

André Augusto Diniz Lira

(Organizador)

**PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS
NA EDUCAÇÃO:
A CONTRIBUIÇÃO DO PET-PEDAGOGIA
DA UFCG**

Pesquisas e Experiências na Educação:

a contribuição do PET-Pedagogia da UFCG



Pedro & João
editores

André Augusto Diniz Lira
(Organizador)

**Pesquisas e Experiências na
Educação:**
a contribuição do PET-Pedagogia da UFCG



Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Este livro foi financiado com a verba do ano de 2023 do Programa de Educação Tutorial (PET-Pedagogia da UFCG, curso 2564981) com recursos provenientes do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE).

André Augusto Diniz Lira [Org.]

Pesquisas e Experiências na Educação: a contribuição do PET-Pedagogia da UFCG.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 157p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0968-5 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526509685

1. Formação docente. 2. PET-Pedagogia. 3. Formação inicial. 4. Universidade Federal de Campina Grande. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Revisão: Valdemir Miotello

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

SUMÁRIO

Apresentação: um retrato possível das pesquisas e dos estudos do PET-Pedagogia da UFCG	7
André Augusto Diniz Lira	

PARTE I: SENTIDOS E PROJETOS EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO

Da trajetória “petiana” à atuação como pedagoga: uma reflexão sobre saberes construídos	13
Micaelle Ribeiro Leão	

A obra “Sentido da Vida” de Oscar Brenifier e Jacques Després e sua proposta educativa	25
André Augusto Diniz Lira	
Gérson Euriques de Vasconcelos Filho	
Maria Luiza Limeira da Silva	

PARTE II: A CRIANÇA E A INFÂNCIA NA ESCOLA E NA VIDA

Paulo Freire e a educação das crianças: escritos que se comunicam e apontam caminhos	39
Jackeline Pereira Mendes	
José Luiz Ferreira	

O desenho na pré-escola: contribuindo para o processo de formação da criatividade e expressão na infância	55
Emanuelle Custodio Sousa de Carvalho	
Maria das Graças de Oliveira.	

“Malala: uma menina muito corajosa”: uma análise da obra de Jeanette Winter	73
André Augusto Diniz Lira Maria Luiza Limeira da Silva Dayena Medeiros Lira Gérson Euriques de Vasconcelos Filho	
Reflexões sobre a relação entre a gestão escolar e o Conselho Tutelar para proteção dos direitos das crianças e adolescentes: entraves e desafios	81
Maria Izabel Araujo da Silva Santos Luciana Leandro da Silva	
Anotações sobre memórias do brincar em diferentes gerações de Nova Palmeira – PB	93
Givanilson dos Santos Sousa	
PARTE III: REVISÕES SISTEMÁTICAS EM EDUCAÇÃO	
Transtorno de Oposição Desafiante e a educação: uma revisão em artigos de periódicos brasileiros	105
Emanuely Cristina de Souza Nascimento André Augusto Diniz Lira	
Uma revisão sistemática sobre a educação alimentar e nutricional: a perspectiva de docentes e de agentes escolares	121
Alidiane Josefa Barbosa da Silva André Augusto Diniz Lira	
Notas biobibliográficas	133

APRESENTAÇÃO

UM RETRATO POSSÍVEL DAS PESQUISAS E DOS ESTUDOS DO PET-PEDAGOGIA DA UFCG

André Augusto Diniz Lira

A pesquisa científica, na área de educação, tem se desenvolvido historicamente em vários direcionamentos temáticos, metodológicos e em diferentes disciplinas do conhecimento. Isso decorre, inclusive, da multiplicidade de experiências possíveis nesse campo de estudos e da atuação profissional. Este livro busca colocar em foco algumas das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa de Educação Tutorial do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (PET-Pedagogia da UFCG) e contribuir para a reflexão desse programa na formação docente, considerando a trajetória de egressas, de petianas e petianos atuais e de docentes colaboradores/as.

É recorrente que graduandos confundam uma pesquisa com um trabalho acadêmico. Em parte, isso decorre da própria imprecisão da linguagem, no ensino de graduação, quando nos referimos a “fazer uma pesquisa” quando tratamos de um trabalho acadêmico de um componente programático. Os programas institucionais são fundamentais para ampliar a formação acadêmica e possibilitar aos graduandos a rica oportunidade de conhecer, na prática, os desafios, os percalços e os avanços do fazer científico.

Cada programa acadêmico apresenta impactos diferenciados em aspectos distintos da formação. Um grupo PET, por sua vez, apesar de ser coordenado por um tutor com uma trajetória de

estudos e pesquisas em uma ou em algumas áreas de maior predileção, desenvolve um conjunto dinâmico de trabalhos em vários direcionamentos, fazendo-se necessária a participação de outros profissionais para que possa, nessa diversificação, contribuir no desenvolvimento de todos.

Particularmente, como tutor atual do PET-Pedagogia da UFCG, desde dezembro de 2019, sinto-me honrado em poder contar com a presença contínua de professores e professoras que têm se engajado na orientação de pesquisas das petianas e dos petianos. Isso demonstra a vitalidade do programa, ao longo dos anos, desde a sua fundação, com o protagonismo da profa. Dra. Melânia Mendonça Rodrigues, primeira tutora do grupo.

Este livro é uma pequena amostra de alguns dos trabalhos mais recentes do PET-Pedagogia. Alguns enfoques são possíveis de vislumbrar nesse retrato, como o interesse pela educação infantil, pela gestão escolar, pelos estudos da linguagem e pelas práticas escolares. Esse esboço de temas reflete os direcionamentos do curso de Pedagogia assim como do Mestrado em Educação da UFCG, ainda que se ofereça ao leitor algumas perspectivas diferenciadas nas pesquisas desenvolvidas, visto ser esse um dos objetivos de um grupo PET, isto é: poder ampliar o quadro da formação, contribuindo para a reflexão e o desenvolvimento curricular.

É importante mencionar que algumas das autoras dos capítulos desse livro têm continuado o seu processo formativo no Mestrado em Educação da UFCG, o que também nos alegra, posto que demonstram o interesse em contribuir para o progresso da ciência e também de fortalecer suas trajetórias acadêmico-profissionais.

Ao longo desses quase 20 anos de existência, algumas regularidades são possíveis de vislumbrar, notadamente no tocante às pesquisas desenvolvidas e aos projetos encabeçados no PET-Pedagogia da UFCG. As ênfases nas dimensões da política e da história educacionais estiveram mais presentes nas tutorias das professoras Melânia Mendonça Rodrigues e Niédja Maria Ferreira de Lima. Por outro lado, na minha experiência de tutor, observo

que as dimensões dos estudos da linguagem, das narrativas autobiográficas, da formação e da identidade docentes são os enfoques que mais direcionam o grupo recentemente.

Contudo, como o próprio título desta apresentação sugere, este livro é apenas um retrato possível. Enquanto grupo, ficamos felizes pela publicação concomitante de um outro livro intitulado “Ampliando as experiências na formação docente: o lugar do PET-Pedagogia da UFCG”, no final de 2023. Acreditamos que, nesse conjunto, conseguimos, recuperar, em parte, a nossa história, que é uma história de várias lutas por uma escola e uma formação acadêmica pública de qualidade, referenciada socialmente, e comprometida com o desenvolvimento integral do ser humano.

Finalmente, este livro se compõe de três partes, que agregam as pesquisas em torno de núcleos temáticos maiores. A primeira parte se intitula *Sentidos e Projetos em Movimento na Educação*, tendo dois capítulos que discutem, respectivamente, o lugar do PET-Pedagogia na profissionalização docente e o sentido da vida na educação, tendo por base uma análise crítica da obra de Oscar Brenifier e Jacques Després.

A segunda parte, *A Criança e a Infância na Escola e na Vida*, reúne um conjunto de pesquisas que tratam da formação docente, das práticas pedagógicas, da literatura infantil, da proteção dos direitos das crianças e das memórias do brincar.

A terceira e última parte, *Revisões Sistemáticas em Educação*, apresenta duas pesquisas de levantamento da literatura; uma, sobre o Transtorno de Oposição Desafiante; outra, sobre a educação alimentar e nutricional a partir da perspectiva de docentes e de agentes escolares.

Nosso desejo, enquanto um grupo PET da UFCG, é que estes trabalhos estimulem a produção de outras pesquisas e que possam contribuir na formação docente e na melhoria das práticas educativas.

PARTE I

SENTIDOS E PROJETOS EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO

DA TRAJETÓRIA “PETIANA” À ATUAÇÃO COMO PEDAGOGA: UMA REFLEXÃO SOBRE SABERES CONSTRUÍDOS

Micaelle Ribeiro Leão

“Uma vez PETiana, sempre PETiana”, escutei e reproduzi esse lema em diversas ocasiões durante minha participação no Programa de Educação Tutorial – PET-Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. Esta frase remete ao senso de pertencimento ao grupo e era utilizada como acolhimento aos egressos em eventos acadêmicos e/ou comemorativos. Refletir sobre esse lema instiga alguns questionamentos, notadamente: Como os saberes construídos no PET-Pedagogia ecoam na minha atuação enquanto profissional da educação? Quais aspectos do meu perfil profissional foram possibilitados mediante a participação no PET? Quais fatores contribuem para que me sinta pertencente ao grupo uma década após a participação no programa?

Nesse ínterim, o presente artigo tem por objetivo refletir sobre a minha trajetória como integrante do PET-Pedagogia UFCG, sobretudo as repercussões dos saberes construídos na minha atuação como Pedagoga. Desta maneira, ressalto, conforme observa Soares (2001), que ao buscar em minha memória traços do passado, este se torna presente e transfigura-se, influenciado pelo aqui e agora. Assim, os aspectos da minha trajetória, ora expostos, foram selecionados e interpretados mediante os sentidos atribuídos a partir da minha leitura atual, como mestre em Educação-UFCG e supervisora pedagógica na Rede Pública de Ensino de Campina Grande-PB e Esperança-PB.

Norteio-me no conceito bourdieusiano de trajetória social, ao narrar fatos não estritamente em sua sucessão cronológica, mas

organizando-os em sequências ordenadas de acordo com relações compreensíveis.

Entendemos por trajetória social o deslocamento do indivíduo no espaço social (Bourdieu, 2017). Segundo essa perspectiva, a trajetória escolar é formada por tudo aquilo que aconteceu entre o início de sua vida escolar, considerando seus condicionantes sociais de classe que constituem seu ponto de largada, e seu deslocamento no campo escolar, até o ponto de chegada; nesse caso específico, as vivências realizadas no âmbito do PET-Pedagogia e minha vivência atual como pedagoga terão enfoque privilegiado. Sabemos que a análise da trajetória pode ser feita de maneira coletiva, uma fração de classe, ou individual, como é o caso da reflexão proposta neste texto. Considero que a minha trajetória pode refletir o campo dos possíveis, estatisticamente, trazendo ao leitor, sobretudo a ex-integrantes do grupo, memórias semelhantes, assim como é possível que estes percebam situações atípicas, quando confrontadas com as vivenciadas por estes em seu percurso. Uma vez que

Sem dúvida, temos o direito de supor que a narrativa autobiográfica inspira-se sempre, ao menos em parte, na preocupação de atribuir sentido, de encontrar razão, de descobrir uma lógica ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, uma consistência e uma constância, de estabelecer relações inteligíveis, como a do efeito com a da causa eficiente, entre estados sucessivos, constituídos como etapas de um desenvolvimento necessário (Bourdieu, 1997 apud Petruczok, 2019, p. 34).

É notório que o sentido atribuído a uma trajetória, ou envelhecimento social, define-se na relação entre os fatores objetivos e a posição subjetiva ocupada pelo sujeito.

No ano de 2008, como aluna do segundo ano do ensino médio, participei do Programa de Iniciação Científica-Junior, PIBIC-Junior, que me possibilitou participar das discussões do livro "Raízes do Brasil", mediadas pela minha então orientadora Prof^a. Dr^a. Elizabeth Christina de Andrade Lima, junto ao grupo PET-

Pedagogia, e surgiu ali, nesse breve contato, um grande encantamento e desejo de participar do grupo, especialmente por perceber o engajamento das diversas integrantes nas discussões e a autonomia possibilitada pela tutora, Prof^a. Dr^a. Melânia Mendonça Rodrigues, na escolha dos temas para discussão e aprofundamento pessoal ou coletivo.

De maneira espontânea, o que eu havia vivenciado nos momentos de discussão coletiva do livro eram os preceitos da educação tutorial proposta pelo programa. Segundo as diretrizes do PET (Brasil, 2006), cabe ao tutor incentivar a aprendizagem ativa dos seus integrantes, mediante vivência, reflexões e discussões, num clima de informalidade e cooperação.

O método tutorial permite o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico entre os bolsistas, em contraste com o ensino centrado principalmente na memorização passiva dos fatos e informações, e oportuniza aos estudantes tornarem-se cada vez mais independentes em relação à administração de suas necessidades de aprendizagem (Brasil, 2006, p. 6).

O programa busca possibilitar aos participantes condições para a realização de atividades extracurriculares, que complementem e expandam sua formação acadêmica.

Em 2010, com o intuito de ser professora de crianças, prestei vestibular nas duas universidades públicas de Campina Grande, UEPB e UFCG, concorrendo, em ambos os processos, a uma vaga no curso de Pedagogia. Passei nas duas universidades e optei por estudar na UFCG, sendo a probabilidade de participar do grupo PET-Pedagogia e, com isso, participar de discussões bem fundamentadas sobre a sociedade em que vivemos um dos principais determinantes para escolha.

No primeiro semestre de 2011 ingressei no curso de pedagogia, tendo como foco principal, desde muito cedo, o ingresso no PET-Pedagogia. Nas férias, entre o primeiro e o

segundo período do curso, participei da seleção para ser integrante do grupo e obtive êxito, participando nos anos de 2011, 2012 e 2013.

Ao ingressar no PET vivenciei ações articuladas de ensino, pesquisa e extensão, o que me permitiu uma formação global. Dentre essas ações, ressalto a organização e participação de eventos acadêmicos, em que vários saberes eram acionados. Nesses momentos aprendemos como planejar e adequar nossa oralidade aos objetivos requeridos. Durante os dois anos de participação no PET, organizamos muitos eventos acadêmicos, e para isto foi necessário construir habilidades de diagramação digital de panfletos, cartazes e folder, planejamento, sistematização e divisão de ações a serem desenvolvidas antes e durante a realização do evento, organização de espaço, utilização de equipamentos elétricos e adequação das demandas de fala, além de pesquisa dos temas a serem discutidos nos eventos e do material norteador da discussão.

Nesse contexto, ministramos minicursos que me aproximaram da formação continuada de professores e possibilitaram conhecer os discursos de docentes que estavam imersos na prática pedagógica na educação básica. Em outros momentos, participamos de eventos promovidos por outras instituições no intuito de socializar e discutir sobre os conhecimentos adquiridos na nossa trajetória, e esses momentos também auxiliam no desenvolvimento da oralidade.

Enquanto integrante do PET participei como apoio acadêmico, por três semestres, da disciplina “Fundamentos Econômicos da Educação” ação desenvolvida no intuito de me aproximar do fazer docente. Na pesquisa, individual e em grupo, pude percorrer caminhos diversos como: estudos de letramento digital, política educacional, história da educação, e perfil do estudante de pedagogia e, assim, perceber qual área mais me motivava a pesquisar.

A diversificação de ações e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão, e da educação tutorial, me proporcionou uma compreensão mais integral do que ocorre comigo e no mundo. Destaque-se que a formação protagonizada pelo programa vai além

do conhecimento acadêmico, assumindo, segundo sua diretriz, a responsabilidade de contribuir para sua melhor qualificação como pessoa humana e como membro da sociedade (Brasil, 2006).

Relacionando os princípios defendidos pelo programa e vivenciados em minha experiência enquanto “PETiana” com as pesquisas de Bernard Charlot sobre relação com o saber, consigo compreender de maneira significativa o processo de aprendizagem construído neste período. Destaco que entendo aprender como “[...] uma construção de si que só é possível pela intervenção do outro – reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação do outro que só tem êxito se encontrar o sujeito em construção” (Charlot, 2001, p. 26-27). Desse modo, a relação com o saber implica diretamente na mobilização do sujeito, uma vez que para aprender o sujeito tem que encontrar algum sentido no saber e ter um contexto de ensino adequado. As características descritas acima de aprendizagem ativa, a partir de vivência, reflexões e discussões, num clima de informalidade e cooperação auxilia diretamente na construção de uma relação positiva com o saber e no encontro do sentido para a aprendizagem.

Como proposto pelas diretrizes do PET, aprender não estaria restrito à aprendizagem dos *conteúdos escolares* e sim relacionado a uma maneira de se apropriar do mundo. Aprender também é apropriar-se de um saber, de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo. Como ressaltado por Charlot:

Aprender pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da palavra, isto é, um conteúdo intelectual (“meter coisas na cabeça”, como os jovens dizem): significa, então, aprender a gramática, a matemática [...]. Mas, aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade (atar os cordões dos sapatos, nadar, ler...), ou entrar em formas relacionais (cumprimentar uma senhora, seduzir, mentir...). (Charlot, 2000, p.59).

O autor conceitua os saberes em três tipos: saber-objeto – o conteúdo intelectual ensinado pela escola; saber-atividade - ligado

aos saberes práticos, que dizem respeito a atividades do cotidiano; e saber relacional - relativo a saberes de natureza ético-moral. A articulação entre esses saberes é fundamental para a construção de sentido e a consolidação da aprendizagem. O ambiente de aprendizagem tutorial e coletiva promovido pelo PET pode possibilitar uma relação de identidade com o saber, através de motivações diversas para o aprender, como organizar um minicurso, desenvolver uma pesquisa e auxiliar os seus pares, mobilizando os integrantes ao aprender como conquista diária, mediante contexto em que geram curiosidade e necessidade de novos conhecimentos.

No período de 2011 a 2013, o grupo era formado por doze alunas bolsistas e uma tutora, e todas as decisões eram adotadas considerando a opinião de todas as integrantes. O cotidiano em companhia de várias pessoas, com personalidades diferentes, foi fascinante, cheio de momentos de descontração e de construção coletiva de conhecimentos. Com as “PETianas”, aprendi que a universidade também é um espaço de ajuda mútua e de construção de amizades duradouras.

Vale ressaltar, no entanto, que, a princípio, conviver em grupo foi desafiador, pois em alguns momentos as opiniões eram conflitantes. Foram nesses momentos que, a partir do diálogo, aprendi como lidar com opiniões divergentes. No PET-Pedagogia percebi que devia valorizar os vários contextos, formais e informais, nos quais era possibilitada a construção de conhecimento, a exemplo de reuniões em grupo, eventos, viagens, conversas, entre outros.

A meu ver, o saber relacional, sobretudo voltado a convivência em grupo, foi o mais desenvolvido em mim mediante a participação no programa, pois a ação coletiva em grupo permitiu desenvolver a capacidade de trabalho em equipe, facilitando a compreensão de minhas destrezas e desafios, além da compreensão das características e potencialidades de cada integrante do grupo, bem como a percepção da responsabilidade coletiva e do compromisso social.

Em 2017, comecei a atuar como técnica-pedagoga na educação infantil e ensino fundamental; a princípio, quando me deparei com esta função, percebi que no currículo do curso de licenciatura em pedagogia não havia disciplinas com ementas focadas no trabalho de suporte pedagógico, no entanto, quando iniciei o trabalho compreendi que as aprendizagens construídas no PET-Pedagogia formavam o alicerce necessário para o desempenho da função, especialmente os saberes relacionais.

Exercer a função de supervisão pedagógica é primordialmente coordenar um grupo de docentes reconhecendo os perfis de cada professor, suas potencialidades e desafios, formando um ambiente com responsabilidade coletiva e compromisso social. Ter aprendido, mediante o diálogo, a lidar com opiniões divergentes me possibilita propor um ambiente aberto de conversa entre a equipe pedagógica e os docentes no intuito de fomentar uma educação de qualidade socialmente referenciada.

No PET aprendi a valorizar os vários contextos, formais e informais, para construção do conhecimento, e dessa maneira percebo no cotidiano da escola que posso aproveitar os diversos momentos para melhorar a formação da nossa equipe e construir conhecimento mediante a *práxis*. A vivência grupal do PET também possibilitou processos autoavaliativos individuais e coletivos de reflexão sobre as potencialidades desenvolvidas e os entraves gerados, processo fundamental para uma boa atuação como supervisora e replanejamento dos caminhos a seguir.

Os saberes de atividade desenvolvidos durante a participação no PET-Pedagogia, notadamente nas organizações dos eventos acadêmicos, também auxiliam na atuação como técnica pedagoga, sobretudo na organização dos momentos formativos, eventos escolares e encontros com as famílias, ocasiões em que preciso utilizar as habilidades de diagramação digital, planejamento e sistematização de ações, organização e divisão das tarefas entre a equipe, organização de material didático, além de adequar a oralidade ao público e objetivo proposto.

Ao rememorar e refletir sobre o anseio de integrar o grupo e o sentimento de pertença construído durante a participação à luz das contribuições das pesquisas de Charlot (2013) e de Xypas (2019), sobre a relevância do aluno se sentir pertencente ao jogo escolar e atribuir a ele algum sentido para obter êxito, percebemos que este é um dos condicionantes mobilizadores e constitutivos da relação com os diversos saberes.

Diante disto, consideramos que o conceito de *illusio*, utilizado por Bourdieu (2001) para caracterizar a sensação de estar presente simbolicamente em um campo como espaço de jogo, torna-se precioso nessa discussão e pode auxiliar na compreensão das formas, como enquanto “PETiana” me relacionei com o saber. Segundo Bourdieu,

Os campos apresentam-se à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem de sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente das características dos seus ocupantes (em parte determinadas por elas) (Bourdieu, 2003, p. 119).

Todo campo é permeado de luta entre o dominante, que defende a conservação das estruturas já existentes, e o novo, que tenta modificar/subverter essas estruturas em busca do seu direito de entrada. Essa luta possui características distintas atreladas ao campo e ao momento histórico. Como pré-requisitos para esse funcionamento, temos: as paradas em jogo (monopólio da violência legítima) e a existência de pessoas prontas para jogar esse jogo. “A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores” (Bourdieu, 2003, p. 120). Cada novo agente que pretende adentrar em um campo social tem de reconhecer o valor do jogo e conhecer os princípios práticos de seu funcionamento. Podemos considerar a

universidade como um campo social, e o grupo PET como um microcampo.

Entender a universidade como campo/esfera é pensar em duas dimensões constitutivas: os processos institucionais e as situações cotidianas. O valor, a organização e a importância dos processos institucionais para a cultura universitária compõem a ordem simbólica da academia, ou seja, a maneira como é organizada e dividida a rotina em tempos, espaços e conteúdo, a hierarquia estabelecida entre as funções e a os modos de interação e uso da linguagem - divisão entre discursos proibidos e autorizados (Bunzen, 2010).

Para Charlot (2013) entrar simbolicamente no campo escolar é aspecto fundamental a construção de uma boa relação com o saber e mobilização para a aprendizagem; nesse sentido, participar do grupo PET-Pedagogia, produziu em mim *illusio*, que segundo Bourdieu,

A illusio constitui essa maneira de estar no mundo, de estar ocupado pelo mundo fazendo com que o agente possa ser afetado por uma coisa bem distante, ou até ausente, embora participando do jogo a qual ele está empenhado. O corpo está ligado a um lugar por uma relação direta, de um contato que não é senão uma maneira entre outras de entrar em relação com o mundo (Bourdieu, 2001, p. 165).

