabelecer diálogos com outros pesquisadores que, como nós, são capazes de enxergar a beleza e a pureza da relação entre avós e netos. Essa relação é mais forte que o tempo e mais intrínseca que os laços sanguíneos.

Almejamos que esta pesquisa seja canal profícuo para que o papel social do idoso e da criança seja repensado em nossa sociedade trabalhista, para que mais avós tenham a oportunidade de ter mais tempo com seus netos, contando e recon-tando histórias. Que esses netos tornem-se leitores e que sejam pontes media-doras a seus netos, que leram para seus netos e netos, formando assim uma rede de leitores que semeiam a leitura.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, W. O narrador: observações sobre a obra de Nikolai Leskow. *In*: BENJAMIN, W. *Horkheimer, Adorno e Habermas*: textos escolhidos. São Paulo: Abril, 1983.
- BOSI, E. *Memória e sociedade*: lembrança de velhos. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.
- BRAS, L. Literatura infantil: apenas para menores? *Revista Ponto*. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://revistaponto.com.br/literatura/literatura-infantil- apenas-para-menores/>. Acesso em: 3 jul. 2021.
- OLIVEIRA, P. S. *Vidas compartilhadas*: cultura e coeducação de gerações na vida cotidiana. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 1999.
- QUEIRÓS, B. C. *Por parte de pai*. Ilustração de Paulo Bernardo Vaz. Belo Horizonte: RHJ, 2011.
- VEIGA, J. J. *Os cavalinhos de Platiplanto*. 17 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S. A., 1988.

Recebido em: 3 ago. 2017

Aceito em: 30 out. 2018

“SER SEM-TERRINHA É BRINCAR, SORRIR, LUTAR!”: VOZES DA INFÂNCIA SEM-TERRINHA NO ASSENTAMENTO OSIEL ALVES (RN)

*Júlia Amélia de Sousa Sampaio Barros Leal de Oliveira**,
*Celiane Oliveira dos Santos***, *Samuel Penteado Urban****

RESUMO

Considerando a íntima relação existente entre a educação e a luta camponesa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra, mais especificamente no que se refere ao seu caráter informal, do conhecimento nascido na luta, o presente relato de pesquisa busca externalizar as vozes das crianças sem-terra oriundas do assentamento Osiel Alves, dando destaque para a relação entre “brincar, sorrir, lutar” como parte da identidade sem-terrinha. Metodologicamente, a pesquisa tem a sua base nas conversas/entrevistas realizadas com oito crianças do assentamento, quatro meninas e quatro meninos, em idades diferentes, entre cinco e dez anos. Cabe destacar que a interação com as crianças ocorreu entre os meses de março e abril de 2019.

Palavras-chave: MST. Sem-terrinha. Pedagogia do movimento. Pesquisa com crianças.

*“TO BE LANDLESS IS TO PLAY, SMILE, FIGHT!”: VOICES OF CHILDHOOD
LANDLESS IN THE OSIEL ALVES SETTLEMENT (RN)*

ABSTRACT

Taking into account the existing relationship between education and the peasant struggle of the Landless Rural Workers Movement, more specifically with regard to the informal education, the knowledge born in the struggle, the present research

* Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). ORCID: 0000-0002-0407-7385. Correio eletrônico: juliaamelia91@hotmail.com

** Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Educação Infantil e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Economia Doméstica pela UFC. Professora do Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). ORCID: 0000-0002-2278-3267. Correio eletrônico: celianeoliveira@uern.br

*** Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho e em Geografia pela UFSCar. Professor Adjunto no Departamento de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). ORCID: 0000-0002-0037-5270. Correio eletrônico: samuelurban15@gmail.com

report seeks to externalize the voices of children landless from the Osiel Alvez settlement, highlighting the relationship between “playing, smiling, fighting” as part of the identity landless. Methodologically, the research is based in the conversations/interviews carried out with eight children of the settlement, four girls and four boys, in different ages, in the age group between five and ten years old. It should be noted that interaction with children occurred between the months of March and April 2019.

Keywords: MST. Landless children. Pedagogy of the movement. Research with children.