A illusio, ou seja, a sensação de fazer parte de um jogo, possibilita que nossos pensamentos e ações possam ser afetados e modificados, pois “o mundo é compreensível, dotado imediatamente de sentido” (Bourdieu, 2001, p. 166). Acredito que a minha relação com o saber enquanto estudante de pedagogia passou por modificações em minha trajetória, atrelada à forma como signifiquei as vivências no grupo.

Compreendo que a própria estrutura organizacional do programa e o papel da tutora possibilita esse senso de pertencimento, uma vez que propõe a participação coletiva e autônoma dos diversos integrantes, ao instituir espaços de estudo

e discussão coletivas de temas diversos, execução de projetos, possibilitando ainda a realização individual de pesquisas com temas de interesse demonstrado pelo aluno. Além de criar um grupo de referência, como proposto por Xypas (2019), que auxilia na caminhada no curso de graduação, especialmente pelo fato do PET ser composto por alunos de diferentes períodos do curso, sendo o suporte necessário para superar as dificuldades encontradas no percurso acadêmico.

O sentido do aprender, primordial para os processos de ensino-aprendizagem, é desenvolvido no PET ao atrelar os conhecimentos adquiridos aos seus usos cotidianos e ao fazer pedagógico.

Como exposto nesse relato, a *illusio* - senso de pertencimento e o sentido para o aprender são aspectos articulados e fundamentais para a mobilização do sujeito. Ter vivenciado no PET tal senso e perceber empiricamente as implicações na minha mobilização enquanto aprendente direciona meu olhar como supervisora no intuito de propiciar aos diferentes sujeitos do campo escolar espaços formais e informais de estabelecimento de vínculos e instituição de uma comunidade.

No trabalho direcionado ao docente, temos como aspecto importante ter momentos de incentivo a autoavaliação e espaço abertos à conversa informal e às brincadeiras. Quanto aos alunos, implica considerar as expectativas infantis e contemplar os diversos tipos de saberes nos currículos escolares, além de garantir práticas pedagógicas que formem comunidades a exemplo de projetos de leitura, grupos de jogos de tabuleiros.

Por fim, cabe enfatizar que o pertencimento mediado pela ação do educador em escolas e sociedades que se pretendem acolhedoras é um desafio político de uma educação vista como um triplo processo de humanização, de socialização e de subjetivação/singularização (Charlot, 2013) que perpassa e depende das interações sociais constituídas.

Referências

- BOURDIEU, P. *A Distinção – crítica social do julgamento*. 2.ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.
- BOURDIEU, P. “Algumas propriedades dos campos”. In: BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de século, 2003.
- BOURDIEU, P. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRASIL. *Manual de orientações básicas*. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=338-manualorientabasicas&category_slug=pet-programa-de-educacao-tutorial&Itemid=30192 acesso em: 04 jan. 2024.
- BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: Vóvio et al. (org.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguísticas aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. Cortez Editora, São Paulo, 2013.
- CHARLOT, B. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p.17-34, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10237>. Acesso em: 03 ago. 2023.
- CHARLOT, B. (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 2000.
- PETRUCZOK, M. I. *Quando a ideia era uma só: reflexões praxeológicas sobre formas de vida em disputa a partir do Movimento Ocupe Estelita*. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE, 2019.
- SOARES, M. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

XYPAS, C. ZUBEN, M. de C. von (Org.). *Êxito escolar e ascensão social de pessoas de origem popular: narrativas, estudos de caso e aportes teórico-metodológicos*. Jundáí: Paco editorial, 2019.

A OBRA “SENTIDO DA VIDA” DE OSCAR BRENIFIER E JACQUES DESPRÉS E SUA PROPOSTA EDUCATIVA

André Augusto Diniz Lira
Gérson Euriques de Vasconcelos Filho
Maria Luiza Limeira da Silva

Introdução

Oscar Brenifier, filósofo e educador francês, e Jacques Després, ilustrador, ficaram mundialmente conhecidos pela publicação do livro infantojuvenil “O Livro dos Grandes Opostos Filosóficos” (2016), que foi traduzido para mais de 18 línguas e ganhou vários prêmios de reconhecimento¹. Esse livro terminou sendo o início de uma série de outras obras, nessa perspectiva, tratando de assuntos variados, desde disciplinas do conhecimento (e.g. Psicologia) até temas da experiência humana e da transcendentalidade [como o sentido da vida; o bem e o mal; Deus; o amor e a amizade]. Entre outros livros traduzidos, no Brasil, destacamos: “O Livro dos Grandes Opostos Psicológicos” (2014), “A Questão de Deus” (2013a) e o livro “O Sentido da Vida” (2013b)².

Os livros, inclusive os direcionados ao público infantojuvenil, são propostas de leitura do mundo. Um mundo criado pelo texto (Ricoeur, *s/d*), defendido e ensinado tendo em vista os pontos de

¹ Prix de la Presse des Jeunes (Prêmio da Imprensa Jovem, 2008), Prix Jeunesse France Télévisions (Prêmio da Televisão Francesa 2008) e o Prêmio La Science se Livre (A ciência se liberta, 2009).

² As traduções no Brasil não seguiram o fluxo cronológico das obras publicadas na França, pois “O livro dos Grandes Opostos Filosóficos” que foi o primeiro da série, foi publicado posteriormente em nosso meio.

vista semelhantes e concorrentes produzidos. Em outras palavras, a nossa maneira de enxergar o mundo pode se transformar em uma proposta educativa, um modo de fazer com que o outro perceba, comungue com as nossas ideias, ou mesmo seja por elas disciplinado.

A temática do sentido da vida conjuga vários aspectos que integram o ser humano, perpassando diversas áreas do conhecimento na filosofia e teologia (Boff, 2014), na literatura (Eagleton, 2021), nas ciências sociais (Berger; Luckmann, 2012), na psicologia (Frankl, 1994), na Educação e Espiritualidade (Röhr, 2013). Os sentidos da vida, no plural, impactam de diferentes maneiras as fases da vida, de crianças e jovens, que se veem, nesse sentido, em desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral.

Este capítulo³ objetiva analisar a obra “O Sentido da Vida” (Brenifier; Després, 2013b) considerando-se os principais aspectos temáticos e textuais-discursivos, na perspectiva da proposta educativa que dele emana⁴.

Referencial teórico-metodológico

Para a realização deste trabalho lançamos mão da Análise Textual dos Discursos (ATD), na perspectiva de Adam (2008), que apresenta uma série de possibilidades para o estudo empírico do texto, entre essas destacamos: a estrutura do texto, o uso do léxico, a construção argumentativa, as proposições-enunciado, as representações discursivas, as sequências textuais. Uma explicitação pormenorizada fugiria ao escopo deste trabalho. Contudo, existem uma série de publicações que introduzem esses elementos (cf. Passeggi, 2001; Passeggi et al., 2009).

³ Uma versão inicial deste trabalho foi apresentada no VIII Congresso Nacional de Educação (VIII CONEDU) em Maceió, no ano de 2022.

⁴ Vale salientar, por último, que temos por base para as análises o livro em português publicado pela editora Autêntica, em 2013, com a tradução do francês para o português de Beatriz Magalhães.

Do ponto de vista do ensino de língua tradicional, era muito corrente a divisão entre textos dissertativos, narrativos e descritivos. Isso levava à suposição rígida de que não havia interpenetração entre essas categorias. Entre as tipologias mais atuais, Charaudeau (2016) trabalha com um enfoque mais amplo e dinâmico como modos de organização do discurso enunciativo, descritivo, narrativo e argumentativo. De acordo com Rabatel (2016), devemos compreender que mesmo, em um texto narrativo, há a construção de vários pontos de vista, que exercem, por sua vez, uma função argumentativa. Nesse sentido ainda, um texto tido como descritivo pode argumentar a favor ou contra determinado posicionamento pela escolha e uso de determinadas palavras, por sua ordenação ou pela arregimentação do discurso como um todo (Passeggi, 2001).

Segundo Ricoeur (s/d, p. 121): “interpretar é explicitar o modo de ser-no-mundo exposto diante do texto”. Ainda seguindo esse autor, “o discurso opõe-se à língua que não tem relação com a realidade, remetendo as palavras para outras palavras na roda sem fim do dicionário; apenas o discurso, dizíamos nós, visa as coisas, se aplica à realidade, exprime o mundo” (p. 120). A ATD se concentra no texto como uma construção discursiva que apresenta perspectivas de ser e de estar no mundo, possibilitando ao leitor deparar-se consigo mesmo em um contínuo diálogo com os outros.

Consideramos sobre o sentido da vida a relevância dos estudos da Logoterapia, uma teoria e terapia que se concentra nas várias nuances dessa temática/problemática. Na verdade, deveríamos sempre evocar a discussão sobre os sentidos da vida no plural, posto que são vários, podem mudar de circunstância para circunstâncias, a depender do que nos é posto (como responsabilidade, como causa), de um ciclo para outro da vida, e inclusive propiciando um movimento constante, posto que somos movidos pela “vontade de sentido” (Frankl, 1994). Pode-se também evocar a discussão sobre um supra-sentido, um sentido que daria conta de todos os subtipos possíveis de sentido, o que é muito comum de se verificar nas grandes matrizes religiosas.

Contudo, na perspectiva da logoterapia, uma classificação dos sentidos é bastante útil. Os sentidos estariam a) relacionados aos valores criativos, ao fazer, ao trabalhar, ao produzir; b) associados aos valores experienciais como o amor, os sentimentos; c) relacionados aos valores atitudinais face inclusive às situações inevitáveis, como os sofrimentos decorrentes da guerra, de uma doença, da morte.

Resultados e discussão

a) Conhecendo a estrutura e dinâmica do texto

O texto do livro analisado se apresenta por um modo de organização do discurso descritivo (Charaudeau, 2016). Como já afirmamos, isso não pode ser entendido como uma abordagem “neutra”, como se não houvesse uma intencionalidade argumentativa nas asserções descritivas, entendidas aqui como proposições-enunciados (Adam, 2008). Assim como Rabatel (2016) afirmou que a narrativa constrói argumentos, as descrições aqui também farão, o que à primeira vista não seja tão evidente.

Verificamos uma abordagem enumerativa de asserções paralelas que colocam a problemática do sentido da vida em um jogo de representações discursivas díspares e contrapostas, mais associadas à dimensão individual dos sujeitos. Diferentemente de outras obras dos autores nas quais se expõe algum conteúdo sobre a temática em questão, nesse livro se pontua visões contrapostas colocadas sob a forma de breves asserções. Entre outros aspectos recorrentes vislumbrados destacaremos que: a) algumas asserções apontam para uma Pedagogia lenta, serena e sustentável; b) há uma “dicotomização” da abordagem; c) evidencia-se uma redução do discurso ao enfoque de tipos de pessoas que apresentam essa ou aquela visão de mundo sobre o sentido da vida.

Começemos com os aspectos mais gerais da estrutura do texto. A introdução é uma proposição que direciona ou pretende situar o leitor para o que virá adiante [“A gente pode ter ideias muito

diferentes, e mesmo opostas, sobre o sentido da vida” (p. 5]. Essa asserção demarca um princípio geral, colocado como uma possibilidade, sobre os posicionamentos diferentes tomados pelas pessoas quanto ao sentido da vida. Ainda que se coloque como ressalva a oposição entre as perspectivas sobre o sentido da vida, o quadro geral da obra aponta para uma regularidade, nessa perspectiva: a oposição é a regra do jogo discursivo traçado. Isso se torna mais evidente através da estrutura paralelística do texto sob a forma de uns... e outros..., que é apenas finalizado pela pergunta provocativa da última página do texto: “E você?” (p. 31). Portanto, a estruturação do livro é a seguinte:

- *Introdução: afirmativa*

- *Estrutura paralelística (em 12 pares de asserções)*

- *Conclusão: pergunta*

Há uma “dicotomização” da abordagem da interpretação do comportamento humano a partir de uma tipologia instituída, que se afirma e se reafirma pelo jogo discursivo posto em movimento, notadamente no par “Alguns pensam em X” e, logo a seguir, “Outros acreditam em Y”. A partir da teoria da Complexidade e dos seus rebatimentos na educação, foi se tornando mais claro que isso se trata de um reducionismo, seguindo uma lógica cartesiana. A propósito, Edgar Morin (2000, 2003, 2015) e tantos outros autores no campo da neurociência têm discutido o papel da emoção na vida humana e na educação. A constante referência aos verbos do campo semântico de cunho mais opinativo (acham, acreditam, pensam, consideram) nos parece levar ao primado de um *eu pensante*, ainda que esses verbos possam também, nos meios intelectualizados, serem desconsiderados. A seguir, disponibilizamos uma tabela com as palavras das primeiras e segundas asserções em paralelo.

Quadro 1 – Verbos que iniciam as asserções paralelísticas

Asserções	Primeira	Segunda
Ordem	Alguns	Outros
1	Pensam	Acreditam
2	Pensam	Acham
3	Pensam	Acreditam
4	Pensam	Acreditam
5	Pensam	Consideram
6	Pensam	Acreditam
7	<i>Acreditam</i>	<i>Pensam</i>
8	<i>Acreditam</i>	<i>Pensam</i>
9	Pensam	Acreditam
10	Pensam	Acreditam
11	Pensam	Acreditam
12	Pensam	Acham

Pode-se observar que os verbos que são utilizados no livro se encontram em um mesmo campo semântico que podemos classificar como relativos a uma expressão de uma opinião ou de um posicionamento, notadamente pessoal (individuais). Outros campos semânticos possíveis poderiam, por exemplo, ser realizados textualmente por verbos que indicassem uma defesa (defender, argumentar, afirmar) ou mesmo indicando predileção ou sentimentos (preferir, gostar, sentem).

As ocorrências no texto desses verbos, nesse campo semântico opinativo, são os seguintes: a) *pensar* - utilizado 12 (doze) vezes, 10 (dez) na primeira asserção e 2 (duas) na segunda; b) *acreditar* - utilizado 9 (nove) vezes, sendo 7 (sete) na segunda asserção e 2 (duas) na primeira; c) *achar* - ocorre apenas 2 (duas) vezes na segunda asserção; d) *considerar* - usado 1 (uma) única vez na segunda. Como se pode perceber, na tabela acima, a regularidade maior dos usos é o par *Pensam...* (primeira asserção) e *Acreditam...*

(segunda asserção) em 7 (sete) vezes, acrescentando-se que em 2 (duas) vezes ocorre uma inversão *Acreditam... Pensam...*

O livro analisado se apresenta em uma estrutura de paralelismo em sua composição do textual e imagética, que se distribui em asserções e figuras em 12 pares contrapostos. Em sua maioria se opõem de forma extrema, o que se pode verificar pelos advérbios, pelas expressões adverbiais, pelos adjetivos e pelos verbos, que se unem para configurar em polos equidistantes, assim como pela proposta visual do livro. Configura-se, assim, uma lógica disjuntiva, não havendo lugar para complexidade, para os entremeios e até para as dúvidas. Ainda que seja possível supor uma complexidade do tema do sentido da vida, através dos diferentes posicionamentos descritos, no geral, a abordagem é dicotômica e classificatória.

Quadro 2 – Palavras e expressões que denotam valor enunciativo.

Palavras e expressões valorativas em destaque		
Ordem	Primeira	Segunda
1	<i>bem preenchida, muitas coisas.</i>	<i>não há nada</i>
2	<i>muito ocupados; inúmeras atividades.</i>	<i>unicamente; não faz absolutamente nada</i>
3		<i>sempre buscar</i>
4		<i>fazendo esforços demasiados</i>
5	<i>ser totalmente pleno</i>	<i>felicidade deve ser merecida</i>
6	<i>brincar o tempo todo, é se divertir a valer</i>	<i>coisa séria</i>
7	<i>para os outros, para amá-los e mimá-los</i>	<i>Inevitavelmente</i>
8	<i>coisa preciosa, necessário fazer tudo</i>	<i>grandes ideais</i>
9	<i>coisas tristes</i>	<i>não durará para sempre.</i>

10	<i>por mais louco que seja</i>	
11	<i>fazer o que temos vontade; ir aonde quisermos</i>	<i>obedecer a regras, ser responsável</i>
12	<i>aborrecida; nada muda; fazemos sempre a mesma coisa</i>	<i>cheia de surpresas</i>

De acordo com Frankl (1994), os sentidos da vida podem mudar ao longo de nossa existência, inclusive a depender das circunstâncias e dos contextos que a vida nos impõe, das novas tarefas (deveres) que se colocam diante de nós. Não existe sentidos fixos e invariáveis, assim como as pessoas podem responder de modo diferente e até contraditório às exigências do cotidiano. A ideia de classificar os indivíduos pelos sentidos, ou seja, no caso analisado pelas decisões, atitudes e posicionamentos tomados parece ser irreal e não corresponder à complexidade dos sentidos da vida.

b) Conhecendo alguns temas recorrentes

Alguns temas contrapostos são recorrentes, na abordagem dos autores, como liberdade X comedimento; trabalhar duro X aproveitar a vida, sonho X realidade, ludicidade X seriedade. No geral, quando se pretende defender uma ideia, de um desses pares, as palavras ou expressões utilizadas são menos exageradas, tendendo a uma neutralidade. Por exemplo, na proposição-enunciado, “Alguns pensam que vivemos melhor se esquecemos a morte, se não pensamos em coisas tristes.” (p. 22), demarca-se um determinado escapismo, enquanto “Outros acreditam que, para captar o sentido da vida, é necessário ter em mente que ela é frágil, que não durará para sempre” (p. 23), demarcando-se uma determinada sabedoria. Mais adiante, afirma-se: “Alguns pensam que o sentido da vida é buscar realizar o próprio sonho, *por mais louco que ele seja*” (p. 24, grifo nosso), contraposto a: “Outros

acreditam que o sentido da vida é saber aceitar a realidade como ela é, receber cada dia como ele vier” (p. 25).

Do ponto de vista discursivo, é possível verificar uma aproximação da obra da denominada Pedagogia lenta, serena e sustentável. Essa pedagogia surge como um dos múltiplos rebatimentos da crítica ao produtivismo, à massificação e à reprodução social na educação, sob a égide do capitalismo (Carbonell, 2016). Isso se dá sobretudo nas primeiras páginas do livro, nas quais são apresentadas pessoas que “pensam” na vida a partir de uma cosmovisão materialista e ativista. Aqui, como em todas as outras imagens do livro, há uma proposta de continuidade entre os textos-verbais e as imagens, de tal modo que uma reforça a outra, em um movimento reiterativo. Apresenta-se, na página 6, na perspectiva de baixo para cima, em uma piscina, um personagem-bonequinho, preso a muitas boias, ressaltando-se, então, a sua falta de liberdade, o seu literal aprisionamento. Por outro lado e em contraposição, na página seguinte, outro personagem-bonequinho está nadando livre, por debaixo da água da piscina (p. 7), em movimento frontal. Na página 8, outro personagem está preso a vários instrumentos de trabalho (livros, luneta, caderno e computador). Na página 9, outro personagem se encontra deitado de braços cruzados, olhando para o céu, como se estivesse deitado na relva, símbolo de liberdade (p. 9). Isso pode ser observado nas expressões em itálico abaixo, nas quais a lógica disjuntiva e extremista é evidenciada discursivamente.

Alguns pensam que a vida tem mais sentido quando *é bem preenchida*, quando *possuímos muitas coisas* (p. 6).

Outros acreditam que a vida tem mais sentido quando *não há nada* para atravancá-lá (p. 7).

Alguns pensam que a vida tem mais sentido quando estamos *muito ocupados*, quando temos inúmeras atividades (p. 8).

Outros acham que a vida tem sentido unicamente quando a gente não faz *absolutamente nada*, quando deixamos, tranquilamente, a vida passar (p. 9).

Ainda que as asserções, no geral, não descartem também um certo tom de crítica para esses que “aproveitam a vida”, a tônica geral é mais de uma crítica ao produtivismo. Acrescentem-se que as asserções que se afiguram no âmbito de uma sabedoria de/para a vida são escritas de um modo menos implicado, basicamente sem recorrer às expressões valorativas da tabela 2.

Considerações finais

As abordagens dos outros livros desses autores, notadamente o “Livro dos Opostos Filosóficos”, parecem se coadunar melhor a uma perspectiva mais educativa, apresentando melhor a complexidade das temáticas. O livro analisado apresenta, de modo parcial, a temática do sentido da vida, não resgatando toda a complexidade necessária, que tem sido palco para tantos estudos como referimos anteriormente.

Ainda que a estrutura do livro pressuponha uma neutralidade derivada da tipologia descritiva e uma abertura para a reflexão, inclusive dando-se “voz” ao leitor, no final (“E você?”), foi possível verificar, através de uma análise textual discursiva, que os posicionamentos do livro em tela sobre a temática do sentido da vida tornam-se reducionistas, propondo uma abordagem disjuntiva e tipológica dos seres humanos, pondo em preponderância os aspectos contrapostos das opiniões.

Referências

BERGER, P.; LUCKMANN, T.. *Modernismo, Pluralismo e Crise de Sentido*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOFF, C. *O Livro do Sentido: crise e busca de sentido hoje* (parte crítico-analítica). São Paulo: Paulus, 2014.

BRENIFIER, O.; DESPRÉS, J. *A Questão de Deus*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.

BRENIFIER, O.; DESPRÉS, J. *O Sentido da Vida*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013b.

BRENIFIER, O.; DESPRÉS, J. *Os Opostos Filosóficos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BRENIFIER, O.; DESPRÉS, J. *Os Opostos Psicológicos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

BRUNER, J. *A Cultura da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

CARBONELL, J. *Pedagogias do século XXI: bases para inovação educativa*. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

EAGLETON, T. *O Sentido da Vida: brevíssima introdução*. São Paulo: editora UNESP, 2021.

FRANKL, V. *Em Busca de Sentido*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORIN, E. *A Cabeça Bem Feita*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

MORIN, E. *Ensinar a Viver: manifesto para mudar a educação*. São Paulo: Sulina, 2015.

MORIN, E. *Os Sete Saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: UNESCO, 2000.

PASSEGGI, L. A estruturação sintático-semântica dos conteúdos discursivos: categorias descritivas da lógica natural para a linguística. In: PASSEGGI, L.; OLIVEIRA, M. do S. (Orgs.) *Linguística e educação: gramática, discurso e ensino*. São Paulo: Terceira Margem, 2001. (p. 245-269).

PASSEGGI, L. et al. A análise textual dos discursos: para uma teoria co(n)textual da produção de sentidos. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Orgs.) *Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010. (p. 262-312).

RABATEL, A. *Homo Narrans: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa*. São Paulo: Cortez, 2016.

RICOEUR, P. *Do texto a ação: ensaios de hermenêutica II*. Porto: RES Editora, s.d.

RÖHR, F. *Educação e Espiritualidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

PARTE II

A CRIANÇA E A INFÂNCIA NA ESCOLA E NA VIDA

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS: ESCRITOS QUE SE COMUNICAM E APONTAM CAMINHOS

Jackeline Pereira Mendes
José Luiz Ferreira

Introdução

É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem-cuidada de amar (Freire, 2015).

Ao longo das últimas décadas, várias pesquisas têm demonstrado a importância do legado do patrono da educação brasileira em múltiplas dimensões. Esse retorno tem sido estimulado, mais recentemente, pelo centenário do nascimento de Paulo Freire. As discussões apresentadas, neste capítulo, são oriundas das reflexões construídas ao longo da pesquisa individual desenvolvida no Programa de Educação Tutorial do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Diante disso, o presente trabalho objetiva apresentar e refletir sobre a(s) concepção(ões) de infância(s) subjacente(s) às obras de Freire, e, conseqüentemente, como pensar na educação das crianças a partir disso. Notadamente não temos a pretensão de esgotar toda a obra do autor, e ainda reconhecemos que os estudos na direção de entender Paulo Freire como um pensador das infâncias estão em processo de crescimento e aprofundamento.

Entendemos que Paulo Freire contribuiu e continua contribuindo, por meio de seus escritos, com uma forma de pensar

a educação plenamente comprometida com a humanização e libertação dos sujeitos, a partir da construção de um pensamento crítico-reflexivo em torno das questões que perpassam a sociedade brasileira e a formação dos indivíduos em um dado tempo e espaço histórico.

Paulo Freire tem uma história e um legado muito associado à Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA). Assim, quase não tem se dado conta da importância de sua produção para o sujeito criança. Pensar as crianças numa perspectiva freireana sugere o levantamento de perguntas, tais como: qual o sentido de professores e professoras que já exercem a profissão ou que estão em processo de formação para trabalharem com crianças estudarem Paulo Freire? O que estes profissionais em formação, inicial e continuada, podem absorver das ideias de Paulo Freire para desenvolver suas práticas pedagógicas com crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental? De uma forma mais direta, estudar as obras de Paulo Freire serve para o trabalho com crianças?

Em “Partir da Infância: diálogos sobre educação”, um livro dialogado com o professor Sérgio Guimarães, Paulo Freire lamenta nunca ter vivido a experiência de ser professor primário, considerando que reflete muito a partir da observação das práticas dos outros (Freire; Guimarães, 2014). Ainda nessa perspectiva, em uma entrevista concedida no dia 29 de abril de 1983 para o programa *Memória Viva*, nos estúdios da TV *Universitária Federal do Rio Grande do Norte* (disponível no YouTube⁵), Freire relembra como conheceu sua primeira esposa, Elza Maria Costa Freire, destacando sua profunda admiração por ela, e como o seu testemunho, na condição de educadora primária, o fez perceber uma grande lacuna em sua vida como educador, de não ter sido professor de crianças. O que ele poderia ter escrito, refletido, pensado, se tivesse tido a experiência de desenvolver práticas

⁵ Laboratório de Tecnologia Educacional – LTE. *Memória Viva PAULO FREIRE*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6oeHxmwBt4U>.

educativas com crianças? Crianças que perguntam, cuja curiosidade manifesta-se permanentemente sobre o que vê, o que escuta, o que lê e o que faz. Por outro lado, imaginamos também as contribuições que as crianças teriam dado à sua obra, já que elas não foram o centro de seus pensamentos.

Todavia, ele mesmo, ao se referir ao que predomina como sendo um pensador da alfabetização de adultos, não se denomina como tal.

Acho que há um equívoco, porque muita gente me tem apenas como um especialista em alfabetização de adultos, o que para mim não é nenhuma desonra. Mas isso seria limitação [...]. A minha preocupação é uma preocupação muito ampla, do ponto de vista de uma teoria da Educação, que é também uma teoria política (Vannucchi; Santos; Freire, 1983, p. 142 *apud* Silva; Fasano, 2020, p. 74-75).

Esses são apenas alguns aspectos que nos levaram a pensar sobre como as noções de infância(s) e crianças surgem nos escritos do autor, tendo em vista que, por falar de uma educação ética, política, estética, emancipatória etc., o seu pensamento não só nos ajuda a refletir sobre a educação de adultos, mas sobre a formação de educadores e a educação dos sujeitos, desde a mais tenra idade. Resgatando aqui a epígrafe deste texto, a ação de educar pressupõe seriedade, preparo científico e um amor politizado, comprometido com a possibilidade de ofertar uma educação afetiva e efetiva em prol da formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social.

Destarte, este capítulo organiza-se em três seções. Na primeira seção, discutimos a relação presente entre a infância de Paulo Freire e alguns fatores que influenciaram na sua forma de pensar aspectos da educação das crianças e a(s) infância(s). Na segunda, refletimos sobre como o pensamento freireano, com base em alguns dos seus escritos, nos permite abordar a(s) concepção(ões) de infância(s) subjacente(s) às suas obras, e, conseqüentemente, como pensar na

educação das crianças a partir disso. Por fim, apresentamos algumas considerações finais.

Metodologia

Como percurso metodológico, em decorrência do objetivo traçado, esta pesquisa apresenta-se como um estudo exploratório que, segundo Gil (2002, p. 41), tem o intuito de “proporcionar uma familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Por mais que apresente um planejamento flexível, neste caso assumiu a forma de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa (Gil, 2002), sendo desenvolvida com base nas produções como livros e artigos científicos que tratam da temática abordada.

As obras selecionadas como objeto de consulta destacam-se por serem livros lidos, ao longo dos últimos quatro anos, no âmbito das atividades desenvolvidas pelo PET-Pedagogia da UFCG e pelo Grupo de Estudos Diálogos Freireanos em Educação, além dos mesmos apresentarem contribuições interessantes e pertinentes com relação ao objeto de estudo. Como ponto de partida, outros questionamentos permearam as nossas buscas ao longo das leituras das obras escolhidas para a análise, a saber: o que Paulo Freire pode nos dizer sobre a(as) infância(s)? Como Paulo Freire pode nos ajudar a pensar na Educação das crianças? É possível pensar na(s) infância(s), por meio dos escritos de Paulo Freire?

Evidentemente, não temos a pretensão de construir respostas que deem conta integralmente dessas inquietações, mas acreditamos ser possível incitar um diálogo pertinente acerca das contribuições do pensamento freireano para pensarmos nas crianças e em suas condições concretas de existência, enquanto produtoras de cultura, sujeitos históricos e de direitos.

Desenvolvimento

Refletindo sobre as infâncias: da infância freireana à educação das crianças

Paulo Reglus Neves Freire, mundialmente conhecido como Paulo Freire, patrono da educação brasileira, nasceu em Recife (PE) no dia 19 de setembro de 1921 e faleceu em São Paulo (SP) no dia 02 de maio de 1997. Com mais de 40 livros publicados, o autor deixou um legado sólido e inúmeras reflexões pertinentes acerca da educação de modo geral, o que permite que pesquisadores de diferentes áreas (pedagogos/professores, sociólogos, filósofos, antropólogos etc.) busquem em seus escritos contribuições para pensarem e escreverem sobre seus respectivos objetos de estudo. Os esforços no sentido de ressignificar seu pensamento nos possibilita perceber que diferentes temas de estudos e pesquisas, mesmo que não estejam no seu percurso de produção, são refletidos à luz de suas ideias. Podemos ainda dizer que Paulo Freire não pensou ideias, pensou a existência humana (Fiori, 1985). E ao pensar a existência humana não podemos deixar de entender que o humano se faz a partir da sua infância.

Os inúmeros movimentos em prol da celebração do centenário freireano, desde o ano de 2021, elucidam a atualidade das ideias de um autor que, por mais que tenha escrito suas obras em meados do século XX, conseguiu aprofundar-se em questões educacionais que se fazem ainda presentes. A celebração do seu centenário de nascimento foi precisamente definidora de uma nova fase de exploração de suas ideias. Mais do que os seus cem anos, Paulo Freire é um pensador sem anos de demarcação de sua obra.

Diante de tantos livros publicados por Freire, destacamos aqui “Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis” (2021) como obra singular para que seja possível conhecer e analisar as experiências significativas que marcaram diferentes momentos da vida deste educador, tais como sua infância, adolescência, juventude e adultez. O referido livro é composto por 18 cartas, as quais foram

escritas pelo educador em correspondência com sua sobrinha Cristina durante o seu período como exilado, sendo compiladas e publicadas em 1994. Considerando o nosso objeto de estudo e o foco deste capítulo, nos atemos a alguns acontecimentos que marcaram a infância do autor, de maneira a converterem-se em aprendizagens que reverberaram na sua própria trajetória docente e perspectiva de pensar a/na educação.

Essa relação de Freire com a própria história pode ser entendida por meio do pensamento de Benjamin (1987), que, em seu ensaio “Experiência e Pobreza”, denuncia a pobreza que perpassa a sociedade civilizada moderna e que acarreta um novo estado de barbárie, pois as experiências comunicáveis por meio dos narradores e da construção das suas narrativas (característica tão marcante nas sociedades tradicionais) passaram a ser desconsideradas como fontes de saber. Nesse bojo, Freire, como exímio narrador, ao voltar-se para os acontecimentos marcantes de sua infância, esclarecendo que ‘Os “olhos” com que “revejei” já não são os “olhos” com que “vi”. Ninguém fala do que passou a não ser *na e da perspectiva do que passa*’ (Freire, 2021, p. 19, grifos do autor), e assume uma postura curiosa e atenta com relação ao que aconteceu no passado e desembocou em experiências significativas e, por isso mesmo, narráveis, ao passo que elas guardam uma sabedoria a ser partilhada.

Diante disso, num primeiro momento destacamos as reflexões e aprendizagens suscitadas no autor a partir da experiência com a fome na infância e, conseqüentemente, o desejo pela mudança de tal cenário. Freire (2021) apresenta a sua infância e os acontecimentos que a marcaram como possibilidade potente de aprendizagem, salientando que as dificuldades que se fizeram presente em tal período de sua vida não são lembradas com um saudosismo puramente sentimentalista, mas com um olhar curioso e esperançoso diante da sua condição como sujeito histórico e da sua relação com o mundo. Por isso, elucida que jamais sentiu-se inclinado a pensar fatalmente sobre a vida, numa posição de admitir as dificuldades como inevitáveis. “Pelo

contrário, em tenra idade, já pensava que o mundo teria de ser mudado. Que havia algo errado no mundo que não podia nem devia continuar” (Freire, 2021, p. 37).

Essa maneira de colocar-se diante dos problemas, sobretudo de ordem educacional, é um aspecto marcante do pensamento freireano. O autor defende, em diferentes obras (Freire, 2000; 2015; 2019; 2021 entre outros), uma postura de enfrentamento diante dos entraves que dificultam ou inviabilizam a construção de uma relação horizontal e dialógica entre educadores e educandos, assim como a construção de uma pedagogia da pergunta e, por isso mesmo, libertadora/ emancipatória.

Assim, Freire volta-se à infância com uma postura investigativa e curiosa, o que implica considerar que “a experiência atribulada do menino de ontem e a atividade educativa, portanto, política, do homem de hoje, não poderão ser compreendidas se tomadas como expressões de uma existência isolada” (Freire, 2021, p. 39). Em outras palavras, enquanto sujeito consciente de sua condição histórica, ele nos convida a refletir sobre como as experiências que marcaram sua infância, em certa medida, sem negar a dimensão particular de cada período de sua vida, explicam muito acerca das raízes de suas posições radicais e do seu pensamento político-crítico.

Outro fator que nos parece pertinente para ser explorado trata-se do que Freire apresenta como “a triste e traumática mudança para Jaboatão”. Em mais de uma carta o autor elucida as dificuldades e descobertas que foram acarretadas devido às mudanças ocorridas na sua infância com uma nova configuração de vida, costumes, ruptura cultural, e, sobretudo, novas percepções de infância, o que implica na descoberta de que não existe um único modelo de infância em um país como o Brasil, tão dinâmico culturalmente e perpassado pela desigualdade social.

A mudança de Recife para Jaboatão dos Guararapes, em 1932, foi inevitável diante das consequências geradas pelo impacto financeiro que a família de Freire, enquanto classe média, sofreu devido à crise econômica de 1929. Com essa mudança abrupta,

outras configurações de infância se materializaram e passaram a fazer parte do mundo da sua família, pois

Participando do mundo dos que comiam, mesmo que comêssemos pouco, participávamos também do mundo dos que não comiam, mesmo que comêssemos mais do que eles – o mundo dos meninos e das meninas dos córregos, dos mocambos, dos morros (Freire, 2021, p. 49).

Com essa afirmação, fica evidente como o autor passou a compreender essas outras crianças e suas infâncias, ao passo que sua própria situação econômica e de vida, de modo geral, passaram por inúmeras transformações. Freire esclarece como, à época, as fronteiras de classe não eram compreendidas pelas crianças, mas se faziam presentes na cotidianidade infantil.

Nesse período de profícuas aprendizagens, perpassado pela inocência infante que o permitia chegar à conclusão de que algo precisava ser mudado, sem compreender exatamente o que ou por onde começar, Freire nos mostra como as infâncias e as culturas infantis vão ganhando contornos, formas e cores a partir da própria relação dos sujeitos com o espaço. Isso fica evidente quando o autor narra sua relação com o rio Duas Unas, lugar de muitas brincadeiras e descobertas, o que foi acarretado devido ao “deslocamento de um quintal arborizado de centro urbano, para o novo contexto sociológico – o de moradores de beira de rio” (Freire, 2021, p. 97).

Diante desse cenário, pôde experimentar um mundo novo de possibilidades diante das experiências de explorar um ambiente que o possibilitou aprender a construir – em meio a uma realidade que de início não era sua, mas de outras crianças – os próprios brinquedos como badoques (estilingue), varas de pescar com anzol de alfinetes, empinar papagaio (pipa), assim como nadar, pescar e caçar. Foi assim que o seu mundo passou por uma ampliação, o que não se limitou apenas às experiências positivas, tendo em vista que se tratava de um mundo “em que a exploração e a miséria dos

camponeses iam se revelando a nós em seu dramático realismo. É aí que se encontram as mais remotas razões de minha radicalidade” (Freire, 2021, p. 119). Em síntese, as inúmeras experiências que marcaram a infância do autor transformaram-se em ensinamentos que impactaram toda a sua vida, principalmente no que diz respeito à sua prática docente e concepção sobre a educação num plano geral.

A(s) infância(s) e as crianças: contribuições do pensamento freireano para pensar em uma pedagogia da infância

Em diversas passagens de suas obras, Paulo Freire deixou claro o quanto gostaria de ser reinventado pelos seus leitores, não copiado. Partindo dessa premissa, compactuamos com a perspectiva de Kohan (2019) ao afirmar que a infância não foi o ponto mais importante a ser teorizado por Freire em seus escritos, já que teve como foco a educação popular. Contudo, por ser um educador que defendia uma perspectiva de educação comprometida com a transformação social, com base em princípios políticos, éticos, estéticos e, conseqüentemente, implicada na constante humanização dos sujeitos, todos esses pressupostos podem ser articulados desde a educação destinada às crianças.

Sendo assim, tendo “a(s) infância(s)” e as “crianças” como duas categorias centrais neste texto, três possibilidades interpretativas podem ser analisadas a partir da obra desse autor. Em uma primeira interpretação, adotamos uma noção de infância entendida como *etapa cronológica*, a qual, segundo as bases legais, como é o caso do Artigo 2.º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei n.º 8.069/90), corresponde ao período que compreende do nascimento até os 12 anos incompletos do sujeito (Brasil, 1990). Isso nos propicia refletir sobre a educação das crianças desde o berçário até os anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, Freire expande o seu olhar sobre a infância e vai além dos limites temporais/cronológicos, pois advoga que “os critérios de avaliação

da idade, da juventude ou da velhice, não podem ser puramente os do calendário” (Freire, 2019, p. 97).

Esse posicionamento do autor nos leva a uma segunda e mais ampla interpretação da infância, de modo a retratá-la como *força de vida*, metáfora da existência. Por isso, o professor Walter Kohan esclarece que, para Freire,

Ela é um modo de elogio, uma forma de falar bonito, uma espécie de louvor a uma revolução que não apaga a sua curiosidade, sua inquietação, seu gosto de perguntar, seu querer sonhar, seu desejo de crescer, criar, transformar. É isso que constitui a infância sem idade para Paulo Freire: um desejo, um gosto, uma sensibilidade para as forças de vida, como a curiosidade, o sonho, a transformação (Kohan, 2019, p. 186).

Ou seja, na sua condição de menino conectivo e, por conseguinte, entrelaçado à sua tão presente meninice, além de apresentar uma noção cronológica da infância, Freire também a traz em seus textos como uma forma de ser e estar no mundo, consciente de sua condição histórica e crítica que vai além de um período específico da existência. Por isso, salienta que “somos velhos ou moços muito mais em função de nos inclinarmos ou não a aceitar a *mudança* como sinal de *vida* e não a *paralisação* como sinal de *morte*” (Freire, 2019, p. 97, grifos do autor). Diante dessa segunda possibilidade de “olhar” à infância, cabe refletirmos acerca de que, para que os sujeitos alcancem essa segunda concepção de infância, é preciso pensarmos em qual concepção de educação e modelo de escola estamos construindo juntamente com as nossas crianças.

Diante disso, construir uma pedagogia que traga as crianças para o foco do processo educativo, entendendo-as como sujeitos de direitos e produtoras de cultura, pressupõe a superação da pedagogia da resposta em prol da disseminação de uma pedagogia do risco e/ou da pergunta. De acordo com Freire, o processo educacional quando pautado numa pedagogia da pergunta leva o educando a estabelecer uma relação entre palavras e ações, o que

diz respeito a uma dinâmica de palavras-ação-reflexão ou, dito de outra maneira, falar-agir-conhecer (Freire; Faundez, 2011).

Por isso, a relação das crianças com o conhecimento deve ser guiada por indagações/perguntas, ora feitas pelos educadores, ora pelos próprios educandos. Uma educação pela pergunta ancora-se na curiosidade, na ousadia, na provocação do risco, dado que “uma educação da pergunta é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais” (Freire; Faundez, 2011, p. 75-76). Contudo, o que precisa estar em foco é se a educação a qual as crianças têm acesso vem possibilitando e cultivando o gosto pela pergunta, o espaço para a investigação e a formulação de respostas criativas.

Ao refletir sobre uma formação docente séria e comprometida, o autor defende a necessidade de que, sem perder de vista a própria identidade dos sujeitos, “as educadoras precisam saber o que se passa no mundo das crianças com quem trabalham. O universo de seus sonhos, a linguagem com que se defendem, manhosamente, da agressividade de seu mundo. O que sabem e como sabem independentemente da escola” (Freire, 2015, p. 66).

As crianças não chegam às instituições de ensino, sejam elas creches, pré-escolas ou escolas, vazias de conhecimentos, muito pelo contrário, tendem a chegar curiosas e repletas de perguntas, mas a forma com que o sistema educacional lida com esses sujeitos pode ser aniquiladora não só do seu desejo ou curiosidade pelo saber, mas de sua própria presença nas instituições. Por essa razão, o educador precisa colocar-se disponível a “esperar que a curiosidade do outro tome sentido, se explicita; que a curiosidade do educando o leve a descobrir, e que a descoberta seja explicitada em gestos e palavras” (Freire; Guimarães, 2014, p. 82). Em vista disso, percebemos como a escuta sensível e o olhar atento, por parte dos profissionais da educação, são ferramentas indispensáveis no cotidiano das crianças, tendo em vista que se comunicam e dizem de si e do mundo a partir de diferentes linguagens, seja por meio

dos gestos, fala, escrita, pintura, dramatização, desenho e tantas outras possibilidades.

Como último viés interpretativo, reiteramos o quanto as experiências infantis construídas durante o período que residiu em Jaboaão o fizeram tomar conhecimento e passar, de certa forma, a experimentar as *múltiplas condições de infância*. Assim, ao refletir sobre sua própria infância e acerca das experiências de outros professores [(Freire, 2021); (Freire; Guimarães, 2014)], Freire percebeu que não temos um único modelo de infância, enquanto experienciou sua passagem de criança abastada à criança oprimida.

Nesse direcionamento, a professora Kramer (2007), que traz Paulo Freire como referência importante em seus textos, expõe serem muitos os assombros que perpassam a sociedade e com os quais as crianças têm contato direto. É preciso pensar em uma educação que humanize, diante de um contexto de violência contra diversos grupos sociais, tentativas de silenciamento de crianças e jovens, um contexto de desigualdade e miséria. Segundo a autora, para que seja possível educar as crianças e jovens diante da realidade afetada pelo estado de profunda barbárie no qual a sociedade está cada vez mais imersa, é preciso seguir

Trabalhando numa perspectiva de humanização, de resgate da experiência, de conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, nos apropriando das diversas formas de produção da cultura. Precisamos gerar experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas, elos e laços capazes de gerar o sentido de pertencer a (Kramer, 2007, p. 7).

São esses princípios que perpassam a obra freireana e o seu legado, e o autor também nos fala acerca de uma educação comprometida com a humanização, na qual os seus profissionais compreendem que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, que as experiências têm uma dimensão subjetiva, mas são construídas coletivamente.

Por isso, é importante que as crianças, em suas infâncias cronológicas, cresçam, num constante exercício da “capacidade de pensar, de indagar-se, de indagar, de duvidar, de experimentar hipóteses de ação, de programar e de não seguir os programas a elas, mais que propostos, impostos. As crianças precisam de ter assegurado o direito de aprender a decidir, o que se faz decidindo” (Freire, 2000, p. 28). Para além de um trabalho com a apresentação de conceitos como justiça social, democracia, cidadania, respeito etc., sobretudo na infância, as práticas pedagógicas precisam materializá-los no cotidiano das crianças, considerando e valorizando o saber experiencial, de modo a convidá-las para uma participação consciente e ativa no processo de ensino/aprendizagem. A pedagogia da infância ganha sentido e materialidade no cotidiano das práticas docentes quando educadores e educandos participam, de maneira dialógica, séria, científica e amorosa na construção do conhecimento a ser partilhado.

Considerações finais

A perspectiva de se inclinar para a compreensão das infâncias não pode ser definitiva, mas segura do permanente processo de aprender. Assim, neste capítulo, buscamos apresentar como a(s) infância(s), as crianças e uma pedagogia da infância se faz presente em diversos livros de Paulo Freire, mesmo que a educação das crianças não tenha sido o foco central de suas pesquisas e ações como educador. Com base na descrição e interpretação que Freire apresenta de diferentes experiências que marcaram a sua infância em Jaboatão dos Guararapes, percebemos o quanto a sua radicalidade, o seu pensar crítico, a sua perspectiva não fatalista, encontram as suas raízes naquele momento da vida do autor, passando a ser entendida, em sua adultez, não somente como um mero período cronológico, mas como uma maneira de ser e estar no mundo, ora aceitando ora problematizando suas mudanças ou a necessidade delas.

O foco nas infâncias e nas crianças orienta para a compreensão de que elas não foram esquecidas por Freire, pelo contrário, estiveram sempre presentes nas suas preocupações com o mundo, as sociedades e com a educação em particular, desde o seu primeiro contato com as instituições de ensino. Sua obra nasce nas meninices de Jaboatão dos Guararapes, ao reconhecer na rua com seus amigos crianças a presença da desigualdade social. Disto nasce um legado menino, porque inquietante, ativo, perguntador, alegre. Mais uma vez reforçamos a ideia de que o educador não escreveu sobre um modelo de educação adequada a um público etário específico, mas sobre uma educação que, na condição de emancipadora, estaria comprometida com a humanização dos sujeitos, por meio de posturas que incitam o diálogo, a seriedade, humildade, amorosidade, curiosidade e a consciência do nosso inacabamento e, por isso mesmo, da inexorabilidade do futuro. É possível mudar, transformar, pois o futuro não está dado, está sendo construído no hoje.

Paulo Freire ajuda-nos a compreender a infância para além do aspecto cronológico. Com ele pensamos a infância como tempo da curiosidade, da inquietação, da rebeldia. Para mantermos a coerência com seu pensamento temos que lutar contra qualquer tipo de repressão às crianças e negação de suas infâncias plurais e dinâmicas, as quais se fazem tão presentes em um país diverso como o Brasil. Portanto, advogamos acerca de como os escritos do educador Paulo Freire apresentam enorme potencialidade para refletirmos acerca da conjuntura educativa atual e como construir, com comprometimento político e amorosidade, uma educação que não silencie, oprima, exclua ou invisibilize nossas crianças e suas diferentes formas de serem e estarem no mundo.