“SER SIN TIERRITA ES JUGAR, SONREÍR, LUCHAR!”: VOCES
INFANTILES SIN TIERRITA EN EL ASENTAMIENTO OSIEL ALVES (RN)

RESUMEN

Considerando la íntima relación entre la educación y la lucha campesina del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra, más específicamente en lo que se refiere a su carácter informal, del conocimiento nacido en la lucha, este informe de investigación busca exteriorizar las voces de los niños sin tierra de Osiel Alves. asentamiento, destacando la relación entre “jugar, sonreír, pelear” como parte de la identidad sin tierra. Metodológicamente, la investigación se basa en conversaciones/entrevistas realizadas con ocho niños del asentamiento, cuatro niñas y cuatro niños, de diferentes edades, entre cinco y diez años. Cabe destacar que la interacción con los niños tuvo lugar entre marzo y abril de 2019.

Palabras clave: MST. Niños sin tierra. Pedagogía del movimiento. Investigación con niños.

1 INTRODUÇÃO

O presente relato de pesquisa deriva de uma pesquisa participante realizada no Assentamento Osiel Alves¹. As duas autoras e o autor estão diretamente envolvidos com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN): a primeira autora é recém-licenciada em Pedagogia pela UERN; a segunda autora e o terceiro autor são docentes da mesma universidade.

Com base na vivência com as camponesas e os camponeses do assentamento Osiel Alves e de outros acampamentos/assentamentos ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), foi possível perceber a forma como os adultos se relacionam com as crianças por meio das canções infantis no momento da ciranda, da liberdade da fala, do próprio olhar das crianças sobre elas mesmas e das brincadeiras.

¹ O presente texto foi elaborado a partir do trabalho de conclusão de curso em Pedagogia da primeira autora.

Dessas imagens, impressões e enlases, nasceu o desejo de compreender as experiências infantis dos sem-terra enquanto espaço de infância, que se constrói e se produz culturalmente pelas próprias crianças.

É nessa perspectiva que se assenta o objetivo da presente reflexão: compreender a percepção da *infância* e do *ser criança* no contexto do Assentamento Osiel Alves², por meio dos olhares das crianças sem-terra. Para a fundamentação teórica, foram analisados os referenciais teóricos que tratam da infância e da relação entre a educação e os movimentos sociais.

Em relação à metodologia deste trabalho, optou-se por uma abordagem qualitativa, especificamente por uma pesquisa participante. Assim, a primeira autora teve inserção no campo, buscando uma horizontalidade com as crianças do assentamento, construindo dados em conversas com elas e as entrevistando acerca do que é ser sem-terra.

De forma mais detalhada, a interação com as crianças ocorreu entre os meses de março e abril de 2019. Para que isso ocorresse, foi necessário adentrar o assentamento sem os sapatos, com os pés na terra, no universo das especificidades infantis do Assentamento Osiel Alves, visando descobrir os modos de ver e ser criança. Logo, a referida autora viveu e sentiu de perto as singularidades deste contexto, adentrando o mato, cuidando dos animais, das plantações, brincando nas ruas de barro e aventurando-se nos imensos quintais com as crianças.

Desta forma, através da escuta sensível das vozes dessas crianças do campo mossorense, perceberam-se sentidos em relação aos modos de vida e relações sociais dentro do movimento, sobretudo no que se refere aos ideários de luta do MST. Isso implica considerar a criança como ator social, reconhecendo sua competência e autonomia, destacando-a enquanto sujeito do processo da presente pesquisa e não como um objeto a ser pesquisado.

Segundo Ferreira e Sarmiento (2008), dar visibilidade às vozes das crianças através de pesquisas auxilia na construção de uma imagem de criança competente, capaz de formular interpretações sobre os seus modos de vida e de revelar realidades sociais que ganham expressão na crescente importância das metodologias participativas. Para os referidos autores:

Trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com o direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento, ainda que o possam expressar diferentemente de nós, adultos; trata-se de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas lhes atribuem. (FERREI; SARMENTO, 2008, p. 79).

Os sujeitos da pesquisa são crianças, filhas e filhos dos assentados; um dos critérios de escolha dos sujeitos foi a vinculação da família ao MST³. Compuseram

² O assentamento fica localizado a 29 km do município de Mossoró, interior do estado do Rio Grande do Norte (situado no Oeste Potiguar), em uma comunidade rural denominada Eldorado dos Carajás II, mais conhecida como Maísa. Esta área é composta por 14 assentamentos, dentre estes, o Osiel Alves. Residem no assentamento 132 famílias legalmente assentadas.