Referências

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 3.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BRASIL. *Lei Nº 8. 069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 04 jan. 2024.

FIORI, E. M. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 15.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação* [recurso eletrônico]: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma Pedagogia da pergunta*. 7.ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Partir da infância* [recurso eletrônico]: diálogos sobre educação. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. *Professora, sim; tia, não* [recurso eletrônico]: cartas a quem ousa ensinar. 24.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. 12.ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. *Cartas a Cristina* [recurso eletrônico]: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 4.ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GIL, A. C.. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOHAN, W. *Paulo Freire, mais do que nunca: uma biografia filosófica*. 1.ed.; 1.reimp. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea, e educação contra a barbárie. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2. 2007. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23857>. Acesso em: 14 nov. 2023.

SILVA, M. R. P. de; FASANO, E. Crianças e Infâncias em Paulo Freire. In: SILVA, M. R. P. de; MAFRA, J. F. (Orgs). *Paulo Freire e a educação das crianças*. São Paulo: Big Time Editora Ltda, 2020. E-book.

O DESENHO NA PRÉ-ESCOLA: CONTRIBUINDO PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA CRIATIVIDADE E EXPRESSÃO NA INFÂNCIA

Emanuelle Custodio Sousa de Carvalho
Maria das Graças de Oliveira

Introdução

O desenho é uma forma de linguagem que tem sido utilizado como uma maneira de comunicação e expressão desde os primórdios da humanidade. O ser humano deixou as suas marcas nas cavernas, criando símbolos e registrando sua história por meio do desenho (Hanauer, 2013). O desenho possibilita várias ações e funções, estando presente na infância de forma espontânea. Contudo ainda que realizado naturalmente, exige uma devida atenção, na Educação Infantil, para que as atividades com o desenho não se resumam a ocupar o tempo da criança, já que é uma etapa crucial para a significação e codificação do mundo através do olhar da própria (Albano, 2021).

Durante a graduação no PET-Pedagogia da UFCG, ministrei cursos de desenho, inicialmente em âmbito interno, e depois para um grupo maior de pessoas como uma atividade extensionista, desenvolvendo minhas habilidades na dimensão pedagógica dessa arte. Também participei de um minicurso sobre a criatividade e ensino. A minha experiência com o desenhar, desde criança, e as experiências que tive no PET me levaram ao planejamento e à execução de um projeto no Estágio Supervisionado II, no ano de 2023, com um enfoque na área da Educação Infantil, através da experiência no contexto de uma creche municipal em Campina Grande/PB, em uma turma de Pré I. O Estágio Supervisionado II

tem a pesquisa intervenção como norteadora das atividades das futuras professoras, ou seja, está previsto que as intervenções com as crianças serão construídas e fundamentadas na análise do cotidiano e na negociação com a docente da turma.

Observei o ambiente da sala de aula e promovi atividades interventivas com base em uma temática proposta, no caso, o desenho na pré-escola. A partir disso, analisei como esse objeto de estudo é trabalhado na turma com as crianças pela professora, estabelecendo um diálogo entre as observações feitas, durante o estágio, e o conteúdo bibliográfico que fundamenta a pesquisa intervenção.

Como objetivo principal pretendi compreender a desenvoltura da prática do desenhar em sala de aula, investigando suas contribuições para o processo de formação da criatividade e expressão infantil. Para isso, foi necessário observar como essa prática é abordada com as crianças, investigando as possibilidades do processo de construção do desenho que elas experienciam, atentando-se em observar se há espaço para o desenvolvimento da criatividade e expressão. Durante o período de regência na turma busquei direcionar intervenções de modo que ampliassem o entendimento sobre as formas do desenho e as possibilidades em sala de aula, o que proporcionou minha primeira experiência lecionando em um espaço escolar.

Para a coleta dos dados, durante o período de observação, foram utilizados recursos como conversas com as crianças e com as professoras, estabelecendo relações não apenas com as crianças, mas também com os adultos, ao ingressar no campo de investigação. Além disso, foram utilizadas notas de campo, a fim de descrever pessoas, o ambiente, eventos, atividades e conversas (Bogdan, Biklen, 1991).

Nesse sentido, este capítulo discute inicialmente o lugar da arte na Educação Infantil, refletindo sobre as observações realizadas e como essa prática interfere nas atividades escolares. A segunda parte concentra-se nas práticas intervencionistas na escola campo, apresentando os resultados a partir das

necessidades observadas durante o período de observação, propondo e executando uma alternativa para o trabalho com o desenho na turma.

O lugar da arte na educação infantil

Durante o processo de desenvolvimento, a criança apropria-se das condições culturais e sociais do mundo em sua volta. Ao interagir com o ambiente, ela transforma e atribui significados à cultura apresentada, de acordo com as situações criadas pela dinâmica do contexto em que está inserida (Pino, 2010). Nesse sentido, ao expor as crianças a estímulos de produções estéticas artísticas, como o desenho, é possível proporcionar meios para que elas se apropriem do modo cultural de produzir representações através de ferramentas facilitadoras, permitindo a interação por meio do aprendizado e dos conhecimentos que a criança tem do mundo. Kolb-Bernardes e Ostetto (2016), ao abordarem a arte na educação infantil, destacam a necessidade de considerar os contextos em que os estudantes estão inseridos, como por exemplo se os territórios são demarcados ou não, para que a experiência seja oportunizada de forma equitativa. Afinal são vidas e experiências diferentes e que se apresentam de forma distinta. Portanto, é preciso compreender esses aspectos para introduzir e contribuir para a expressão por meio de produções estéticas de cada indivíduo, tornando possível de fato que essas diferenças não impossibilitem a prática e a trajetória de aprendizado, assim como a artística.

A Base Nacional Comum Curricular propõe que, durante a infância, a aprendizagem e o desenvolvimento devem ser assegurados através da convivência, do brincar, da participação, da exploração, da expressão e do autoconhecimento. Dessa forma, a arte é centrada na linguagem artística, que traz experiências e vivências das crianças de forma livre, abrangendo as artes visuais, a dança, a música e o teatro (BNCC, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta, com relação à educação artística nas instituições de ensino, a busca por regulamentar e padronizar as propostas educacionais curriculares em nível nacional, também na área de Arte, e propõe seis dimensões de conhecimento na área de artes: criação, crítica, sensibilidade estética, expressão, fruição e reflexão. No entanto, a partir da proposta padronizada, é importante discorrer e se atentar acerca das atividades propostas padronizadas que limitam a produção artística na educação infantil, baseando-se em atividades fragmentadas com suposta finalidade criativa e artística (Albano, 2021). Essas atividades não devem ser consideradas, pois se baseiam em modelos fechados que não contribuem necessariamente para a experiência e expressão do mundo de outras formas, proporcionando às crianças a oportunidade de experimentar (Kolb-Bernardes, Ostetto, 2016). Esses apontamentos direcionam para a necessidade de propostas e práticas artísticas conscientes, pensadas e planejadas.

Durante o Estágio Supervisionado em uma creche em Campina Grande, Paraíba, foi possível observar a necessidade de atividades voltadas para criatividade, indo em outro direcionamento das opções voltadas à reprodução e à cópia. Considerando que a arte não deve ser tratada como uma forma de entreter, de ocupar o tempo da criança, mas como uma área de conhecimento que possui seus respectivos conteúdos, para que assim propicie sujeitos falantes de diferentes linguagens artísticas (Albano, 2021), a proposta de intervenção foi elaborada com a finalidade de possibilitar opções diferentes para experimentação do desenho.

No processo de aprendizagem artística, é essencial que a criança tenha a oportunidade de experimentar, testar e compreender a si mesma por meio de suas próprias experiências. Isso permite que o professor descubra as possibilidades do trabalho artístico na educação infantil e que a criança, de acordo com as necessidades observadas, no contexto de sala de aula, desenvolva um processo criativo que promova a criação de significados

coerentes com sua visão de mundo. Conforme mencionado por Kolb-Bernardes e Ostetto (2016, p 44),

Ao agir sobre os objetos e ao tocar, mexer em diferentes materialidades e senti-las, a criança está marcando a si própria, conhecendo seu corpo e seus movimentos, reconhecendo seus limites e suas possibilidades. Portanto, para ela, a essencialidade reside além do que se chamaria de produto, a obra.

O processo de aprendizagem das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola, não dependendo apenas das atividades propostas pelas instituições de ensino para que o desenvolvimento e o aprendizado sejam iniciados (Vygotsky, 1991). Portanto, por meio da experiência e vivência do mundo em que a criança está inserida, os trabalhos escolares podem ser desenvolvidos de modo que compreenda a sua individualidade e reflita sobre sua interação com o mundo. A produção artística na escola desempenha um papel importante nesse processo, permitindo que a criança desenvolva e expresse sua visão de mundo, seus sentimentos e ideias, enquanto a guia para a reflexão e tomada de consciência no processo criativo.

Cabe ao professor atentar-se à forma como as produções serão inseridas para criança, não se limitando apenas a mostrar os clássicos da pintura para desenvolver o olhar sensível da criança, mas também apresentando outros artistas contemporâneos ou locais, a fim de promover identificação até mesmo com o conteúdo que os desenhos possam transmitir. Nesse processo, é importante considerar que, ao abordar produções e os processos de outros artistas, a intenção deve ser mostrar as possibilidades que a criança pode explorar, não incentivando apenas a reprodução, que limita o objetivo artístico de expressão, mas aceitando que todas as possibilidades possam ser abraçadas e incentivadas, para obter resultados mais criativos e expressivos.

Dentre os desafios para se trabalhar atividades artísticas na pré-escola, o professor também enfrenta na escola a ênfase no

calendário escolar onde muitas vezes as datas comemorativas são utilizadas como pretexto para produções planejadas que não proporcionam expressão ou reflexão além da própria data em questão, restringindo a liberdade de produção por parte das crianças e o desenvolvimento do processo de identificação com a atividade proposta (Albano, 2021).

A instituição de educação infantil é um espaço em potencial para criar memórias afetivas, no qual a criança aprende a partir de sua vivência, proporcionando um ambiente para falar, pensar e sentir, levando em consideração as possibilidades de sua identidade e do contexto social (Kolb-Bernardes, 2010). Nessa perspectiva, a arte encontra espaços ao compreender a necessidade de expressão, linguagem e processos criativos na vida das crianças que frequentam a escola.

Embora a Educação Infantil ofereça possibilidades tanto para os professores quanto para as crianças trabalharem aspectos da aprendizagem e da experimentação, transformando a escola em um espaço de interação entre todos os envolvidos, é importante lembrar que a arte também faz parte desse processo e ao observá-la como produtora de linguagem, sentidos e significados, percebemos várias oportunidades de trabalho que podem se expandir para outras áreas, visando não apenas formar artistas, mas também sujeitos sensíveis, capazes de se expressarem e de serem criativos dentro das possibilidades que lhes são oferecidas (Souza, Campos, Oliveira, 2021).

É importante ir além das atividades padronizadas e fragmentadas, que muitas vezes se limitam à técnica. Essas atividades costumam seguir receitas prontas para o planejamento das aulas, quando o professor se preocupa apenas em oferecer novidades, sem considerar a relação dessas atividades com a expressão artística, e o resultado pode ser produções superficiais. Apesar de a Educação Infantil oferecer oportunidades tanto para os professores quanto para os alunos explorarem a aprendizagem e a experimentação, a arte também precisa ser abordada de maneira

a permitir que as crianças experimentem, testem e compreendam a si mesmas por meio de suas próprias experiências (Albano, 2021).

Em resumo, é necessário que as práticas artísticas na educação infantil sejam voltadas para o desenvolvimento da expressão, da criatividade e do processo de identificação das crianças com a arte. A arte não deve ser apenas uma atividade ocasional relacionada a datas comemorativas, mas sim uma área de conhecimento que permite que as crianças se expressem, reflitam e se desenvolvam em diferentes linguagens artísticas, contribuindo para seu crescimento pessoal e social (Albano, 2021; Souza, Campos e Oliveira, 2021).

Promovendo e experienciando o desenho na sala de aula

A intervenção proposta busca explorar a temática do desenho livre, considerando que a linguagem das imagens pode ser aprendida e não deve ser considerada banal ou irrelevante (Albano, 2021). A arte, em suas diversas formas, permite que os indivíduos se relacionem e interajam com o mundo, sua cultura, história e identidade. Nesse sentido, as atividades propostas têm como objetivo proporcionar um contato com o meio criativo por meio do desenho, uma das primeiras formas de representação imagética.

A sequência de atividades é direcionada a uma turma de Pré I, levando em consideração o contexto da Educação Infantil, que é a primeira etapa da educação institucional. Conforme Hanauer (2013), nessa fase, todas as crianças desenhavam e deixavam marcas por prazer, sempre encontrando uma forma e um local para registrar suas criações.

As atividades propostas buscaram oferecer diferentes possibilidades de desenhar, como o uso de barbante, pintura a dedo e lápis de pintura. Essa variedade de materiais e técnicas permite que as crianças explorem e experimentem diferentes formas de expressão visual. Ao proporcionar o acesso a uma multiplicidade de formas de registro, desde instrumentos tradicionais como lápis e pincel, até ferramentas modernas como câmeras fotográficas,

computadores e vídeos, ampliamos a capacidade de interlocução das crianças com o mundo (Albano, 2021).

Estamos falando, portanto, de um processo de alfabetização, que tem como objetivo tornar as crianças aptas a produzirem e lerem produções visuais, cênicas e musicais. Quando possibilitamos o acesso a uma multiplicidade de formas de registro, por meio de diferentes instrumentos – desde o lápis, o pincel, a câmera fotográfica, até o computador e o vídeo –, ampliamos sua capacidade de interlocução com o mundo (Albano, 2021, p. 24).

É importante ressaltar que essas atividades devem ser realizadas de forma lúdica e prazerosa, levando em consideração as características e interesses das crianças. O objetivo principal é permitir que elas experimentem, se expressem e desenvolvam sua criatividade, sem limitações ou julgamentos. A valorização do processo e das descobertas individuais é fundamental nesse contexto, incentivando as crianças a explorarem suas próprias ideias e interpretações por meio do desenho (Albano, 2021; Hanauer, 2013).

A sequência didática foi construída dentro das 3 etapas de intervenções, com o planejamento de tempo de aproximadamente 30 a 50 minutos cada, sendo valorizado o processo e os resultados obtidos, dialogando também com a importância da arte como expressão; e ainda levando em consideração que, para Hanauer (2013), o desenho é visto como uma atividade espontânea, expressiva contendo comunicação. Nesse processo o que não é verbalizado se mostra através da imagética, da representação, do traço e das cores que significam bastante.

A primeira etapa da intervenção teve como foco explorar o desenho com um suporte diferente, utilizando barbante colorido em folhas de papel A4. Inicialmente, foram apresentados cartazes com diversos desenhos feitos com barbante, com o objetivo de familiarizar as crianças com a técnica e facilitar a explicação da

atividade. As crianças puderam observar e compreender como os desenhos foram criados usando o barbante.

Em seguida, o material necessário foi distribuído às crianças, incluindo papel, cola e barbantes coloridos. No entanto, a maioria das crianças optou por desenhar o percurso do desenho previamente, então também foram fornecidos lápis. A atividade foi mediada pelas professoras, que receberam a orientação de não sugerir desenhos específicos, a fim de não limitar a criatividade das crianças. Em vez disso, elas incentivaram a imaginação e a expressão artística por meio de perguntas, como: "O que você quer fazer?"; e "Que elementos você pode adicionar a esse desenho?". As professoras também auxiliaram segurando os barbantes para evitar que eles se soltassem enquanto as crianças faziam a distribuição na folha para formar as imagens desejadas.

Muitas das ilustrações feitas com barbante foram complementadas com detalhes desenhados a lápis grafite, como olhos, boca e traços adicionais. Os desenhos criados pelas crianças incluíram uma rosa, uma mãe, um barco, o sol, o fogo, o mar, e até mesmo algo inesperado, como uma banana grávida sorrindo. Todas as atividades produzidas foram expostas nas paredes da sala, valorizando o trabalho e o esforço das crianças.

Essa etapa da intervenção proporcionou às crianças a oportunidade de experimentar uma técnica de desenho diferente, estimulando sua criatividade, habilidades motoras e expressão artística. Além disso, ao expor as atividades na sala, as crianças têm a chance de compartilhar suas produções com os colegas, promovendo a valorização mútua e a apreciação do trabalho de cada um.



Fonte: arquivo pessoal. Banana grávida sorrindo, 2023

A segunda intervenção teve como objetivo desenvolver a habilidade de apreciação de obras de arte e promover o diálogo e o olhar sensível sobre a arte. Para isso, foram apresentados desenhos de artistas contemporâneos, como Chris Hong, Luke Eidenschink e Kacey Lynn Brown, que compartilham seus trabalhos em redes sociais. O diálogo foi iniciado em torno das imagens exibidas, e as crianças demonstraram interesse em se aproximar e tocar nas imagens. Entre os desenhos que mais gostaram, estavam um dragão, uma representação da Chapeuzinho Vermelho e o Lobo, e uma fada feita de flores que uma das meninas batizou de Fada Mirabela. Muitos dos meninos se encantaram com o dragão e iniciaram um debate sobre se era um dragão ou um dinossauro, cada um justificando sua opinião. A arte produzida por Luke Eidenschink foi identificada pelo traço semelhante em outro desenho feito por ele, um dinossauro, e as crianças usaram essa comparação para dizer que a outra ilustração era um dragão.

A representação da Chapeuzinho Vermelho por Kacey Lynn Brown gerou identificação, pois a professora já havia apresentado a história para as crianças. Os meninos imitavam o lobo e citavam trechos da história, mas ao olhar para a imagem, disseram que aquele lobo era bom, pois estava tomando chá com a Chapeuzinho.

A fada feita de flores por Chris Hong despertou entusiasmo nas crianças, que a acharam linda. A fada com folhagem amarela nos cabelos foi batizada de Mirabela, o que a diferenciava da fada com folhagem alaranjada. Também foi apresentada uma ilustração da mesma artista representando a Bela Adormecida, mas as crianças não a reconheceram e tiveram pouca identificação, associando-a a uma mulher dormindo.

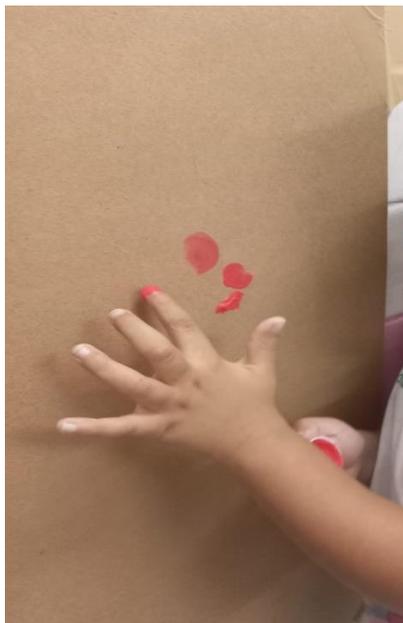
Após esse momento de interação e diálogo, as crianças foram convidadas a fazer pinturas a dedo em um painel de cartolina de 60 x 96cm, utilizando tinta. Como a pintura era coletiva, não havia uma delimitação de espaço, mas uma das crianças solicitou que fizessem um círculo ao redor de seu desenho para que os colegas não pintassem em cima. Então, foi feito um círculo em torno de todas as pinturas. Duas crianças quiseram pintar juntas um dinossauro azul e preto. Uma das meninas produziu a fada Mirabela, mas afirmou que a sua fada tinha mais cabelo e era mais bonita. Outra menina fez uma "fada diferente", e muitos meninos fizeram dinossauros por ainda estarem empolgados com a discussão anterior. Cada um justificava que a cor do seu dinossauro era diferente, e um deles fez um dinossauro colorido, e gostou tanto que pediu para não tirarem fotos dele, mas sim de sua pintura. Também foi feito um lobo vermelho e bravo, o Batman e o Lucas Neto, um youtuber com o qual uma das crianças tinha bastante afinidade.

Essa segunda intervenção proporcionou às crianças a oportunidade de apreciar diferentes formas de arte e expressão visual. Através do diálogo e da interação com as imagens dos artistas, elas puderam desenvolver um olhar sensível e apreciativo em relação à arte. A discussão sobre os desenhos despertou a curiosidade e a imaginação das crianças, levando-as a fazer conexões e interpretar as obras de acordo com suas próprias experiências e referências. A atividade de pintura a dedo no painel de cartolina permitiu que as crianças expressassem sua criatividade de forma coletiva; cada uma escolheu o que queria pintar resultando em uma obra colaborativa cheia de diversidade. Foi

interessante observar como as crianças se envolveram no processo, discutindo suas escolhas e justificando suas preferências.



Fonte: arquivo pessoal. Momento de diálogo com a turma, 2023



Fonte: arquivo pessoal. Pintura no painel, 2023

No terceiro momento da intervenção, o objetivo foi estimular a discussão e a produção artística em torno das cores nas ilustrações, direcionando o foco para perceber como as cores contribuem para a composição da arte. Inicialmente, foram apresentadas as cores aos alunos por meio dos lápis de cor, e o conceito de cores frias e quentes foi introduzido. Foi explicado como algumas cores estão relacionadas a sensações de frio ou calor, e como algumas cores podem transitar entre essas categorias. As crianças pegaram os lápis de cor e fizeram perguntas, como "o preto é uma cor fria?". A partir desses questionamentos, foi explicado que o branco, o cinza e o preto são consideradas cores neutras. Após a discussão, as crianças organizaram os lápis de cor em suas mesas, separando-os de acordo com as categorias de cores discutidas,

demonstrando que compreenderam a explicação. Uma colega começou a tarefa e as outras seguiram seu exemplo.

Em seguida, foram apresentadas duas ilustrações do artista Steve Mcdonald. Uma das imagens retrata um local gelado e nevado, predominantemente em tons de azul, enquanto a outra mostrava uma floresta verde com uma iluminação ao fundo. Quando as imagens foram colocadas ao alcance das crianças, muitas justificaram que a primeira imagem era "fria" devido ao uso intenso do azul e à presença da neve. Ao ser questionado como sabiam que a neve era "fria", um dos meninos respondeu que "a chuva é fria, e a neve é pior que a chuva, então é muito fria".

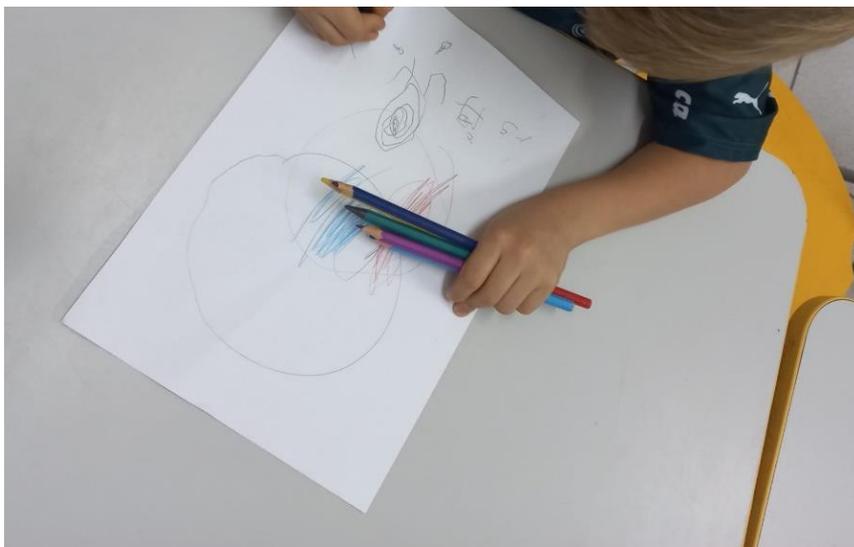
Ao apresentar a segunda imagem, a turma ficou dividida sobre se era uma composição de cores "quentes" ou "frias". Uma das meninas justificou que eram os dois ao apontar para a vegetação verde e dizer que "a árvore é fria", e ao olhar para o sol ao fundo, afirmou que "tem amarelo e laranja, então équentinho". Foi perguntado se todos concordavam com a explicação dela, e a turma confirmou.

Após esse momento de discussão, folhas A4 foram distribuídas e as crianças desenharam em suas mesas, utilizando os lápis de cor, para compor imagens diferentes com as cores. Uma das crianças desenhou um cenário com fogo e chuva, acompanhado por um raio, utilizando as cores azul, vermelho e amarelo. Outra criança desenhou sua mãe em tons de verde, porque gostava muito dessa cor, e a si mesmo em tons de vermelho, pois achava essa corquentinha. Outra criança desenhou um grande coração vermelho, justificando que seu desenho era "quente". Algumas crianças desenharam jardins e florestas utilizando várias cores, e algumas meninas combinaram de desenhar fadas em tons quentes, já que a fada mostrada na atividade anterior também possuía cores quentes.

Essa atividade permitiu que as crianças explorassem o uso das cores em suas criações artísticas, aplicando o conhecimento adquirido sobre cores frias e quentes. Ao desenhar e experimentar com as cores, as crianças puderam observar como as diferentes

combinações de cores afetam a sensação transmitida pelas imagens. Elas foram encorajadas a expressar suas preferências e justificar suas escolhas de cores, o que estimulou a comunicação e a reflexão sobre o impacto das cores na arte.

Ao final da atividade, cada criança teve a chance de compartilhar seu desenho com o grupo, explicando suas escolhas de cores e o significado por trás de suas criações. Esse momento de apresentação e discussão permitiu que as crianças compartilhassem suas perspectivas e apreciassem as diferentes abordagens artísticas dos colegas. Essa intervenção me permitiu ver uma possibilidade diferente das abordagens quanto ao desenho; revisitando as abordagens a que fui submetida ao longo da vida, pude perceber que eu como professora posso incentivar as crianças a não desistirem do desenho, como muitos dos meus colegas ao longo da trajetória escolar.



Fonte: arquivo pessoal. Desenho com lápis de cor, 2023

No geral, essa sequência de intervenções buscou valorizar o processo criativo das crianças, incentivando a exploração, a expressão e a apreciação artística. Assim como também possibilitou

que eu pudesse experienciar um processo maravilhoso de construção criativa, que envolve não apenas a prática em si, mas também o diálogo e incentivos até chegar ao resultado. Pude perceber que a arte vai muito além de expressão e transmissão; para as crianças, desenhar e pintar é diversão e podem colocar um pouco delas ali, e ao final contam para os que estão em volta a história por trás de seus trabalhos.

Considerações finais

Enfatizando que as crianças têm capacidade de produzir e aprender por meio da brincadeira, o desenho é uma forma de brincar e compreender o mundo ao seu redor, assim como expressar a si mesma. Assim, é essencial proporcionar atividades desafiadoras nas primeiras etapas da educação básica, uma vez que o desenho é uma prática intrínseca e, por algumas vezes, negligenciada nas instituições de ensino. Nessa fase, é crucial para o desenvolvimento da criatividade a expressão emocional, e também para estimular o pensamento e a exploração do mundo e da imaginação, aspectos presentes na primeira infância.

Ao abordar a produção artística, é necessário levar em consideração aspectos como o tempo, o espaço e o nível de desenvolvimento das crianças, levando em conta tanto os aspectos intelectuais quanto os emocionais, que são individuais para cada ser presente nos ambientes educacionais (Albano, 2021). É possível desenvolver diálogos profundos sobre elementos artísticos que despertem curiosidade das crianças estimulando seu interesse pelo processo e envolvimento na prática. Uma escola que abrange o desenho para além de práticas restritivas, refletindo sobre sua importância como uma verdadeira forma de expressão, permite o desenvolvimento de espaços para grandes potencialidades.

Por fim, é indispensável abordar a prática do desenho na educação infantil de maneira mais consciente, indo além da mera decoração de cartões e atividades comemorativas. É fundamental proporcionar liberdade para as crianças criarem e expressarem

suas próprias ideias, sem a necessidade de instruções restritivas para desenhar. Na primeira infância, as crianças, com lápis e papel, são capazes de desenvolver ideias incríveis. Portanto, é necessário reconhecer a importância do desenho como uma maneira de expressão e permitir que as crianças explorem seu potencial criativo livremente. É importante que, ao longo da formação, os professores possam ver a importância de práticas como essa; fazer parte dessa experiência me possibilitou grandes reflexões e momentos maravilhosos com as crianças, tornando o ensino muito além de conhecimento a ser transmitido, mas uma relação estabelecida com base nas interações guiadas em produções que as crianças têm autonomia.

Através dessa prática, pude experimentar a sensação que Souza, Campos e Oliveira (2021, p. 148) descrevem ao se referir à arte como “expressão do vivido, dos sentimentos e das subjetividades, pois ao abarcar as complexidades da nossa humanidade, ela nos põe ao desejo do garimpo, do encontro de nós mesmos, da busca do mistério que nos habita, das questões que nos tocam enquanto sujeitos da e na vida.” Considerando que a educação é um espaço vivido para acolher os processos de expressão, criatividade e conhecimento acerca de si mesmo que contribuem para o identitário, como as próprias autoras mencionam, “um espaço de troca de humanidades” (2021, p. 148).

Referências

- ALBANO, A. A. Por uma pedagogia da infância através da arte. In: CAMPOS, K. P. B.; OLIVEIRA, M. das G.; BOITO, C. *Infância, arte e produção cultural*. Estância Velha: Z Multi Editora, 2021.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução. In: BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1991. p. 47-62.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora, 1991.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

HANAUER, F. Riscos e rabiscos: o desenho na educação infantil. *Perspectiva*, v. 37, n. 140, p. 73-82. 2013. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/140_374.pdf. Acesso em: ago. 2023.

KOLB-BERNADES, R. Segredos do Coração: a escola como espaço para o olhar sensível. *Caderno Cedes*. Campinas, v. 30, n. 80, p. 72-83, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bbzqfrQNhwN7CgY3kj7QRqs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jun. 2023.

KOLB-BERNARDES, R.; OSTETTO, L. E. Arte na Educação Infantil: pesquisa, experimentação e ampliação de repertórios. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 40 a 50, 2016. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9762>. Acesso em: abr. 2023.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vygotsky ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, São Paulo. v 21, p 741- 756, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/rn7G9MgGqBsMsMZd3h9xWjJ/>. Acesso em: out. 2023.

SOUZA, R. G. P. de; CAMPOS, K. P. B.; OLIVEIRA, M. das G. Educação Infantil e arte: crianças e docentes como propositores de experiências educativas e artísticas. In: CAMPOS, K. P. B.; OLIVEIRA, M. das G.; BOITO, C.. *Infância, arte e produção cultural*. Estância Velha: Z Multi Editora, 2021.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

“MALALA: UMA MENINA MUITO CORAJOSA”: UMA ANÁLISE DA OBRA DE JEANETTE WINTER

André Augusto Diniz Lira
Maria Luiza Limeira da Silva
Dayena Medeiros Lira
Gérson Euriques de Vasconcelos Filho

Introdução

A história de Malala Yousafzai tornou-se conhecida pela defesa do direito à educação das meninas, protagonizado tanto pela autora quanto por seu pai, professor e diretor de uma pequena escola no Paquistão. Sua família sofreu duramente as agruras da perseguição terrorista e seu pai foi muito importante na configuração da personalidade e da resiliência de Malala. Seu livro “Eu Sou Malala”, escrito em coautoria com Christina Lamb (Yousafzai; Lamb, 2013), já foi adaptado ao público infantil e infanto-juvenil, assim como sua história de vida tem sido recontada por outros autores. Este capítulo⁶ analisa o livro infantil ilustrado “Malala: uma menina muito corajosa” de Jeanette Winter (2019), importante obra a considerar o tema da educação emocional, que tem sido recorrente, devido à sua inserção progressiva nas práticas curriculares, motivadas pelas mudanças nas políticas educacionais mais recentes.

Essa obra de Jeanette Winter (2019), de fato, é um livro infantil ilustrado conjugado, daqueles que se invertem a diagramação para que o leitor atente que se trata de duas obras em uma. As histórias

⁶ Uma versão deste trabalho foi apresentada inicialmente no VIII Congresso Nacional de Educação (VIII CONEDU) em Maceió, no ano de 2022.

narradas são de crianças paquistanesas, um menino e uma menina, com trajetórias igualmente trágicas; uma com superação de um atentado (Malala) e outra infelizmente que resultou na morte de Iqbal Masih (1982-1995). Segundo a autora, ela teve conhecimento da vida desse menino por seu obituário três dias depois de sua morte. Vale a pena a longa citação abaixo para situarmos o contexto duro da vida dessas crianças contemporâneas, a maioria das quais desconhecidas.

Iqbal Masih nasceu no vilarejo de Muridke, perto de Lahore, no Paquistão. Quando tinha apenas quatro anos, seus pais muito pobres, fizeram um empréstimo de doze dólares com o dono de uma fábrica de tapetes. Em troca, Iqbal se tornou um trabalhador escravo, acorrentado todos os dias até que sua dívida fosse paga. Ele ganhava 20 centavos por dia.

Aos dez anos, Iqbal foi libertado pela frente de libertação do trabalho forçado do Paquistão. Depois de conquistar a liberdade, ele protestou contra o trabalho infantil.

Os relatos dos horrores vividos por Iqbal se espalharam. Ele viajou para vários lugares do mundo para contar a sua história” (Winter, 2019, p. 1).

A partir de então, Iqbal foi recebido para conferências em várias cidades do mundo. Isso levou a uma reação trágica por parte de seus conterrâneos, justamente aqueles ligadas à indústria do tapete. Daí que “quando ele e dois primos estavam andando de bicicleta pelo vilarejo onde moravam, em 16 de abril de 1995, Iqbal levou um tiro e morreu. Ele tinha doze anos” (Winter, 2019, p. 1).

A história de Malala Yousafzai não teve um fim trágico a esse ponto, mas tinha tudo para ter. Filha de um professor de inglês (Ziauddin), igualmente no Paquistão, assistiu quando criança a volta progressiva do regime talibã que proibia terminantemente as meninas de frequentarem as escolas, assim como estabelecia tantas outras regras sobretudo para mulheres e para homens também. Escolas foram queimadas, muitas pessoas foram condenadas e mortas pelos mais diversos motivos, a imprensa foi cerceada, sendo o terrorismo

psicológico e físico materializado de tantas formas, pelo viés de uma interpretação única e soberana (pela força das armas) do talibã.

O pai de Malala era um verdadeiro ativista político que tinha voz e vez entre aqueles que rejeitavam esse regime imposto, mas de muitas maneiras fora alertado do risco de morte que rondava a sua casa, inclusive a respeito de sua filha que comungava com suas ideias “transgressoras” da ordem do talibã. Ela, por sua vez, também foi se tornando uma referência quanto à resistência para com aquela opressão político-religiosa. Ele nunca imaginara que uma criança poderia ser alvo do ódio religioso gestado em mentes que, como afirma Morin (2003), são capazes de matar e de morrer pelas ideias, literalmente “possuídos” pelas ideias. Tal é o fundamentalismo religioso.

Ao tomar como ponto de partida a contextualização dessas histórias de vida, consideraremos apenas uma dessas, a de Malala, a partir do texto verbal e das ilustrações de Jeanette Winter. O nosso foco aqui é se a abordagem da autora recupera o contexto familiar, as relações de afeto e proximidade de propósito com o pai que, em nosso ponto de vista, constituem-se como fundantes para a resiliência de Malala. Para tanto, discorreremos brevemente sobre a matriz teórica que nos inspiramos para cotejar as análises, depois sobre as questões de ordem metodológica, para daí proceder nas análises.

Referenciais teóricos e metodológicos

A matriz psicanalítica freudiana é conhecida pela abordagem que valoriza muito o determinismo psíquico, a sexualidade e a importância das relações intrafamiliares na formação da personalidade, sobretudo até os 5 anos de idade, assim como uma perspectiva que se gestou pelo estudo dos transtornos mentais. Contudo, a psicanálise contemporânea ou, sendo mais precisos, as psicanálises contemporâneas possuem diferentes enfoques, que fazem uma releitura da obra de Freud e acrescentam elementos antes não vislumbrados (Zimerman, 1999).

A proposta teórica de Donald Woods Winnicott, pediatra pós-freudiano, incorpora muitos temas importantes para o desenvolvimento da maturidade psicológica, em uma perspectiva que pondera, no nosso entendimento, melhor sobre a saúde humana e a sua integralidade. Para Winnicott, seguindo a perspectiva de Melanie Klein, o psiquismo humano se desenvolveria com uma antecedência maior do que Freud previa, na relação diádica com a mãe. Para esse autor, a mãe suficientemente boa ou o seu substituto seria aquela pessoa que daria um aporte adequado tanto no *holding* (sustentação) quanto relativo ao *handling* (manejo) do infante. Nesse sentido, é importante mencionar que esses tipos de relação estabelecidas não se figurariam apenas na fase inicial da vida, mas se prolongariam com outros que viriam a se colocar nesse lugar de apoio para a criança, depois para o adolescente e até para o adulto (Winnicott, 1990; 1996).

Além desses conceitos, outros são fundamentais como criatividade, objeto transicional, capacidade de estar só, entre outros. Todos esses têm um lugar importante na configuração da saúde mental dos indivíduos. Ainda que consideremos a teoria winnicotiana como uma referência fundante deste trabalho, o uso desta aqui é seletivo e incidental, de tal modo que não estamos advogando uma análise textual a partir dessa teoria, mas inspirados nelas refletimos sobre as lacunas de compreender um ser humano sem as relações humanas que o tecem como sujeito.

Do ponto de vista empírico, pautamo-nos nas representações discursivas construídas em torno de Malala, na perspectiva da linguística textual de Adam (2008), considerando o enredo, os personagens e os cenários da narrativa. Uma representação discursiva constrói um determinado ponto de vista, cuja orientação argumentativa é inseparável do vínculo entre o sentido de um enunciado (conteúdo) e o dizer (forma). Por sua vez, seu valor descritivo tem relação direta com o seu valor argumentativo (Adam, 2008).

É importante considerar que, diferentemente da Análise de Conteúdo, muito conhecida nas ciências humanas, na perspectiva da produção de categorias, a Análise Textual dos Discursos analisa os diversos posicionamentos produzidos discursivamente, recuperando tanto a palavra quanto o texto como um todo.

Resultados e discussão

A capa do livro de Winter (2019) traz a caricatura do perfil de Malala, que têm em suas mãos um livro, tão fundamental e representativo em um espaço marcado pelo patriarcalismo, na qual as mulheres são criadas para servir os homens, e possuem oportunidades mínimas para alcançar uma educação básica. Além dessa figura da primeira tela, podemos observar ao fundo as montanhas, características do vale do Swat, e as pipas, muito comuns na sua localidade, que são manuseadas para brincadeiras dos meninos. Diante do contexto patriarcal, as pipas podem representar a liberdade, ao mesmo tempo que levam a uma reflexão sobre as diferenças de gênero tão marcantes no Paquistão pois, enquanto os meninos possuem liberdade para brincar e estudar, as meninas, na transição da infância para a adolescência, são forçadas a iniciar a prática da purdah e se isolam entre quatro paredes. Além da ilustração, a capa traz a título de informação a conquista de Malala do Prêmio Nobel da Paz.

O livro começa articulando fragmentos da história e ilustrações a partir do ataque sofrido no ônibus, e traz a frase famosa do poeta Rabindranath Tagore “Não rezemos para ser protegidos dos perigos, mas para não ter medo de enfrentá-los”. Essa citação, na parte pré-textual, de fato, pode ser considerada uma introdução ao foco temático do livro, que se desdobrará nas imagens e no texto verbal.

Diferentemente da narrativa construída no livro da própria Malala, a narrativa de Winter (2019) direcionada ao público infantil é mais direta, não apresentando a voz do interior da menina no tocante às suas reflexões mais íntimas, seus medos,

suas dúvidas, suas perplexidades, seu pensamento crítico em expansão. Em geral, a voz de Malala e de suas colegas são apresentadas em uma perspectiva guerreira, na qual a luta pelo direito de estudar é a tônica.

A história, tal como apresentada, retrata a Malala como uma heroína, em um enredo que celebra a sua coragem e seu protagonismo político, principalmente no cenário escolar e do mundo público (na rua). O clímax é centrado no atentado sofrido e o fechamento da obra focaliza a conferência de Malala para líderes do mundo inteiro. Ao considerar o enredo, destaca-se a coragem, a luta e a resiliência dela por um viés individual, ainda que a causa seja social. Na obra em tela, a família de Malala perde importância naquilo que, para ela, significa em sua trajetória de vida, inclusive na questão da sustentação (*holding*) e do manejo (*handling*), em inúmeras situações adversas. Na perspectiva da educação emocional, a representação discursiva de uma heroína sem vínculos é ilusória e prejudicial ao entendimento da realidade da vida concreta, na qual os vínculos familiares são fundantes para a construção da resiliência humana.

Os estudos mais recentes sobre a resiliência têm apontado para o lugar das relações familiares, do grupo de iguais (colegas, amigos), da religiosidade, das atividades (como o esporte) para a constituição da subjetividade. No caso de Malala, é nítido o envolvimento do pai como um aporte de múltiplas identificações com o conhecimento, com a escola por ser professor, justamente em um contexto de exclusão educacional, opressão religiosa e política.

Ziauddin Yousafzai ocupa um lugar de destaque nas narrativas de Malala, em sua autobiografia, ocupando e exercendo o papel de “mãe suficiente boa”, na teoria de Winnicott. Contudo, da mesma forma, ele também, vivendo tantos dramas e faltas, vive relações de reconhecimento mútuo e em alguns momentos de dependência de Malala. A sua esposa irá também ter um lugar de destaque na sua própria biografia, mas é com Malala que ele vive e revive seus sonhos de transformação da sociedade pela via da escolarização (Yousafzai, Z.; Carpenter, 2019).

É evidente que um livro infantil não apresenta as complexidades da vida humana em sua amplitude, pois se trata de uma adaptação/adequação ao pensamento segundo as capacidades dos pequenos. Contudo, como a trajetória de vida de Malala é muito conhecida e trágica, o aporte familiar mereceria um tratamento mínimo. A história é real, mas da forma que se apresenta pode se associar a história de uma heroína fictícia, como nos desenhos animados.

Considerações finais

É sempre oportuno que os livros infantis tragam, em seu corpo, a vida de pessoas reais que se tornaram conhecidas por terem ultrapassado os problemas, as crises e até as tragédias de um modo incomum por sua agência ou protagonismo. Essas pessoas de “carne e osso” oferecem grandes lições à humanidade, pois superaram os reveses, em geral, de modo digno e surpreendente. As histórias do livro conjugado de Winter (2019), tanto de Iqbal quanto de Malala, são inspiradoras nesse sentido.

Apesar da dimensão heroica marcar essas pessoas, no caso aqui considerado são crianças, é fundamental termos uma compreensão adequada que vivemos em sistemas, junto aos outros, que podem nos oferecer um suporte, um holding, uma sustentação, tal como advogou Winnicott (1996), a respeito do papel positivo da família em vários quadros por ele analisados. Há uma representação social que Psicanálise é para tratar de pessoas “neuróticas” como “desajustadas”, mas a abordagem Winnicottiana e outras abordagens pós-freudianas têm apontado o valor dos relacionamentos também na construção da saúde emocional das pessoas.

As histórias certamente educam; não apenas as crianças. As histórias fundamentam as principais religiões e as grandes filosofias. As crianças também educam; educam os adultos a ver o mundo de uma outra forma. A história de Malala é de heroísmo, mas ela é como todo ser humano: uma heroína *com vínculos*.

Referências

- ADAM, Jean-Michel. *A Linguística: uma introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem Feita*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.
- WINNICOTT, Donald Woods. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- WINNICOTT, Donald Woods. *Tudo começa em Casa*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- WINTER, Jeanette. *Malala, uma menina muito corajosa. / Lqbal, um menino muito corajoso*. 6.ed. Campinas: Verus, 2019.
- YOUSAFZAI, Malala. *Eu sou Malala*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.
- YOUSAFZAI, Ziauddin; CARPENTER, Louise. *Livre para voar*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ZIMERMAN, David E. *Fundamentos Psicanalíticos: teoria, técnica e clínica: uma abordagem didática*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REFLEXÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE A GESTÃO ESCOLAR E O CONSELHO TUTELAR PARA PROTEÇÃO DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES: ENTRAVES E DESAFIOS

Maria Izabel Araujo da Silva Santos
Luciana Leandro da Silva

Introdução

O presente texto traz algumas reflexões que são fruto de uma pesquisa realizada no âmbito do Estágio em Gestão Escolar, disciplina obrigatória do curso de Pedagogia da UFCG. O objetivo foi compreender a relação entre a gestão de uma escola municipal que oferece os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Conselho Tutelar da Infância e Adolescência do município de Campina Grande para a proteção dos direitos da criança e do adolescente e, em específico, a sua importância na garantia do direito à educação. A realização da pesquisa se deu com a autorização da Secretaria da Educação de Campina Grande/PB (SEDUC), e foi orientada pela Prof. Dra. Luciana Leandro da Silva.

A pesquisa tem como base o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8069/90), que determina que “o Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei” (BRASIL, 1990). O caráter permanente do Conselho Tutelar (CT) evidencia que o seu funcionamento não está a critério ou desejo do gestor do município, ou seja, tal autoridade não decidirá se no período do cumprimento do seu mandato o CT irá funcionar ou não, pois uma

vez implantado não há chances de remoção. A autonomia, também garantida por lei, é uma característica bastante importante, pois é o fator de confiabilidade do órgão perante sua participação ativa e compromisso com a defesa e garantia dos direitos infantojuvenis.

Compreendendo a relevância desse papel social, entende-se que a existência de uma relação entre a gestão escolar e o Conselho Tutelar é importante e válida no que se refere à efetivação e defesa desses direitos, sendo o principal deles a educação, que é reconhecida como um dos direitos sociais fundamentais para a formação e desenvolvimento pleno das pessoas, condição *sine qua non* para a conquista dos demais direitos previstos na Constituição. Ademais, trata-se de um dever coletivo, ou seja, não é só o Estado o principal responsável, mas também a família em colaboração com a sociedade, tal como ficou determinado pela Constituição Federal de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Entende-se, desse modo, o Estado como provedor do direito à educação, que deve ser ofertada de maneira gratuita e obrigatória, obedecendo parâmetros mínimos de qualidade. A família, por ser a primeira instituição social de que a criança faz parte, contribui para o desenvolvimento humano e pessoal do indivíduo; mas para que este possa se desenvolver de forma mais ampla e integral, é necessário que lhe seja assegurado o direito à educação. No Brasil, a matrícula é obrigatória dos 4 aos 17 anos e, caso as famílias ou responsáveis não matriculem, é configurado como abandono intelectual, previsto no artigo 246, caput, do Código Penal (1940) "Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar".