³ De acordo com os dados fornecidos por uma das assentadas que organiza as reuniões mensais do movimento sem-terra, existem no assentamento 62 crianças vinculadas ao MST. Essas crianças são atendidas na organicidade das chamadas cirandas infantis

o estudo oito crianças, quatro meninas e quatro meninos, em idades diferentes, entre cinco e dez anos. Desse modo, houve um cuidado com as escolhas no que diz respeito ao gênero, para que fosse possível escutar as meninas e os meninos sobre as suas infâncias.

2 LUTA E INFÂNCIA NO MST

“Sem-terrinhã” é uma identidade, ressaltando-se também que, “[...] desde pequenas, as crianças sem-terrinhã aprendem que para vivenciar seus direitos é preciso lutar.” (ADRIANO, 2019, p. 2). O trabalho com os sem-terrinhã se inicia com um processo de educação informal, o qual é nutrido por uma pedagogia própria do MST, a partir de uma sensibilidade social e da força do movimento:

Ser Sem-Terra é também mais do que lutar pela terra; Sem-Terra é uma identidade historicamente construída, primeiro como afirmação de uma condição social: sem-terra, e aos poucos não mais como uma circunstância de vida a ser superada, mas como uma identidade de cultivo: Sem-Terra do MST! Isto fica ainda mais explícito na construção histórica da categoria crianças Sem-Terra, ou Sem-Terrinhã, que não distinguindo filhos e filhas de famílias acampadas ou assentadas, projeta não uma condição, mas um sujeito social, um nome próprio a ser herdado e honrado. Esta identidade fica mais forte à medida que se materializa em um modo de vida, ou seja, que se constitui como cultura, e que projeta transformações no jeito de ser da sociedade atual e nos valores (ou antivalores) que a sustentam. (CALDART, 2001, p. 211).

Essa identidade está ligada ao processo de educação informal, que “[...] opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências ou pertencimentos herdados. Os saberes adquiridos são absorvidos no processo de vivência e socialização pelos laços culturais e pela origem dos indivíduos.” (GOHN, 2010, p. 18).

Considera-se, então, o movimento social como sujeito pedagógico (CALDART, 2012). Sua pedagogia reconhece o coletivo infantil e defende a participação da criança em reuniões mensais nas cirandas infantis, que se expande para os encontros estaduais e nacionais. Segundo Gohn (2009, p. 18), diante do protagonismo das crianças sem-terrinhã, tornam-se possíveis as práticas da “cidadania coletiva” e a formação da identidade coletiva, que se soma à luta do MST. Isso se explica, segundo Gohn (2009, p. 16), pelo fato de que a educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania, construindo-se “[...] no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo.”

De forma complementar, Caldart (2001, p. 214), afirma que

Um dos processos educativos fundamentais da participação dos sem-terra na luta está em seu enraizamento numa coletividade em movimento, que embora seja sua própria construção (os Sem-Terra são o MST), acaba se constituindo como uma referência de sentido que está além de cada Sem-Terra, ou mesmo além do seu conjunto,

e denominadas como *sem-terrinhã*.

e que passa a ter um peso formador, ao meu ver decisivo, no processo de educação dos Sem-Terra. É a intencionalidade política e pedagógica do MST que garante o vínculo da luta imediata com o movimento da história.

Essa intencionalidade política tem como eixo central e característico a luta pela terra. Luta esta que traz consigo outras lutas, pois as próprias escolhas que as camponesas e os camponeses do MST fizeram “[...] historicamente sobre o jeito de conduzir sua luta específica (uma delas a de que a luta seria feita por famílias inteiras) acabaram levando o Movimento a desenvolver uma série de outras lutas sociais combinadas.” (CALDART, 2001, p. 208), com destaque para a educação, que se justifica, já que a luta é feita por famílias inteiras.