A educação é a base para o desenvolvimento global de todo indivíduo, entretanto, por mais que a tenhamos garantida

constitucionalmente, ela pode ser negligenciada de diferentes modos. Isso abarca desde a oferta da educação, as condições de acesso e permanência, bem como a qualidade com a qual está sendo ofertada. Diversos fatores influenciam e corroboram para que ainda existam entraves a uma educação de qualidade para todos, com igualdade e equidade, tais como o baixo investimento do Estado, que impede que as escolas tenham melhor infraestrutura, bem como a falta de reconhecimento e valorização dos profissionais da educação

A gestão escolar tem também um papel essencial na garantia desse direito, pois a escola é o ambiente onde se cria condições para o desenvolvimento global da criança, e ele é determinante para a mudança social do indivíduo. O presente texto está organizado nas seguintes partes: Introdução, Percurso Teórico-metodológico, Resultados e discussões e Considerações finais.

Percurso Teórico-metodológico

Pimenta e Lima (2006) enfatizam que não há dicotomia, a teoria não está separada da prática, e sim andam juntas; essa concepção me ajudou a olhar o campo de estudo com outras lentes possibilitando uma visão ampla do fenômeno que é a rotina escolar, entendendo que o estágio proporciona caminhos para reflexão e identificação de como a teoria se encontra na prática.

Partindo de uma abordagem de cunho qualitativo (Bogdan; Biklen, 1991), a qual se tem como fonte direta de dados, o ambiente natural é de caráter descritivo, onde os dados são obtidos em formas de palavras e imagens, e incluem fotografias, transcrições de entrevistas e vídeos. Nessa abordagem também há mais ênfase no processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, pois entender o processo que leva a tal problema se torna essencial para a busca de solução para ele. Os dados são analisados de forma indutiva, ou seja, o objetivo principal não é confirmar ou intimar hipóteses que foram construídas previamente, mas sim, construir abstrações à medida que os dados particulares reconhecidos foram

se agrupando. Há uma preocupação com aquilo que se designa por perspectivas participantes, ou seja o modo como as pessoas dão sentido ao acontecimento. É a busca por entender o fenômeno por outras lentes, partindo assim, dos significados que as pessoas lhe atribuem.

A Escola investigada é localizada em uma área periférica de Campina Grande - PB, e atende famílias de baixa renda, é de pequeno porte, possui 5 salas de aula, 1 pátio, 1 secretaria, 1 sala de leitura, 1 almoxarifado, 1 cozinha e 3 banheiros. Recebe 218 crianças, cerca de 22 delas possuem necessidades especiais. O quadro funcional é composto por 21 funcionários, e desse total, 9 são docentes; outro ponto a destacar é que desse quadro funcional apenas 3 são efetivos e 18 estão em contrato temporário.

A coleta de dados se deu através dos seguintes procedimentos: A pesquisa de campo “[...] permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelece uma interação com os "atores" que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo para quem faz pesquisa social” (Deslandes; Minayo, 1994). Viabilizando assim uma observação participante, ao todo foram nove visitas à escola durante o turno matutino que compreende o horário de 07 às 12 hs.

Outro instrumento usado para a coleta de dados foram as entrevistas semiestruturadas, realizadas com a gestora e assistente social da escola; é importante destacar que as entrevistas foram feitas com o pleno conhecimento e consentimento das profissionais, e ambas as entrevistas trouxeram um conhecimento rico e construtivo, possibilitando compreender de maneira mais concisa como acontece a dinâmica da gestão na prática, com as demandas e rotina da escola. E por fim, a pesquisa documental onde “[...] a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 158). Ressalta-se a importância dos documentos para a análise e confrontação de dados obtidos na

campo, pois possibilitaram um aprofundamento no conhecimento sobre o que é o Conselho Tutelar, sua organização e atribuições no que se refere à garantia ao direito à educação.

Objetivando conhecer e analisar a relação entre a gestão e o conselho tutelar, buscou-se identificar qual visão era predominante sobre o conselho tutelar no chão da escola. As conversas informais com os funcionários e equipe pedagógica foram cruciais para esse entendimento, isso porque, por mais que as entrevistas foram semiestruturadas, a palavra “entrevista” acaba sendo uma barreira para a expressão real sobre o assunto.

É importante destacar que, quando se fala em Gestão Escolar, se fala em toda a equipe pedagógica, funcionários, professores e diretor, pois “a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Desse modo, nas visitas à escola, a observação não se centrou somente na pessoa da gestora, mas em toda a equipe escolar, do professor ao porteiro, e foi perceptível o compromisso com o dever de educar e o respeito com as crianças.

Resultados e discussões

A maioria das pessoas entrevistadas citaram o Conselho Tutelar como o órgão protetor dos direitos das crianças, e de fato ele é. Essa compreensão é importante, pois partimos da ideia que não se pode estabelecer relações com algo que é desconhecido ou mal entendido. O entendimento de órgão protetor dos direitos foi reforçado na entrevista com a gestora da escola: “Eu entendo o conselho tutelar como órgão protetor dos direitos das crianças; muitas vezes a família quer atribuir a ele a função de cuidador. Eu escuto muito isso aqui, ‘Não sei o que fazer com essa criança. Eu vou entregar para o Conselho’. Como se o conselho fosse o cuidador” (Gestora, 2023). Essa fala revela sua percepção em

relação ao CT, mas também carrega um pouco sobre a visão da comunidade em relação ao órgão.

Essa visão equivocada da comunidade em relação ao Conselho Tutelar foi ressaltada pela supervisora da escola, em um momento de conversa sobre as ações anuais que a escola propõe para a comunidade, e nelas não constava a participação do CT. Quando questionada sobre o tema, ela recordou de uma vez que os conselheiros vieram à escola para realizar uma palestra, mas que naquele ano (2023) o CT não foi convidado. No desenrolar da conversa, a supervisora conta que a comunidade não vê o Conselho Tutelar com bons olhos e sente medo.

Um dos medos citados é, infelizmente, muito comum entre a população, ou seja, o de “perder a guarda dos filhos”, algo que também foi ressaltado pela gestora da escola, que em tom de riso afirmou: “eles têm medo, é tanto que... algumas vezes, em algumas falas nossas, a gente utiliza o Conselho Tutelar como bicho papão” (Gestora, 2023). Essa postura vinda de pessoas que para a comunidade são detentoras do conhecimento, torna-se um obstáculo a mais na barreira que afasta as famílias, crianças e jovens, da possibilidade de denunciar, pedir socorro e orientações ao conselho tutelar. O medo distancia aqueles que deviam estar mais próximos e impede que compreendam a importância desse órgão para toda a sociedade.

Para responder ao questionamento principal da pesquisa, destaca-se uma das falas da gestora, quando questionada sobre como era a relação da escola com o Conselho Tutelar.

Assim, a relação é muito pouca. Eu digo assim porque só diante de alguma necessidade é que a gente aciona. Nós temos aqui; já tivemos, esse ano não, mas no ano passado... esse ano já tivemos sim! Um momento com eles aqui na escola, na unidade, eles vindo para fazer uma fala com as crianças; todos os anos eles vêm aqui na unidade a convite né? Fazer uma fala com as crianças, dos direitos e deveres das crianças. Sempre tem uma relação, ela é pouca. Ele não está aqui conosco, mas se for solicitado ele vem, e assim, não só para fazer questões de busca, não! Mas para dar uma palestra, eles vem sempre

que solicitado, quando a gente encaminha as problemáticas; como eu falei com você, anteriormente, dificilmente a gente tinha um retorno, mas hoje temos a realidade diferente, com assistente social, a gente conseguiu mobilizar e ver o conselho mais atuante.

A gestora enfatizou que a relação com o Conselho Tutelar vem melhorando com a chegada da assistente social, e explicou que a assistente social é a mediadora dessa relação, isso por que ela consegue mais abertura e contato com as famílias e, muitas vezes, faz visitas domiciliares quando é necessário. A assistente social também trabalha em outras escolas e tem um contato mais frequente com o CT, e desse modo ela o busca com mais facilidade, e é atendida sempre que necessita de alguma intervenção ou ajuda, como, por exemplo, quando se nota a mudança de comportamento de alguma criança, seguida de muitas faltas, evasão e repetência.

A questão do número alto de faltas e evasão foi um problema citado pela gestão, e está relacionado ao contexto social em que a comunidade está inserida, pois trata-se de famílias de baixa renda, que moram em um bairro localizado em uma área periférica da cidade. Há muitos casos de alunos sem responsáveis fixos, o que ocasiona uma rotatividade frequente das crianças. A gestão ressalta que essa mudança afeta diretamente a permanência da criança na escola, visto que nem todos compreendem a importância da educação, e acabam não levando ou permitindo que a criança frequente a escola. Esses casos acontecem com frequência na escola, porém a gestão tenta resolver como pode; a gestora citou 3 formas de solução: o primeiro é o contato telefônico; o segundo consiste na convocação desse responsável para a escola, para que assim se possa conversar; e a terceira opção é ir até a casa do responsável; se nenhuma das primeiras tentativas tiver tido sucesso, e o problema não for resolvido, é então que o Conselho Tutelar é acionado.

A gestão entende que se deve recorrer ao Conselho Tutelar somente em última instância, e justifica essa posição na repulsa que a comunidade tem ao Órgão, pois a solicitação de ajuda do CT não é bem vista na comunidade, pelo medo causado pela

desinformação. Como não o conhecem, então o julgam como ruim. As próprias crianças têm medo, o medo de serem tiradas de seus pais, medo esse que é disseminado em casa e reforçado na escola.

Na entrevista com a assistente social, também foi perguntado sobre como ela definiria a relação do Conselho Tutelar com a gestão da escola, e ela também a definiu como pouca; o mesmo questionamento foi feito para outras pessoas que englobam a gestão, entre elas a supervisora da escola, que também apresentou a mesma resposta. Quando perguntada sobre como essa relação poderia ser melhorada, a gestora problematizou a falta de devolutiva do CT, pois na grande maioria dos casos em que se precisou e optaram por acionar o conselho, a solicitação foi atendida mas não houve um retorno, um feedback; seria, no entanto, a falta de continuação do diálogo e da discussão e acompanhamento do caso, pois sem a devolutiva não há acompanhamento efetivo. Esse desafio também foi citado pela assistente social que elencou na entrevista que na maioria das vezes “se você quiser saber o que aconteceu, como ficou a situação após a visita do conselho, você mesmo tem que procurar a família ou a comunidade, o que já faz com que a informação não possua tanta confiabilidade” (Assistente Social, 2023).

O Conselho Tutelar de Campina Grande conta com vinte conselheiros, que são escalados por área, divididas em regiões, sendo eles a Região Oeste, Região Leste, Região Sul e Região Norte. Um número relativamente pequeno quando se olha a população total de Campina Grande, que é de 419.379 habitantes; para que esse contato de devolutiva aconteça é necessário uma equipe maior, sistematizada e integrada com as escolas.

Este ponto sobre a falta de feedback é uma das facetas que corroboram para o pedido de ajuda ao Conselho Tutelar ser realizado, como disse a gestora, “em última instância”, pois não há uma relação sólida e cada instituição está em seu quadrado. A construção de uma relação harmônica vai muito além do desejo de ambos os lados, pois a falta de investimento do Estado no CT e na escola é fator determinante que impede uma participação ativa.

Tanto o CT quanto a Escola tem objetivos semelhantes, e podem caminhar juntos, compartilhando suas experiências e conhecimentos, e assim, traçar metas e estratégias para a proteção e garantia do direito à educação.

A escola também enfrenta alguns desafios que foram observados e confirmados em conversas com a gestão, e um deles é a estrutura física da instituição que necessita de reformas para melhor atender e acolher as crianças; além disso, está sem apoio para as crianças com necessidades especiais que, por não terem esse suporte, não estão participando das aulas. Nota-se, então, a violação de especificamente dois direitos das crianças, sendo eles o direito à educação e o de atendimento especial, ambos dispostos na Constituição Federal no Art. 208. “O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) também enfatiza o direito constitucional em seu Art. 54, Inciso III, no qual designa ao Estado o dever de assegurar à criança portadora de deficiência Atendimento Educacional Especializado. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz também em seu Artigo 4º inciso III :

Atendimento Educacional Especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Trata-se das legislações mais importantes no campo da educação, de relevância para toda a sociedade, mas quando se observa a realidade das escolas nota-se uma enorme contradição entre a lei (teoria) e a prática. Na Instituição investigada a diretora relatou que atualmente duas crianças estão sem vir à escola por falta de apoio, o que acarreta a negação do direito ao acesso à educação. Neste sentido, compreende-se o ocorrido como uma

situação preocupante não só para a gestão, mas para os pais que, segundo relato da diretora, já chegaram até a se disponibilizar a ficar com seus filhos na escola.

Outro ponto preocupante nesses casos é a questão psicológica dessas crianças, a privação do ambiente escolar, dos amigos, do aprender; a falta de acessibilidade a esse espaço público tão importante e transformador, que é a escola, pode gerar alguns traumas e até mesmo doenças. É importante pensarmos no ambiente físico acessível a todos, mas também é necessário reflexões sobre o quanto a falta de apoio, para as crianças atípicas, pode interferir na participação ativa, e a falta dela pode ser prejudicial para a saúde mental e o desenvolvimento da criança.

Em conversas informais, a gestão informou que já foram feitas inúmeras solicitações de apoio para as crianças no início do ano letivo à SEDUC, mas infelizmente até o fim da realização do estágio (25/10/2023) não havia tido nenhum retorno. Enquanto este não chega, as crianças que precisam de apoio ficam em casa, o que amplia ainda mais o processo de exclusão que estas já vivenciam no contexto de uma sociedade altamente desigual e excludente.

Considerações finais

Compreende-se, portanto, que a função destinada ao Conselho Tutelar é de grande importância para o zelo com os direitos da criança e do adolescente, Ademais ele enfrenta alguns desafios para a efetivação de uma presença ativa na escola, uma vez que se tem altas demandas e poucos conselheiros por área. No que diz respeito à relação entre a gestão e o Conselho Tutelar na escola investigada, compreende-se que ela é frágil e está em construção, principalmente depois da chegada da assistente social à escola. Ela está na instituição apenas duas vezes na semana, mas segundo a gestão, a sua presença tem tornado a relação com o conselho tutelar melhor. A assistente social é um profissional de muita relevância no âmbito escolar, pois pode interferir em situações que estão fora

do alcance da gestão escolar, podendo contribuir para a defesa e garantia do direito à educação.

Diante do exposto, entende-se que a relação da gestão escolar e o Conselho Tutelar precisa ser fortalecida com diálogo contínuo e vigilância, não só em relação à família mas também ao Estado, pois a violação dos direitos pode vir de ambos os lados. Vale salientar que a Educação é dever do Estado e da família e deve ser promovida e incentivada pela sociedade (BRASIL, 1988). Desse modo é preciso que a sociedade saia do senso comum e compreenda o papel do Conselho Tutelar, pois a função destinada a ele é de extrema importância para a dignidade e respeito das crianças.

Por fim, ressalto a importância da análise da relação da gestão escolar com o Conselho Tutelar para a proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes; isso porque ambas as instituições têm um papel relevante na formação e defesa dos direitos dos cidadãos; e para que se tenha uma reflexão mais ampla é preciso a realização de pesquisas neste âmbito, visando um maior aprofundamento do tema.

Referências

BOGDAN, Roberto C. BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal; Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990*. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*: Cortez Editora; São Paulo; 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos metodologia científica*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PIMENTA, Selma G. LIMA, Maria Socorro L. *Estágio e docência: diferentes concepções*. *Revista Poíesis*, v. 3, 2005/2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542>
Acesso em: nov. 2023.

ANOTAÇÕES SOBRE MEMÓRIAS DO BRINCAR EM DIFERENTES GERAÇÕES DE NOVA PALMEIRA – PB

Givanilson dos Santos Sousa

A discussão sobre o conceito de infância tem sido campo de debate e de aprofundamentos contínuos nas últimas décadas. O livro clássico e inovador *História Social da Criança e da Família* de Ariès (1981) trata da realidade europeia, devendo ser lido a partir desse contexto social. O que o autor destaca é que o sentimento e a percepção da infância, tal como conhecemos na contemporaneidade, foi sendo construído paulatinamente ao longo da modernidade. No contexto histórico da Idade Média, as crianças eram concebidas como adultos em miniatura, sendo expostas às mesmas formas tratamento e aos costumes de vidas das pessoas mais velhas, inclusive participavam ativamente da vida social. O modelo ideal de criança para aquela época seria aquele que se encaixasse nos padrões e comportamentos adultos e agisse como “gente grande” (Trilla, 2012).

Se a noção de infância foi sendo gestada durante a modernidade, a adolescência é considerada um “produto” muito mais recente na história social, do século XX. Na construção histórica da noção de infância, cumpre destacar a obra de Rousseau (1995), *Emílio ou da Educação*, que apresenta um ideário de como lidar, do ponto de vista educativo, com o ser humano ao longo do seu desenvolvimento, notadamente na infância e juventude.

Contudo, como já assinalamos, temos que situar historicamente esses períodos de vida, tendo em vista os contextos sociais e geográficos possíveis. De acordo com Papalia e Olds (2000), os estudos históricos sobre criança hebraica demonstram

que havia um tratamento diferenciado para com essas, desde a antiguidade. Por outro lado, as pesquisas históricas da realidade brasileira ilustram muitas vezes uma realidade contraposta, pois ainda na contemporaneidade, crianças e jovens foram tratadas como adultos, inclusive algumas destinadas aos trabalhos forçados, em regime de escravidão (Priore, 2010).

Esta investigação teve como objetivo estabelecer uma análise comparativa sobre as memórias de infância dos sujeitos nascidos nas décadas de 1960 e 1970 com as gerações mais novas dos anos 2000 e 2010, especificamente sobre as brincadeiras. O problema designado para esta investigação pode ser assim explicitado: quais mudanças atravessam as memórias de infância dos sujeitos nascidos nessas gerações, notadamente a respeito das brincadeiras? Trata-se, por fim, de uma pesquisa de cunho exploratório e de uma primeira leitura a respeito desse movimento, que deverá ser aprofundada em estudos posteriores. Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada no *I Encontro de Crianças, Famílias e Docentes da UAEL/UFMG* (2023).

A pesquisa

A metodologia empregada, neste estudo, foi inspirada na História Oral e nas pesquisas de narrativas em educação. Com base em Alves (2016), a História Oral busca ouvir e registrar as vozes dos sujeitos que foram socialmente excluídos da famosa “história oficial”, ampliando, desse modo, o campo de visão sobre o assunto. Na metodologia da História Oral:

O pesquisador pretende ver o que é relevante para sua investigação. Diante das entrevistas, pode-se fazer recorte das partes do todo para atender os objetivos propostos pelo estudo, tendo ciência de que tais recortes devem respeitar a perspectiva da narrativa apresentada pelo entrevistado (Alves, 2016, p. 5).

Por outro lado, as pesquisas narrativas em Educação buscam considerar o desenvolvimento humano no devir, tendo em vista que as narrativas são veículos formativos tanto para os que a produzem quanto para os que têm delas acesso.

A escolha do recorte social deu-se sob o critério de analisar a narrativa de quatro mulheres de classe social popular do Curimataú paraibano, que são ou que já foram moradoras da Zona Rural do município de Nova Palmeira – PB. Todas as participantes nasceram nesse município.

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas enfocando a infância e a brincadeira, explicitando para as participantes que se tratava de uma abordagem narrativa na qual poderiam ficar à vontade para contar as histórias que julgassem convenientes sobre os temas perguntados. As entrevistas foram realizadas tendo como parâmetro uma relação de proximidade, um tipo de entrevista que busca minimizar a violência simbólica, presente em qualquer entrevista, seguindo a lógica de Fontana (2000) e de Bourdieu (1997).

Entre as entrevistadas duas nasceram nas décadas de 60 e 70, sendo uma com 58 anos, nascida no ano de 1965, que emigrou para a região centro-oeste do país em busca de oportunidade, ainda morando nessa região; outra ainda reside na área rural estudada, com 46 anos de idade, nascida no ano de 1977. Já para representar as narrativas dos sujeitos nascidos pós anos 2000, foram entrevistadas uma jovem de 19 anos, nascida no ano 2004 e uma pré-adolescente de 12 anos, nascida em 2011. As participantes receberam pseudônimos a fim de preservar a sua identidade, mantendo assim a ética e compromisso com os sujeitos e o respectivo trabalho que está sendo apresentado. Foram selecionados recortes de falas das entrevistadas preservando o máximo possível a originalidade do seu discurso.

Os dados desta pesquisa foram analisados seguindo a abordagem da fenomenologia, buscando compreender o componente subjetivo das pessoas entrevistadas (Bogdan; Bilken, 1991). São inspirações teóricas deste trabalho o conceito de

Memória (Pollak, 1989), a discussão sobre a infância e o trabalho rural (Marin, 2018), sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento infantil (Kishimoto, 2010) e sobre os impactos do uso excessivo das telas pelas crianças na sociedade contemporânea. (Santana *et al.* 2021).

Resultados e discussões

De acordo com Ecléa Bosi (2003, p.16-17), "feliz o pesquisador que se pode amparar em testemunhos vivos e reconstruir comportamentos e sensibilidades de uma época". Neste trabalho, as narrativas das pessoas entrevistadas foram de suma importância para discutir os avanços e permanências na vida das gerações estudadas. Cada palavra, cada detalhe, forneceu um potente embasamento para a construção deste paralelo. Para Pollak (1989, p. 7), a memória é:

Uma operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações etc. A referência ao passado serve para manter a coesão dos grupos e das instituições que compõem uma sociedade, para definir seu lugar respectivo, sua complementariedade, mas também as oposições irredutíveis.

Assim, ao analisar a memória com base nas narrativas das mulheres nascidas na década de 60 e 70, muitas semelhanças cruzam as histórias de vida dessas pessoas, em virtude da semelhança nos modos de vida e produção de seus grupos sociais que eram bastante parecidos. Ambas nasceram em um contexto histórico-social de famílias numerosas, que possuíam um grande quantitativo de crianças e que sobreviviam, sobretudo, da agricultura familiar, por meio da plantação de cereais, como feijão e milho, e de pequenas criações de rebanhos. Neste contexto, o

trabalho braçal na roça exigia o esforço físico de todos os membros da família, incluindo mulheres e crianças.

Neste meandro, os costumes catalogados no estudo de Marin (2018), realizado com famílias de Itapuranga, no estado de Goiás, de inserir desde cedo as crianças nas atividades realizadas por adultos, assemelham-se bastantes com os costumes das famílias do Curimataú paraibano do recorte estudado, uma vez que para estes núcleos familiares, ao acompanhar o pai e a mãe na lavoura, as crianças iam aprendendo e acumulando experiências sobre técnicas agrícolas, de trato dos animais e serviços domésticos. É importante salientar que:

O trabalho da criança representa “ajuda” que garante a reprodução da unidade familiar tanto a curto prazo, contribuindo para a produção de bens e serviços necessários ao consumo familiar e de excedentes mercantis, quanto a longo prazo, à medida que integra lógicas da formação de futuros trabalhadores e da reprodução de modos de vida (Marin, 2018, p. 58).

Desse modo, o que contemporaneamente pode ser considerado como trabalho infantil, era bastante frequente, nesta geração, tanto na produção de alimentos para o consumo quanto para o aprendizado das técnicas do trabalho braçal. Observa-se a reprodução das atividades e ocupações dos trabalhos dos genitores, na medida em que a possibilidade de ascensão pelo trabalho assalariado e pelo ingresso na escola era muito restrita.

Durante a entrevista realizada com a narradora Josefa, de 58 anos de idade, nascida na década de 60, ao ser indagada sobre as principais brincadeiras de sua infância, pode-se perceber a limitação de possibilidades a um único tipo de brincadeira, tendo como contrapartida a transversalidade do trabalho na roça em seu cotidiano. Ademais, a narradora destaca o forte controle que seus pais tinham durante o tempo livre para brincar, isso porque ela era uma das mais velhas da família e, além de ajudar na lavoura, tinha atribuições junto a sua mãe nas atividades domésticas.