As crianças sempre estão presentes na luta pela terra, isto é, em ocupações, despejos e em demais atividades da luta. Elas são testemunhas e frutos do processo histórico da luta do movimento. E, nesse viés, o movimento social reconhece “[...] a criança como sujeito que tem direitos; desde bebê é alguém que merece ser respeitado na sua singularidade, que têm importância para a coletividade, pois é parte deste coletivo e, portanto, deve ter a oportunidade de se expressar e ser compreendido”. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA, 2004, p. 41-42). Desse modo, os adultos precisam

[...] escutar as crianças, considerá-las e respeitá-las como crianças, de fato e de direitos, e não as tratar como adultos em miniatura. As suas decisões precisam ser tão respeitadas quanto seria algum outro trabalho com os adultos. Imaginemos o quanto uma experiência como essa, coletiva, de participação, de desenvolvimento marca profundamente a vida e a experiência na infância, experiência essa que será sempre selada nos corpos, ainda pequenos fisicamente, mas que carregarão em si tantas histórias que sinalizam o perfil de mulheres e homens que queremos de fato construir. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA, 1999, p. 25).

Assim, o MST aponta para a importância e o reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direito, no sentido de valorizar a sua participação, que se materializa nos encontros nacionais e regionais dos sem-terrinhos, nas cirandas infantis, etc.

A participação das crianças na organicidade do movimento possibilita que elas entendam a história de luta de seu povo, apropriando-se dos elementos históricos para a compreensão da realidade.

3 OS SEM-TERRINHOS NO ASSENTAMENTO OSIEL ALVES

Nesta seção será apresentado o olhar das crianças sem-terrinhos, mostrando aspectos de uma infância vinculada ao movimento social MST, em especial, da infância ligada ao Assentamento Osiel Alves, em Mossoró (RN).

Desse modo, é possível entender que a construção desse espaço, onde as crianças vão conquistando o seu lugar dentro da organização do Movimento, é resultado de muitas determinações e das condições objetivas do próprio MST enquanto movimento que luta pela Reforma Agrária. É preciso pontuar, no entanto,

que no MST há um objetivo mais amplo, que é a emancipação humana e um novo projeto de sociedade.

Com base no que foi discutido anteriormente acerca dos sem-terrinhos e complementando com os dados construídos na pesquisa empírica, por meio da observação participante e entrevistas, foi possível observar que as crianças do assentamento sempre expressavam, em seus diálogos, os sentidos de ser criança sem-terrinha: “Brincar, sorrir, lutar!”.

As brincadeiras e a natureza são elementos imbricados no cotidiano dos sem-terrinhos e estão presentes na formação sociocultural das crianças em várias dimensões: pela utilização de elementos naturais no brincar, pela forma que exploram os espaços geográficos, nas andanças dentro do mato, na colheita das frutas e na presença diária no quintal. Vale destacar, então, que todas essas situações constituem espaços de interlocuções e vivências de brincadeiras.

Os meninos e as meninas brincam na rua de terra batida, na lama, nos matos e nas árvores; brincam de colher fruta, andar de bicicleta, catar capim na horta; recolhem os animais, cuidam dos bebês, amarram os jumentos no pasto; correm com os cachorros, jogam bola, compram na venda e caçam. Nas perspectivas das crianças, brincar é a atividade preferida delas, conforme mostra o fragmento da entrevista a seguir:

Pesquisadora: Era uma vez, um assentamento que se chamava...
Amélia Osiel Alves.
Pesquisadora: É esse nome mesmo o assentamento?
Bento: Osiel Alves...
Pesquisadora: Nesse assentamento moravam crianças de muitas idades...
Bento: Benjamin, Ana flor . . .
Pesquisadora: Muito bem. Nesse lugar havia muitas coisas, tinha grandes quintais, pés de cajaranas, maxixes e muitos pés de feijões. Lá também tinham animais por toda parte e muita terra. Veja só. As crianças que moravam no assentamento faziam muitas coisas lá. E o que elas mais gostavam de fazer?
Todos: Brincar!
Pesquisadora: Brincar de que?
Bento: De tudo! Esconde-esconde, pular corda, tica, tica trepa.
Pesquisadora: E você, S, gosta mais de fazer o quê?
Benjamin: De papel e tesoura.
Bento: De correr no mato e de se atrepar.
Benjamin: Correr no meio da rua
Amélia: Gosto de brincar de correr na rua, conversar na calçada.
Ana Flor: Eu gosto de brincar de bola e correr com os cachorros.
(ENTREVISTA, Grupo I, 23 abr. 2019).