A brincadeira que a gente mais brincava lá [...] era só de boneca. O que vem na minha mente hoje era só isso e pronto, o resto era só trabalho. [...] Roça, roça, roça. O que vem na minha mente hoje era só isso. E quando a gente brincava de boneca ainda era controlada, meu Deus... (Entrevista com Josefa, 2023)

Por mais que necessário, o trabalho na roça provocou perdas significativas na vida de Josefa, sobretudo, quando se diz dos benefícios que a brincadeira promove para o desenvolvimento infantil. Com base em Kishimoto (2010), a brincadeira é muito importante para a criança

[...] porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens (p.1).

Na entrevista realizada com Maria, de 46 anos de idade, nascida na década de 70, é possível notar em sua narrativa uma forte semelhança com a narrativa anterior, uma vez que, mesmo descrevendo com maior cautela a ocorrência dos fatos, ela menciona um único tipo de brincadeira: brincar de boneca.

Eu brincava com boneca feita com sabugo de milho e de casinha de tijolo, de caco de telha. Só era o que eu brincava. Uma sombrinha... Sabe o que era a sombrinha das bonecas minhas? Era uma sobrinha de carrapateira. Meu irmão pegava e desmanchava minhas casinhas... Mas eu chorava de desgosto... Fazia de novo, ele ia lá e derrubava... (entrevista realizada com Maria, 2003).

Por um outro lado, as gerações nascidas a partir dos anos 2000 sem sombra de dúvidas foram as que mais vivenciaram e desfrutaram dos benefícios das interações e brincadeiras durante a

infância, no contexto do Curimataú. A partir daqui, o trabalho na roça, por parte das crianças, no recorte estudado, passa a ser uma atividade facultativa. As famílias passam a não ser mais tão numerosas e o acesso à educação passa a ser democratizado e de fácil acesso.

Neste tópico, é importante salientar também que algumas ações governamentais foram fundamentais para que estas crianças sáíssem da roça e pudessem ir para escola estudar, entre os quais, a implementação do programa Bolsa Família, que começou a garantir um valor mensal fixo às famílias mais carentes, auxiliando na aquisição de itens da cesta básica, pois para receber, as crianças do núcleo familiar precisavam estar matriculadas e terem uma boa frequência na escola; e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), que funcionava em contraturno escolar, fazendo com que às crianças do campo permanecessem o dia inteiro na escola e não precisassem trabalhar na roça.

Ao falar sobre brincadeiras, a entrevistada Amanda, de 19 anos, nascida em 2004, demonstra em sua fala o quão rico e satisfatório foi este momento.

Eu gostava de brincar de Amarelinha. Amarelinha era minha brincadeira favorita porque instigava a competição entre eu e meus amigos. Eu também gostava de brincar de pega-pega, que era sempre uma correria aqui em casa e na escola. Polícia e ladrão, esconde-esconde, salva-vidas [...] eu sempre me escondia debaixo das cobertas e ninguém me via (risos) (Entrevista com Amanda, 2023).

Na geração dos anos 2000, o uso de telas ainda era pouco difundido em virtude da baixa conectividade no campo; assim o acesso à internet se dava quase exclusivamente por meio de computadores. Nesta época, o único contato com telas se dava por meio da televisão, muitas vezes, por um sinal de péssima qualidade. Programas como TV Globinho, Carrossel Animado, Bom dia e Companhia, Band Kids, animaram a manhã da criançada desta época. A partir de 2010, com os avanços tecnológicos, mesmo

em um contexto rural, a chegada dos primeiros computadores provocou potentes mudanças nas relações sociais, inclusive com as crianças. Com base em Santana *et al.* (2021), cada vez mais as crianças têm iniciado o contato com a internet de forma mais precoce, e a partir deste recorte temporal, esta premissa tem sido notada com maior facilidade.

Diferentemente da narrativa de Amanda que apresenta em sua fala fortes traços de interações com outras crianças, Ana, de 12 anos, demonstra pouca sociabilidade e interações com seus amigos, e isso porque o contato se dá por meio dos jogos virtuais. Ao ser indagada sobre as principais brincadeiras que ela mais gostava de brincar, os jogos de celular se enquadram entre os seus prediletos.

Entrevistador: Você gosta de brincar mais do que, Ana?

Ana: “jogar PK XD e Minecraft”.

Mesmo promovendo uma interação simbólica por meio de uma chamada de voz, os jogos virtuais não são capazes de promover as mesmas experiências que as brincadeiras tradicionais. O contato físico, o movimento, a experimentação de texturas, cheiros e paisagens no contexto virtual é quase que inexistente. É importante salientar que durante a entrevista a narradora destacou já ter tido contato com algumas brincadeiras tradicionais e que gostou da experiência.

Neste movimento, é importante lembrar que a exposição às telas nem sempre acarreta malefícios à saúde, como destaca Santana *et al.* (2021). Com o avanço da tecnologia e a inserção das mulheres no mercado de trabalho “os pais, muitas vezes movidos pela culpa da ausência e trabalho em carga horária prolongada, evitam o “não” com frequência, indo ao encontro com o acesso rápido e precoce às telas, até mesmo como forma de silenciar as crianças para se ocuparem com outros afazeres (Santana *et al.*, 2021, p. 177). Além dos malefícios provocados à sociabilidade, sono e visão, as crianças, assim como nós adultos, são bombardeadas a uma gama de informação, sem mencionar os perigos que o

ciberespaço oferece a todos nós cotidianamente. Por isso, a importância do olhar atento dos responsáveis.

Considerações finais

Atualmente, podemos compreender que a infância deve ser interpretada em contextos plurais; isso porque essa definição varia a depender do recorte sócio-histórico estudado. A memória sobre a infância das crianças do Curimataú da década de 60 e 70 foi marcado pelo trabalho na roça junto a seus pais. Hoje, essa atividade não faz parte da cultura como antes.

As brincadeiras tradicionais ainda resistem quase que de forma oculta nas narrativas das crianças nascidas após os anos 2010. Não sabemos até quando essas brincadeiras irão continuar aparecendo nestas narrativas. Portanto, compete a nós, como futuros pedagogos e membros integrantes de uma sociedade civil, resgatarmos o espírito e o gosto pelo brincar fisicamente com nossos filhos, netos e sobrinhos mesmo na correria do cotidiano. Pequenas ações como essa são de suma importância para a construção de boas memórias que ficarão marcadas sem sombra de dúvidas pelo resto de suas vidas.

Referências

- ALVES, M. C. S. de O. A importância da história oral como metodologia de pesquisa. *Anais eletrônicos da IV semana de história do Pontal*. Ituiutaba-MG. 2016.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Editora Porto, 1994.
- BOSSI, E. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

- BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. (Org.). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. (p. 693-732).
- FONTANA, R. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MARIN, J. O. B. Infância rural e trabalho infantil: concepções em contexto de mudanças. *Desidades*, v. 1, n. 21, p. 46-58, out-dez, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-92822018000400004 Acesso em: dez. 2023.
- NIEHUES, Mariane Rocha; COSTA, Marli de Oliveira. Concepções de infância ao longo da história. *Revista Técnico Científica*. v. 3, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/rtc/article/view/420> Acesso em: dez. 2023.
- PAPALIA, D. E.; OLDS, D. E. *Desenvolvimento Humano*. 7.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos históricos*, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.
- PRIORE, M. del. (Org.). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010.
- ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, M. J. GOUVÊA, M. C. S. de (org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Vozes, 2008.
- TRILLA, Jaume. *A pedagogia da felicidade: superando a escola entediante*. 1.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PARTE III

**REVISÕES SISTEMÁTICAS EM
EDUCAÇÃO**

TRANSTORNO DE OPOSIÇÃO DESAFIANTE E A EDUCAÇÃO: UMA REVISÃO EM ARTIGOS DE PERIÓDICOS BRASILEIROS

Emanuely Cristina de Souza Nascimento
André Augusto Diniz Lira

Introdução⁷

Este capítulo apresenta uma revisão sistemática de artigos de periódicos sobre o Transtorno de Oposição Desafiante (TOD) e suas relações com a educação escolar na produção acadêmica brasileira. Segundo o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V, manual diagnóstico desenvolvido pela Associação Americana de Psiquiatria, o TOD se enquadra, na classificação proposta, como um transtorno disruptivo, do controle dos impulsos e da Conduta. Essa classificação envolve problemas que “[...] se manifestam em comportamentos que violam os direitos dos outros (p. ex. agressão, destruição de propriedade) e/ou colocam em conflito significativo com normas sociais ou figuras de autoridade” (p. 461). Nessa classificação figuram transtornos que incluem tanto problemas da regulação emocional quanto comportamental, mas existe uma grande variação no que respeita à expressão desses aspectos. Entre outros, destacam-se nessa classificação: o Transtorno Explosivo Intermitente, o Transtorno da Conduta e o Transtorno de Personalidade Antissocial.

⁷ Este trabalho se trata de uma atualização e do aprofundamento de uma pesquisa anterior (Nascimento; Carvalho, Lira, 2022), que foi apresentada, em versão preliminar, no Congresso Nacional de Educação, CONEDU 2022, em Maceió.

Em sua maioria, esses transtornos se iniciam na infância ou adolescência e raramente na fase adulta. No caso do TOD, o transtorno tem se mostrado mais prevalente em meninos; já na fase da adolescência e adulta as amostras em relação ao gênero não divergem de maneira considerável.

Ainda segundo o DSM-V, os indivíduos com TOD possuem características desafiantes e problemáticas principalmente com relação a figuras de autoridades como pais e professores. Além disso, é fator de risco para o desenvolvimento de problemas como transtorno de ansiedade e depressão, suicídio, abuso de substâncias, comportamento antissocial e problemas de controle de impulso, o que pode trazer prejuízos para as relações interpessoais e intrapessoais do indivíduo que possui o transtorno. Contudo, há evidências de que a comorbidade maior seja com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno de Conduta.

Para o TOD estão estabelecidos níveis de gravidade; o primeiro é o leve, quando o sujeito apresenta sintomas em apenas um ambiente, o segundo é moderado quando apresenta sintomas, no mínimo, em dois ambientes, e a modalidade grave, na qual a criança ou adolescente apresenta sintomas em três ou mais ambientes. Quando as características do TOD são manifestadas em mais de um ambiente é indício de que o transtorno está ficando mais grave; assim, se aparecerem sintomas na escola, provavelmente a criança já apresentou-os também em casa, visto que é comum que se apresentem inicialmente em casa com pessoas mais próximas de seu convívio. Nesse sentido, cabe aos professores um olhar mais atento para as demonstrações de sintomas, para encaminhar o aluno para uma avaliação mais profunda e saber como mediar e planejar atividades que possam ajudar o aluno a melhorar academicamente, visto que a maioria das pessoas com TOD possuem baixo rendimento escolar, contribuindo, assim, com as suas relações interpessoais e até mesmo intrapessoais na escola.

Além disso, comportamentos antissociais, desencadeados por meio de transtornos como o TOD, tendem a manter uma

estabilidade ou avanço conforme a criança cresce e se desenvolve, e desta maneira, um diagnóstico precoce poderá contribuir positivamente para a mudança desse quadro de comportamentos, repercutindo na qualidade de vida pessoal e escolar dos educandos.

Um dos maiores problemas relacionados ao TOD é a questão da desobediência, do comportamento desafiador e opositivo ao realizar atividades que lhes são requeridas. São essenciais abordagens ligadas a como se relacionar com crianças que possuem esse transtorno, em situações que exigem obediência. Uma delas é mostrar às crianças o curso natural daquilo que está sendo exigido, ou seja, a consequência positiva por exemplo de estudar, e ressaltar também o uso de reforços sociais como elogios para elevar a autoestima e incentivar o cumprimento do que é pedido (Bueno *et al.*, 2010).

Outro fator importante no caso do TOD é a família, que pode influenciar de maneira incisiva no desenvolvimento e na manutenção do TOD. Renata Pesce (2009) afirma que problemas familiares, como violência e maus tratos, contribuem para o desenvolvimento ou agravamento dos transtornos disruptivos, e entre eles o que se destaca é o Transtorno de Oposição Desafiante.

Somado ao que já foi destacado, o presente trabalho justifica-se pelas observações, nos estágios do curso de Pedagogia da UFCG, em que a primeira autora verificou que professores e funcionários de escolas, em geral, não sabiam como mediar as atividades com crianças com comportamentos considerados problemas, o que acarretava também problemas de convivência com os colegas, surgindo desta inquietação, os estudos sobre o TOD. Trata-se, portanto, de uma contribuição a um melhor entendimento do TOD na sua relação com a vida escolar.

Metodologia

Segundo Gil (2002, p. 41), a pesquisa bibliográfica é importante, pois pode:

permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

As fases de uma pesquisa bibliográfica indicadas por Gil (2002) seriam: a) escolher o tema; b) fazer um levantamento bibliográfico preliminar; c) formular o problema e elaborar o plano provisório do assunto. As leituras propostas pelo autor são em ordem: a exploratória, a seletiva, a analítica e a interpretativa. Foram utilizadas no estudo as seguintes plataformas para pesquisa sobre o tema: SCIELO, CAPES, EDUCA, PEPSIC e Portal de busca integrada da USP.

Quando realizamos a leitura exploratória para a escolha por meio do resumo e os segmentos do texto não ficavam claros, fizemos a leitura do artigo integralmente para selecioná-lo ou descartá-lo da eleição das fontes para análise. Definimos inicialmente os descritores para a pesquisa nas plataformas: “Transtorno de Oposição Desafiante”; “Transtorno Opositivo Desafiador”. Nesse primeiro momento, foram encontrados 2 artigos na SCIELO, 58 na CAPES, 1 na EDUCA, e 64 no Portal de busca integrada da USP, e nenhum na PEPSIC. Afunilando a pesquisa inicial, incluindo o descritor ensino e/ou educação, os resultados diminuíram consideravelmente, nos levando a optar por analisar todos os artigos que foram resultados da primeira pesquisa com a chave mais abrangente: “transtorno opositivo desafiador”, desde que tratassem direta ou mesmo indiretamente da relação proposta, visto o baixo número de fontes. Utilizamos, na escrita deste trabalho, o termo Transtorno de Oposição Desafiante, seguindo o DSM V e o DSM 5 TR.

A partir da exclusão dos documentos repetidos nas diferentes plataformas foram encontrados nas bases de dados utilizadas 48 documentos. Apenas nove desses artigos satisfizeram ao critério de relacionar o TOD, direta ou indiretamente, à educação ou ao ensino, pois foram excluídos: a) doze artigos em língua estrangeira,

pois abarcamos somente as contribuições brasileiras; b) vinte e sete artigos por estarem relacionados exclusivamente à área da saúde (sobretudo artigos de psicologia e de psiquiatria). Assim, o trabalho teve o enfoque da análise desses nove artigos selecionados através de uma leitura analítica, os quais dividimos em dois grupos: um grupo de artigos trata especificamente do TOD de maneira direta, e outro grupo de artigos o citam de maneira indireta.

Resultados e discussão

Observamos inicialmente que as publicações encontradas datam a partir do ano de 2001, o que sugere que a discussão desse tema é recente no Brasil. A maioria dos artigos possui pouco conteúdo e têm direcionamento de caráter diagnóstico clínico ou ainda, de relatos com intuito de pesquisar com base em amostras trabalhadas nas escolas, tendo crianças ou adolescentes como público-alvo.

A partir da pesquisa realizada, demos seguimento no processo de análise avaliativa da bibliografia selecionada, tomando como base os textos que abrangiam dimensões da perspectiva educacional, constatando que os artigos e pesquisas acerca da temática do Transtorno de oposição desafiante são escassos, apesar de se tratar de uma temática necessária para a inclusão e bem-estar do aluno que o possui, assim como os outros alunos e os professores que fazem parte do convívio diário, para que o mesmo não encontre ainda mais dificuldades em sua trajetória escolar e da vida social. Após essa análise pudemos categorizar os artigos em aqueles abordam o TOD de maneira direta ou explícita, e os que trabalham a temática de forma indireta, também necessários para a composição da pesquisa, justificado por estar relacionado a educação de maneira transversal, e também pela escassez de bibliografias referentes ao TOD, permitindo uma melhor análise sobre o transtorno, e sobre como se apresenta na escola.

Embora seja constatado, a partir da análise dos artigos selecionados, que esses possuam caráter vinculado à área

educacional, em um primeiro momento do estudo, observamos que apresentam temáticas diferenciadas em relação ao objeto em tela. Realizamos, assim, uma síntese a fim de salientar os artigos sobre o TOD com as temáticas que mais se aproximam da perspectiva educacional e os que tratam de um modo indireto.

Entre os trabalhos analisados que trazem informações explícitas sobre o TOD e que contribuem especificamente sobre a inclusão da pessoa com esse transtorno temos: “A criança com transtorno opositivo desafiador nas aulas de educação física: pressupostos inclusivos” (Araújo, F; Araújo, M, 2017); “Compreender, agir e incluir sob a ótica de Paulo Freire – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), breve análise comparativa” (Carvalho *et. al.*, 2021). Esses artigos discutem alguns apontamentos sobre a importância de professores conhecerem mais sobre o diagnóstico e ampliarem sua formação em um contexto mais geral de inclusão, que enxergue o aluno com transtorno assim como os outros, como sujeitos capazes, autônomos e que possuem singularidades. Além disso, ressalta-se a questão da inclusão por meio da construção de vivências com o aluno, e do aluno com a turma, trazendo a inclusão especificamente para o processo de aprendizagem, tanto cognitiva como também de cunho afetivo e social.

Dessa forma, o artigo “A criança com transtorno opositivo desafiador nas aulas de educação física: pressupostos inclusivos” (Araújo, F; Araújo, M, 2017) apresenta a situação de um aluno em uma escola no município de Vitória, no Espírito Santo, onde os professores resolveram desenvolver atividades para o seu envolvimento e participação nas aulas de educação física. Araújo F. e Araújo, M. tornam possível a compreensão de possíveis metodologias didáticas que destacam a necessidade de propostas pedagógicas para as crianças que possuem esse transtorno, e para que essas sejam integradas ao meio escolar, assim como as outras. É importante frisar que a pesquisa também dá ênfase ao bem-estar da criança que deve ser levado em conta durante a aplicação

dessas atividades propostas, cabendo aos professores proporcionarem meios para que as mesmas possam participar de forma integrada e igualitária.

Outro artigo destacado foi “Compreender, agir e incluir sob a ótica de Paulo Freire –Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), breve análise comparativa” (Carvalho *et. al.*, 2021). Esse texto aborda a questão da inclusão dos alunos com TOD e TDAH a partir da visão da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, que consiste em educar para a libertação, o que exige tratar todos de maneira igualitária e compreensível de todas as diferenças tomando, portanto, um cunho inclusivo. Esse artigo destaca a importância, a necessidade e a possibilidade de incluir os alunos com os transtornos já citados, baseados em Paulo Freire, afirmando que não se pode aceitar formas de educação que excluem, e sim que se deve aderir a educação como inclusiva e transformadora que permita a todos os indivíduos aprenderem e se constituírem como agentes transformadores da sociedade, com consciência política e crítica, além de democrática. Para que isso aconteça, os autores destacam a importância de que a escola consiga enxergar seu papel de agente transformador da sociedade, e que “deve oferecer apoio pedagógico para que esses alunos tenham oportunidades iguais” (Carvalho *et al.*, 2021, p. 4), além de oferecer formações para os professores, objetivando que tenham mais conhecimentos acerca dos transtornos e sobre práticas de inclusão, para assim desenvolverem trabalhos que incluam e contemplem todos os alunos.

O TDAH é um dos transtornos mais comuns em crianças no Brasil, e as afeta principalmente na escola e, muitas vezes, é associado a outros transtornos como o TOD. Por meio de pesquisas empíricas, três artigos abordavam o Transtorno de oposição desafiante relacionado ao TDAH, dentre eles: “Comorbidade em crianças e adolescentes com transtorno do déficit de atenção” (Sousa *et al.*, 2001); “Prevalência do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e suas comorbidades em uma amostra de escolares” (Pastura *et al.*, 2007); “Comorbidades

do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças escolares” (Possal *et al.*, 2005). É comprovado que a maioria das crianças com TDAH possuem comorbidades, e as mais frequentes são o Transtorno de Conduta (TC) e o TOD. Aquelas que possuem o TDAH combinado são mais propícias às comorbidades. Vale salientar que nesses escritos fica claro a necessidade de um diagnóstico correto para um melhor tratamento e maior qualidade de vida para a pessoa com os transtornos.

No artigo “Comorbidade em crianças e adolescentes com transtorno do déficit de atenção” (Sousa *et al.*, 2001) pudemos observar que muitas crianças que apresentam TDAH possuem outros transtornos em comorbidade. Os autores trazem uma importante observação para a ideia de que a comorbidade precisa ser tratada, e não considerada como sintoma de um transtorno já diagnosticado, ou apenas como casos de crianças difíceis de lidar. Nesta pesquisa o TC foi o mais presente, seguido do TOD, como comorbidade em crianças com TDAH, utilizando critérios do DSM-IV, e essas comorbidades foram mais encontradas em crianças com o transtorno do tipo hiperativo.

Outras contribuições sobre o TOD como comorbidade foram encontradas no texto “Prevalência do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e suas comorbidades em uma amostra de escolares” (Pastura *et al.*, 2007). Os autores chamam atenção para o fato de que a presença de comorbidades dificulta os diagnósticos de transtornos, assim como o tratamento do transtorno e da comorbidade. Atentando assim como Sousa *et al.* (2001) entendem que é importante realizar o diagnóstico para um tratamento eficaz que culmina em melhores condições de vida para aqueles que possuem o transtorno. Ademais, esse artigo chama atenção para o fato de que existe no Brasil poucos estudos com amostras de escolares, e isto pode estar ligado ao fato de que pessoas com transtornos disruptivos saem mais cedo da escola, e que, muitas vezes, por terem alguns critérios falhos para o diagnóstico baseados na cultura inglesa, muitas vezes o diagnóstico de TOD é feito de maneira errônea como transtorno de conduta (TC).

Seguindo uma mesma linha de raciocínio, o artigo “Comorbidades do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças escolares” (Possal *et al.*, 2005) traz o TDAH como um dos transtornos mais comuns em crianças no Brasil, e que afeta as crianças principalmente na escola. Esse transtorno se associa a outros, como o TOD. Por meio da pesquisa empírica com crianças de 3 escolas, nesse artigo foi comprovado que a maioria das crianças com TDAH possui comorbidades, e as mais frequentes são o TC e o TOD. E que aquelas que possuem o TDAH combinado são mais propícias a essas comorbidades (Souza *et al.*, 2001).

Da bibliografia, três artigos abordam violência e comportamentos problemas de uma maneira mais geral, desconsiderando o diagnóstico de TOD ou de outro transtorno disruptivo, e focalizando apenas essa característica, alocando-se na segunda categoria que criamos como aquela em que citam o TOD de maneira indireta, sendo esses: “Desempenho Social de Pré-escolares em Situações Estruturadas: Estimativas de Mães e Professoras” (Dias *et al.*, 2017); “Apoio Comportamental Positivo: Estratégias Educacionais Aplicadas a Comportamentos-Problema de Alunos” (Rios; Denari, 2011); “Violência e ausência de psicólogos nas escolas” (Arreguy, 2014). Através desses textos, pudemos observar que termos, como comportamento-problema, são usados em casos de falta de um diagnóstico, mesmo que as crianças apresentem comportamentos que se enquadrem com o do Transtorno de oposição desafiante ou de Conduta.