As falas das crianças apresentam formas de brincar que resistem às adversidades e emergem no cotidiano do assentamento. Para Brougère (2008, p. 99), “[...] a brincadeira é uma mutação do sentido da realidade: as coisas tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pelas circunstâncias.” A brincadeira alarga as fronteiras entre a fantasia e a realidade, colaborando significativamente na construção da identidade das crianças. Na qualidade de sujeito social, a criança não está só brincando, ela não está só fantasiando, mas trabalhando as suas contradições, ambiguidades e valores sociais. Para Borba (2007, p. 38),

É importante enfatizar que o modo próprio de comunicar do brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas a um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que as crianças transponham espaços e tempos e transitem entre os planos da imaginação e da fantasia, explorando suas contradições e possibilidades.

A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento humano, na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados sobre si e sobre o mundo. O brincar possibilita inúmeras aprendizagens e se configura como um espaço significativo de produção de culturas infantis.

Considerando o fato de que o brincar, o lutar e o aprendizado acerca da cultura camponesa caminham juntos, mais especificamente no que se refere ao trabalho nas atividades cotidianas, Ana Flor afirma que “Ser uma criança sem-terrinha é não viver presa dentro de casa, a gente tem liberdade de brincar do lado de fora, pra poder subir nas plantas e cuidar dos porcos.” (ANA FLOR, 9 anos, entrevista, Mossoró, 24 mar. 2019).

Observa-se, assim, o resultado da educação informal camponesa em que a criança aprende com a sua família sobre o trabalho no meio rural. Nas palavras de Ribeiro (2010), esse é um trabalho que assume uma dimensão educativa, ou seja, observa-se aqui o trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012).

O relato de Bento demonstra a relação entre cultura camponesa em consonância com a identidade da luta pela terra: “É, a gente anda de cavalo, caça tejo, corre na rua, brinca na ciranda, luta pela terra, planta na terra, a gente faz muitas coisas aqui.” (BENTO, 5 anos, entrevista, Mossoró, 24 mar. 2019).

Nesse sentido, é importante destacar que “A violência histórica e estrutural do capital, agora exponenciada em seu apogeu imperialista, segue encontrando o parapeito camponês, que resiste, criando e recriando-se culturalmente.” (TARDIN, 2012, p. 185).

Dito isso, pode-se dizer que o trabalho no campo e a luta pela reforma agrária caminham de forma conjunta, ou seja:

A luta pela reforma agrária, em popular consonância com o trabalho camponês, liga-se à crítica à ordem burguesa no âmbito do seu modo de produção - relações sociais e com a natureza - vai levá-lo a formular diretrizes e ações que, sob a orientação científica da agroecologia, como fundadora de uma práxis comprometida com a “reconstrução ecológica da agricultura”, priorizam a soberania alimentar. (TARDIN, 2012, p. 185).

Ainda sobre a luta pela terra, sem deixar de lado os pontos citados há pouco, Amélia apresenta seu protagonismo como sem-terrinha, manifestado no primeiro Encontro Nacional dos Sem-Terrinha, que aconteceu em Brasília, no ano de 2018 (entre 23 e 26 de julho), onde cerca de 1.200 crianças se reuniram durante quatro dias (TATEMOTO, 2018):

Olha, a gente viaja, participa dos encontros regionais e nacionais, como teve no ano passado em Brasília; a gente foi de ônibus, passamos vários dias na estrada; a gente conversa sobre a luta dos nossos pais, faz plenárias, brinca, canta, dança na ciranda, conhece outros sem-

-terrinhinha de outros lugares, é muito legal. (AMÉLIA, 10 anos, entrevista, Mossoró, 24 mar. 2019).

Nessa mesma perspectiva, Benício apresenta a sua voz sobre a relação entre cultura camponesa, luta pela terra e protagonismo das crianças do MST, com destaque para a sua experiência no primeiro Encontro Nacional de Sem-Terrinha:

O que eu mais gosto é de cantar as músicas do caderno que a gente ganhou em Brasília no Encontro Nacional dos Sem-Terrinha, eu lembro que a tia falou que nele tinha muita música, brincadeira e força pra gente lutar e muita coisa pra gente aprender também. Ser sem-terrinhinha é bom demais, a gente brinca, ajuda o pai, sai por aí nos matos, bota os jumentos pra dentro da cerca. (BENÍCIO, 9 anos, entrevista, Mossoró, 24 mar. 2019).

As falas das crianças apontam para um detalhe muito peculiar de uma infância que é ligada ao movimento social. Elas se reconhecem como sujeitos de direito, participantes de lutas. Desta forma, apoiados nas vozes das crianças, constatamos que elas brincam, refletem, aprendem e dialogam sobre as questões de suas próprias existências e sobre as condições do contexto em que vivem.

Nesse sentido, ressaltamos as contribuições Willian Corsaro (2011, p. 36):

O que vemos aqui é que as crianças, à medida que se tornam parte de suas culturas, têm ampla liberdade interpretativa para dar sentido aos seus lugares no mundo. Assim, praticamente qualquer interação na rotina diária é propícia para que as crianças aperfeiçoem e ampliem seus conhecimentos e competências culturais em desenvolvimento.

De forma geral, a criança sem-terrinhinha é considerada como sujeito de direito, com valores, imaginação, fantasia e personalidade em formação. A esse processo, vinculam-se as vivências relacionadas com a criatividade, sem deixar a luta pela dignidade de concretizar a conquista da terra, a reforma agrária e as mudanças sociais (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA, 2004, p. 37).

As crianças, ao participarem das experiências de luta e mobilizações, vão se identificando com as simbologias do Movimento, como as bandeiras, as músicas e as formas de mobilização.

Aprendem, também, os gritos de ordem das crianças do MST, as músicas dos CDs infantis produzidos pelo Movimento. Além disso, participam de diversos encontros dos sem-terrinhinha, regionais ou estaduais. Em alguns momentos da pesquisa, as crianças demonstraram interesse em partilhar os materiais, as bandeiras e os cadernos das canções, inclusive pediram para cantar. Como mostra a entrevista a seguir:

Benjamin: A gente pode cantar uma música pra você?

Pesquisadora: Claro, eu vou amar escutar vocês.

Bento: Vamos ali pegar o caderninho das músicas dos sem-terrinhinha.

Ana Flor: É o que eu mais gosto é cantar essas músicas.

Amélia: A minha preferida é o hino dos sem-terrinhinha.

Benício: Eita, eu também gosto.

Ana Flor: O bom é quando a gente viaja.

Açucena: Sim, eu adoro andar de ônibus.
Todos: Nossa força resgatada pela chama da esperança no triunfo que virá,
forjaremos desta luta com certeza
pátria livre operária e camponesa.
Nossa estrela enfim triunfará!
Vem, lutemos, punho erguido.
Nossa força nos leva a edificar
Nossa Pátria livre e forte,
construída pelo poder popular.
Todos: Viva os sem-terrinhos, sem-terrinhos é pra lutar!
Pesquisadora: Que coisa mais linda ver vocês assim.
(ENTREVISTA, Mossoró, 24 mar. 2019).

É importante destacar que, durante o período de realização da pesquisa de campo, foi demonstrado pelas crianças e familiares certo desapontamento devido ao fato de não poderem mais ir aos encontros estaduais dos sem-terrinhos, que geralmente acontecem duas vezes ao ano, na cidade de Angicos (RN). Isso está acontecendo por falta de verba para custear todas as despesas no evento, como alimentação, aluguel de ônibus e hospedagem.

A fala de Amélia, 10 anos, ilustra a percepção da criança sobre esse fato: “Minha mãe fala que é esse governo que tá cortando tudo, esse governo não é bom não, viu? Porque, se fosse, respeitava nossa organização. Aquele lá parece que nem gosta da gente, não sei por que, não fazemos nada de errado, nadinha a não ser lutar pelos que temos direito.” (AMÉLIA, 10 anos, entrevista, Mossoró, 26 mar. 2019).

Logo, a criança atua a partir desta expressão como ser social de sua própria história, com capacidade de produzir culturas específicas e sentidos pessoais para a sua existência, ou seja, uma forma particular de apreensão de mundo e de construção do conhecimento.

Para Delgado e Müller (2005, p. 173-174), constata-se que “[...] as culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas as crianças fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.”

Neste ponto de vista, os saberes produzidos pelas crianças têm capacidade de gerar processos de referenciação e significação própria. Assim, por estes e por outros exemplos, podemos perceber que a organicidade do MST respeita o tempo da infância, possibilitando às crianças espaços de reflexão e construção de conhecimentos. A criança do MST está vinculada à sua comunidade, tendo o direito de conhecer todos os seus processos e neles contribuir.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, destacamos a importância do ponto de vista das crianças sem-terrinhos sobre os assuntos que lhes dizem respeito, pois elas trazem elementos significativos à compreensão de suas experiências. A partir dessa consideração, ressaltamos, também, que o estudo evidencia questões acerca dos caminhos metodológicos adotados na pesquisa participante, quando o que se pretende é aprender o ponto de vista das crianças.

Os resultados desta pesquisa somam-se ao que outros autores têm apontado: a importância da escuta das crianças como instrumento para repensá-las, a partir de suas próprias perspectivas, destacando a brincadeira como direito e fonte essencial de aprendizagem e desenvolvimento.

O MST adota uma perspectiva da criança como protagonista social, sujeito histórico e de direitos. De testemunhas das lutas, marchas e ocupações, as crianças passaram, também, à construção das lutas de seu povo, consolidando a sua identidade como sem-terrinha. Nesse sentido, as vozes das crianças revelam os seus modos de vida, preocupações e certa clareza das dimensões que envolvem as lutas dentro do Movimento.

Trata-se de “conhecimentos-na-luta” (SANTOS, 2019, p. 123), ou seja, “[...] do conhecimento que circula no âmbito da luta ou que é gerado pela própria luta.” (SANTOS, 2019, p. 19), destacando-se pelo processo de educação informal.

Observamos também como as crianças percebem as suas infâncias nos espaços que ocupam, como as constroem e as vivem no assentamento. No espaço da natureza, encontramos crianças que destacaram, a partir de suas falas, as relações que possuem com a terra e o brincar, demonstrando que há um potente encontro de sentidos entre essas dimensões.

REFERÊNCIAS

- ADRIANO, J. Sem-terrinhas na construção do Movimento. *MST.org*, [S. l.], 21 fev. 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/02/21/sem-terrinhas-na-construcao-do-movimento/>. Acesso em: 3 jul. 2021.
- BORBA, Â. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (org). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 33-44.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 207-224, set./dez. 2001. DOI: 10.1590/S0103-40142001000300016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/C8CTZbGZp5t8tH7Mh8gK68y/?lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2021.
- CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005. DOI: 10.1590/S0100-15742005000200009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x7QkpNjrW8CLhJCDSRymKnC/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 3 jul. 2021.
- FERREIRA, M.; SARMENTO, M. J. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 2, n. 2, p.

- 60-91, nov. 2008. DOI: 10.14244/1982719919. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/19>. Acesso em: 3 jul. 2021.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.(org.). *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 750-757.
- GOHN, M. G. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- GOHN, M. G. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. Como fazemos a escola de educação fundamental. *Caderno de Educação: MST*, São Paulo, n. 9, 1999.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. Educação infantil: movimento da vida, dança do aprender. *Caderno de Educação: MST*, São Paulo, n. 12, 2004.
- RIBEIRO, M. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- TARDIN, J. M. Cultura camponesa. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.(org.). *Dicionário da educação do campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 180-188.
- TATEMOTO, R. Encontro nacional de Sem Terrinhas uniu diversão, aprendizado e mobilização. *Brasil de Fato*, Brasília, DF, 27 jul. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/07/27/encontro-nacional-de-sem-terrinhas-uniu-diversao-aprendizado-e-mobilizacao>. Acesso em: 3 jul. 2021.

Recebido em: 12 mar. 2021

Aceito em: 12 maio 2021

PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E CAPA:
Sandro Vasconcellos

Visite nosso site:
www.imprensa.ufc.br



Versão digital

Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará - UFC
Av. da Universidade, 2932 - Benfica
CEP.: 60020-181 - Fortaleza - Ceará
Fone: (85) 3366.7485 / 7486
imprensa@proplad.ufc.br