No artigo “Desempenho Social de Pré-escolares em Situações Estruturadas: Estimativas de Mães e Professoras” (Dias *et al.*, 2017) foi observado a identificação de variáveis nos comportamentos, investigando também a visão dos pais e professores sobre como achavam que as crianças reagiriam a certas situações, e comprovou-se que muitos pais e professores subestimam ou superestimam as crianças, o que pode ser um reforço para a manutenção desses comportamentos. Um fator que vale salientar é que esses comportamentos influenciam na desistência da escola, por conta das dificuldades nos relacionamentos sociais.

No artigo “Apoio Comportamental Positivo: Estratégias Educacionais Aplicadas a Comportamentos-Problema de Alunos” (Rios; Denari, 2011) é feita uma pesquisa com diretores escolares sobre estratégias educativas comportamentais, destacando que não havia a utilização desse tipo de estratégias para substituir os comportamentos-problema, e sim, que na maioria das vezes apenas cobrava-se dos professores atitudes mais punitivas e impositivas, de modo que a escola se posicionava de forma auto excludente do mal estar que era causado ao aluno, não buscando criar medidas para incentivar os alunos a obterem melhores atitudes e comportamentos, o que destaca a necessidade de “aprimoramento na formação inicial e continuada de educadores a fim de que os mesmos possam desenvolver competências necessárias para a análise e intervenção frente aos comportamentos-problemas dos alunos”(Rios; Denari, 2011, p.166).

Outra questão reforçada nas palavras de Arreguy (2014) é a da violência e dos comportamentos-problema e a falta de psicólogos em escolas, um determinante que afeta diretamente no processo educativo e na convivência social no ambiente escolar. Em seu artigo, Arreguy (2014) aponta para a questão de que existe uma grande mercantilização de soluções, que soam milagrosamente, fornecendo às pessoas diagnósticos sem a devida avaliação que resulta em medicalização extrema, “funcionando mais na esfera de entorpecimento para a adaptação. Muito pouco se vê investir numa emancipação política e crítica dos sujeitos em formação” (Arreguy, 2014, p. 244). O que poderia se remediar através da presença de psicólogos na escola que ajudassem na reflexão acerca da temática, e a apaziguar as adversidades que geram mal-estar, que a escola por si mesma produz.

Outro fato para o qual devemos atentar é a questão da patologia dos transtornos abordados no artigo “Ana, adolescente nota dez? Reflexões sobre a patologização do aprender” (Carneiro, 2020). Nesse artigo, podemos ver o TOD de uma forma mais indireta mas, ainda assim, traz importantes contribuições com um estudo de caso onde notou-se que a escola e a família, muitas vezes, enxergam a

criança a partir apenas do transtorno ou da doença que ela possui, sem perceber que, muitas vezes, rotulam e contribuem para o surgimento de entraves e dificuldades da criança no aprendizado e no ambiente de relações sociais por diversos motivos, causando mal-estar nas crianças que já não sabem lidar com seus sentimentos, muitas vezes raivosos e impulsivos, próprios do transtorno.

Considerações finais

Podemos concluir, a partir dessa revisão, sobre a importância da influência da família e do ambiente em que a criança vive e frequenta, na gravidade e no curso do desenvolvimento do TOD. Desta forma, se fazem necessárias práticas sociais, incluindo o âmbito escolar, que tratem do TOD e de outros transtornos disruptivos tendo em vista a disseminação da informação para a conscientização dos familiares de crianças, principalmente as pequenas, pois essa é a primeira fase em que o transtorno se desenvolve, como afirma Pacheco (*et al.*, 2005, p. 59): “evidências empíricas sugerem que as primeiras manifestações do comportamento antissocial podem ser detectadas precocemente, aproximadamente aos 18 meses.” Desta forma, as famílias podem ter uma maior tomada de consciência acerca da influência no desenvolvimento ou não de transtornos nas crianças, podendo contribuir de maneira alongada para a diminuição do surgimento destes transtornos.

Vale salientar que foi decidido como recorte para esta pesquisa o estudo somente de artigos, ficando para pesquisas futuras o uso de outras fontes como livros, teses e dissertações. Para tanto, os critérios de escolha dos artigos selecionados se deram pela relação dos textos com a educação e/ou o ensino, visto que o nosso campo de pesquisa foi e é especificamente a educação. Portanto, no que se refere à educação é de suma importância a formação dos professores mais profundamente acerca do tema, para que assim possam desenvolver atividades e trabalhos que incluam e que possam trazer aprendizados significativos para as crianças e

adolescentes nessa outra esfera da vida social além da família; afinal a vivência escolar agrega grande parte da vida e do desenvolvimento dos estudantes, e é importante que os trabalhos, desenvolvidos através da comunidade escolar, contribuam para o crescer e desenvolver de todos, oferecendo oportunidades de aprendizagens significativas. Entendemos que existe uma necessidade de mais conhecimento dos professores acerca do transtorno e das especificidades que as crianças carregam, e vale salientar que enxergar as especificidades aqui não uma atitude estigmatizante, mas sim, uma consideração de que todos os sujeitos possuem especificidades, e é necessário entender quais são as das pessoas com o TOD para proporcionar equidade no âmbito escolar, retirando o aluno do lugar de mau comportado, onde sofre preconceitos, e proporcionando o direito a um lugar de aprendizagem e de inclusão.

Além disso, é importante a realização de um conjunto de atividades e trabalhos que fortaleçam os vínculos entre essas famílias e a escola para que haja um apoio e o desenvolvimento de um trabalho pedagógico satisfatório para todos, o que envolve não somente a aquisição de conteúdos dos aprendizes, mas uma formação integral proporcionada por meio da compreensão, do conhecimento e da afetividade.

Observamos que existem poucos trabalhos sobre o Transtorno de Oposição Desafiante e suas implicações na educação, inclusive sobre a dimensão da inclusão escolar e na sociedade, entendendo que todos os sujeitos têm direito a uma educação de qualidade, o que imprime esforços da comunidade escolar para com essas crianças. Visando contribuir também para a mudança do cenário de pesquisa aqui encontrado, consideramos importante não apenas detectar ou caracterizar dentro da escola os alunos com esse transtorno, mas procurar desenvolver trabalhos com uma abordagem mais interventiva e educacional. Dessa forma, precisamos que mais educadores se envolvam em trabalhos deste tipo para que possam melhor contribuir na formação docente e na melhoria do trajeto escolar dos que apresentam TOD.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-5. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, Fabiana Zanol; ARAÚJO, Michell Preduzzi Mendes. A criança com Transtorno Opositivo Desafiador nas aulas de educação física: pressupostos inclusivos. *Linguagens, Educação e Sociedade*. Teresina n. 37, p. 190-208. Ano 22, jul./dez., 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7583>. Acesso em: out. 2023.

ARREGUY, Marília Etienne. Violência e ausência de psicólogos nas escolas. *Revista de Saúde Coletiva*. Rio de Janeiro, v. 24 [1], p. 229-252, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physics/a/8bHYtdKZvc8RFC3sPGRCJMK/abstract/?lang=pt> Acesso em: set. 2023.

BUENO, Annie Catharine Wielewicki; SANTOS, Bruna Colombos; MOURA, Cynthia Borges. Obediência infantil: Conceituação, Medidas Comportamentais e Resultados de Pesquisas. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 26, n. 2, p. 203-216, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/KNychrxb5cbvcF8VzXzvz5v>. Acesso em: set. 2023.

CARNEIRO, Cristiana; SILVA, Raisa de Paula Fernandes. Ana, adolescente nota dez? Reflexões sobre a patologização do aprender. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 29, n. 60, p. 211-226. out./dez. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432020000400211&script=sci_abstract. Acesso em: set. 2023.

CARVALHO, Aline dos Santos Moreira de; GUIMARÃES JUNIOR, José Carlos; OLIVEIRA, Marta Martins de; ALENCAR, Katia Regina Araújo de. Compreender, agir e incluir sob a ótica de Paulo Freire – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), breve análise comparativa. *Research, Society and Development*. v. 10, n. 16. 2021. DIAS, Talita Pereira; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del; PRETTE, Almir Del. Desempenho Social de Pré-escolares em

Situações Estruturadas: Estimativas de Mães e Professoras. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 33, p.1- 9. Out. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/19463>. Acesso em: set. 2023.

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas. 2002.

PACHECO, Janaína *et al.* Estabilidade do Comportamento Anti-social na Transição da Infância para a Adolescência: Uma Perspectiva Desenvolvimentista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2005, 18(1), p.55-61. Disponível em <https://www.scielo.br/j/prc/a/MkvhYtZhZ6wNt8YhRjzXHqX/abstract/?lang=pt>. Acesso em: set. 2023.

PASTURA, Giuseppe; MATTOS, Paulo; ARAÚJO, Alexandra Pruber de Queiroz Campos. Prevalência do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e suas comorbidades em uma amostra de escolares. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, v. 65, n. 4A, p. 1078-1083, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anp/a/CkT6pKfTVrpgXVhXw96zQ8k/>. Acesso em: set. 2023.

PESCE, Renata. Violência familiar e comportamento agressivo e transgressor na infância: uma revisão da literatura, Revisão. *Ciênc. saúde coletiva*. v. 14, n. 2, abr. 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/csc/a/KjYh6xp6Jjf77LYfB9QTCnD/>. Acesso em: set. 2023.

POSSA, Marianne de Aguiar; SPANEMBERG, Lucas; GUARDIOLA, Ana. Comorbidades do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade em crianças escolares. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, n. 63 (2B), p. 479-483, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anp/a/FP7Q6BNPQBpPBSgzLQNPVQz/?lang=pt> Acesso em: set. 2023.

RIOS, Karyne de Souza Augusto; DENARI, Fátima Elisabeth. Apoio Comportamental Positivo: Estratégias Educacionais Aplicadas a Comportamentos-Problema de Alunos. *Psicologia: teoria e Pesquisa*., v. 27, n. 2, p. 157-168, abr./jun, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/gZdfXDBKtrFqkqdC5vdjTpN/>. Acesso em: set. 2023.

SOUZA, Isabella; SERRA, Maria Antônia; MATTOS, Paulo; FRANCO, Vanessa Ayrão. Comorbidade em crianças e

adolescentes com Transtorno do Déficit de Atenção. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, n. 59 (2-B), p. 401- 406, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anp/a/qHjzqtfxkvHdkQFFMVXNkdD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: set. 2023.

UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE A EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL: A PERSPECTIVA DE DOCENTES E DE AGENTES ESCOLARES

Alidiane Josefa Barbosa da Silva
André Augusto Diniz Lira

Introdução⁸

Uma alimentação saudável relaciona-se, de modo amplo, com o desenvolvimento físico, social e cognitivo do indivíduo, inclusive com a qualidade de vida. O ato de comer não é um ato isolado, pois é perpassado por simbolismos, rituais e ainda com o consumo sustentável de alimentos. O contexto familiar e o escolar são essenciais no desenvolvimento de ações para implementar uma educação alimentar e nutricional, permitindo se iniciar um processo de afirmação da identidade alimentar (Albiero; Alves, 2007). Nessa perspectiva, foram implementadas políticas públicas educacionais que têm a alimentação e a nutrição como foco no Brasil.

O *Programa Nacional de Alimentação Escolar* (PNAE), implantado em 1955, visa fornecer uma alimentação saudável aos alunos e *trabalhar conjuntamente com a educação alimentar e nutricional*, na perspectiva de ser uma ação integrada ao currículo escolar. Apesar de quase três décadas de práticas pedagógicas mais voltadas para a alimentação escolar, no Brasil, ainda temos muitas lacunas a superar, inclusive relativas ao conhecimento que agentes escolares têm nesse sentido.

⁸ Um versão preliminar deste trabalho foi apresentada XV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, em Curitiba, em setembro de 2021.

Com o objetivo de analisar a produção científica brasileira sobre a Educação Alimentar e Nutricional (doravante, EAN) na perspectiva de docentes e de agentes escolares, no ambiente escolar, realizamos uma revisão sistemática em periódicos nacionais. Por *concepções* aqui se incluem representações, conhecimentos, pensamentos a respeito da EAN. Por *agentes escolares*, consideramos aqui, em uma acepção ampla, os profissionais inseridos em uma instituição de ensino com uma função educativa auxiliar, junto aos docentes, como os nutricionistas e os merendeiros/as, entre outros.

Metodologia

Segundo Gil (2002), a pesquisa de natureza bibliográfica pode incluir artigos, livros, revistas, publicações avulsas, relatórios em torno de um determinado assunto. Como uma das categorias da pesquisa bibliográfica temos a revisão sistemática. Sampaio e Mancini (2007) afirmam que esse tipo de estudo oferece um resumo dos estudos e publicações relacionadas a uma determinada temática "mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação", o que contribui para o desenvolvimento de uma base sólida de conhecimento.

A realização desta pesquisa bibliográfica norteou-se pelas etapas de leitura propostas por Gil (2002), quais sejam: leitura exploratória, leitura seletiva, leitura analítica e leitura interpretativa. Estas buscam respostas à problemática levantada pelo pesquisador.

Consideramos para a busca os artigos periódicos brasileiros, publicados nas duas últimas décadas (de 2001 até 2020). As bases de dados que lançamos mão foram: Biblioteca Eletrônica do SciELO (Scientific Electronic Library Online) e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Biblioteca Ana Maria Poppovic, Sistema de Biblioteca Digital da Unicamp, USP e UNB. Foram utilizados na busca os seguintes descritores: nutrição

e/ou educação alimentar, alimentação e/ou nutrição e escola. Além disso, os critérios de seleção dos artigos obedeceram aos seguintes parâmetros: a) trabalhos cujo título, objetivo geral e/ou específicos referiam-se ao objeto deste estudo; b) idioma: português; c) trabalhos publicados apenas no formato de artigos científicos; d) estudos acessíveis on-line em formato completo.

Resultados e discussões

Para a apresentação dos resultados, listamos, a seguir, um esboço dos trabalhos os quais utilizamos no estudo e posteriormente, consideramos de um modo mais amplo os principais achados desta pesquisa:

Assao e Cervato-Mancuso (2008) analisaram as percepções de 78 educadores de 8 instituições infantis públicas do município de Jandira (SP). Entre os resultados, destacaram algumas percepções relevantes sobre a questão da variedade na alimentação, da diversidade, do papel antagonico dos alimentos e nutrientes e as preferências alimentares. Contudo, sublinharam percepções inadequadas, de acordo com os parâmetros da produção de hábitos alimentares para crianças da faixa etária em que os docentes atuavam.

Carvalho *et al.* (2008) refletem acerca do trabalho das merendeiras em seu envolvimento direto no preparo e distribuição da merenda às crianças. A pesquisa aconteceu por meio de grupos focais com merendeiras de 41 escolas públicas municipais de Ensino Fundamental da cidade de João Pessoa (PB). A compreensão dessa categoria revela uma preocupação maior com a oferta e a aceitação dos alimentos, mas se desconsidera elementos fundamentais de uma boa nutrição escolar.

Shimabukuro, Oliveira e Taddei (2008) avaliaram o conhecimento das educadoras de creches sobre a alimentação das crianças nos seus primeiros anos de vida. Realizado em 36 creches da cidade de Santo Amaro - SP, o trabalho contou com 137 participantes que responderam questionários sobre alimentação,

envolvendo especificidades da faixa etária em questão. A pesquisa apontou que os conhecimentos das educadoras estão baseados em costumes, valores e crenças pessoais, o que pode prejudicar os cuidados na relação com a alimentação, enfatizando ainda a limitação e a necessidade de mais estudos nessa área.

Barbosa e Torres (2009) buscaram em seu estudo conhecer as opiniões, as atitudes, assim como as representações de atores escolares sobre alimentação e sobre a educação nutricional no contexto escolar. Foram entrevistadas 11 pessoas (1 coordenadora pedagógica, 7 professores e 3 merendeiras) em uma escola da cidade de Taguatinga - DF. Na concepção dos entrevistados, a escola é um espaço promotor de saúde, auxiliando na formação de hábitos alimentares saudáveis, sendo importante o ato de educar e conscientizar os alunos nesse aspecto.

Silva, Telarolli Junior e Monteiro (2010), através de um estudo de caso com oito profissionais do ensino que trabalhavam na faixa etária de zero a três anos, duas professoras, e seis agentes educacionais (responsáveis por cuidados diários, como banho, troca etc.), observaram um conhecimento significativo sobre nutrição infantil, independentemente da formação e da experiência profissional. Percebeu-se, no entanto, um distanciamento entre a teoria e a prática, inclusive relativa às condições de trabalho. Observou-se ainda um maior estímulo à quantidade e variedade de alimentos em detrimento das ações educativas que envolvam o tema, tornando-se, segundo os autores, a conhecida dissociação entre o cuidar e o educar.

Assao *et al.* (2012) analisam a percepção de 22 merendeiras de escolas de EF na cidade de Guarulhos-SP sobre a alimentação escolar, por meio de grupos focais. As pesquisadoras ressaltaram o potencial de atuação das merendeiras como um promotor de hábitos alimentares saudáveis, dada a sua proximidade com as crianças no convívio escolar. No entanto, sublinharam que estas possuem poucas oportunidades de interferir em algumas questões alimentares, realizando uma função puramente operacional.

Cervato-Mancuso *et al.* (2013) e Nogueira *et al.* (2020) buscaram identificar as percepções de gestores escolares, coordenadores pedagógicos, dos Secretários Municipais da Educação e Nutricionistas a respeito da relação da alimentação na escola e a promoção dos hábitos alimentares entre escolares, na cidade de Guarulhos-SP e Campinas-SP. Após os dados, ambos os estudos trazem à discussão pontos que estão também imbricados na realidade da alimentação escolar, como o papel do professor, o papel da alimentação escolar e o PNAE, a afetividade existente na relação com a criança e as merendeiras, formação e capacitação para gestores, entre outros.

Mussio, Teo e Rezer (2014) analisaram o cenário em que se insere a alimentação escolar, pontuando o papel da escola, o PNAE, e a ressignificação da alimentação escolar, por meio do debate entre as concepções dos atores escolares, em três municípios da Mesorregião Oeste Catarinense. O grupo focal constitui-se de 36 professores da rede pública municipal. Os autores observaram que há um consenso quanto à interpretação positiva das iniciativas referentes aos temas e programas que envolvem a alimentação no ambiente escolar. Todavia, enxergam um conhecimento incipiente, sem um olhar crítico sobre a alimentação escolar.

A pesquisa de Honório e Batista (2015), com formação nas áreas de Saúde e Educação, teve como objetivo conhecer as percepções e demandas dos nutricionistas atuantes na alimentação escolar sobre sua formação nessa área da nutrição. A pesquisa foi realizada em uma capacitação para nutricionistas que atuam no PNAE e contou com 39 participantes.

Rocha e Facina (2017) verificaram, por meio do estudo, o conhecimento dos professores do Ensino Fundamental I acerca do papel da escola na formação dos hábitos alimentares dos escolares. A pesquisa foi realizada por meio de questionários para os professores de seis escolas municipais na cidade de Amargosa-BA.

Magalhães e Porte (2019) objetivaram conhecer a percepção de quinze educadores da educação infantil sobre educação alimentar e nutricional, e após análise dos resultados verificou-se que o

conhecimento está bastante embasado no viés biológico. As autoras pontuam que os educadores precisam ser mais ativos e participantes, em projetos políticos pedagógicos com o tema, trabalhando habitualmente de forma interdisciplinar.

Após essa apresentação dos trabalhos selecionados, destacamos os aspectos centrais da revisão sistemática de literatura.

A escola como local promotor de saúde

A escola, na cultura moderna, é reconhecida por seu papel significativo na transmissão do conhecimento, tendo este trilhado por muito tempo apenas pelos caminhos da seriação, da grade curricular, da carga horária; assim, ao longo da história da educação se identificam resquícios de uma velha ordem escolar, fragmentada, dicotômica e positivista. No entanto, diante desse cenário, percebe-se o avanço de uma visão holística e que convida a ver e analisar a realidade, valendo-se de novas fundamentações, alterando assim a instituição e seus atores.

Pelo que percebemos, na análise do material, as discussões sobre educação e promoção da saúde têm permeado a produção científica, encontrando-se na maioria dos trabalhos. Além de promover o saber, a escola e seus agentes têm reconhecido a necessidade de investir na promoção de conhecimentos da totalidade do ser humano, auxiliando também na promoção de sua saúde. Essa é considerada uma combinação de apoios educacionais e ambientais que visam atingir ações e condições de vida conducentes à saúde.

Silva, Telarolli Júnior e Monteiro (2010) reforçam a concepção de que a escola é o ambiente adequado, que deve assumir a responsabilidade na promoção de saúde, tendo em vista a sua função social. Quando essa ação é efetiva, repercute para além da escola, contribuindo para mudanças no todo (casa dos alunos, família dos próprios profissionais, entre outros). Mussio, Teo e Razer (2014) e Rocha e Facina (2017) corroboram com o pensamento

e apontam que o ambiente escolar é significativo e adequado para o desenvolvimento de práticas de promoção de saúde além de propiciar a Educação Alimentar através do processo de ensino-aprendizagem.

Por meio dos trabalhos estudados, acredita-se que a promoção da saúde em educação é permanente, um processo em desenvolvimento, contribuindo para o desenvolvimento de conhecimento não apenas dos indivíduos escolares, mas também da comunidade, possibilitando assim o pleno exercício da cidadania. No entanto, vimos que, quanto às práticas escolares, ainda há muito o que se investir no tocante à Educação Alimentar e Nutricional.

O docente como agente desencadeador de mudanças

Após compreender como se dá a visão e as concepções do espaço escolar, sendo estas, segundo Tardiff e Lessard (2014), uma construção social, na qual diversos atores estão empenhados na realização da educação, é necessário entender que dentre estes, a construção do conhecimento tem sido atribuída de forma determinante aos professores. Não apenas no ambiente educativo existe uma certa concordância no corpo social como um todo que os professores são peças centrais no cenário educacional.

O envolvimento de educadores como agentes que fomentam a promoção da saúde, em especial aqui enfatizando o incentivo à alimentação saudável, parece ser outro aspecto importante nas discussões dos autores examinados. Rocha e Facina (2017) apontam que as crianças reconhecem no adulto um modelo de comportamento, de forma que, no universo escolar, esse modelo personifica-se na pessoa do professor, e que este é agente fundamental na promoção da qualidade de vida dos alunos.

A ação desse profissional no que diz respeito a saber fazer, ser e agir, ou seja, na diversidade dos saberes (TARDIFF, 2002) envolvidos no exercício docente, faz com que se enxergue

contribuições e possibilidades transformadoras nos/dos fenômenos educativos.

Esse olhar da práxis com articulações internas e externas e relacionadas às compreensões de si e do outro já estão incorporadas à própria mentalidade do professor, ao ponto que eles se consideram agentes fundamentais para incentivo de atividades em promoção de saúde, e que sua atuação estimula e desencadeia práticas alimentares saudáveis.

É por meio dessa atuação do professor frente às escolas, segundo Assao (2012), que se oportuniza a realização de atividades motivadoras, integradas as experiências cotidianas dos estudantes, podendo, desse modo, integrar temas relativos à alimentação ao currículo escolar, tornando-se assim um instrumento pedagógico como proposto pelo PNAE.

No entanto, esta procura por propostas educativas e curriculares adequadas aos alunos e às situações reais de vida nos quais estão envolvidos, não é tão fácil. Pressupõe a existência de condições que conduzam por caminhos de inovação, dentre eles a formação continuada dos professores, tema do próximo tópico.

A formação continuada como ponto de partida

Novas perspectivas de ensino implicam em repensar a formação do educador. A cada dia novos caminhos de investigação começam a ser trilhados. Essa aprendizagem do professor não ocorre de forma linear ou ascendente, sendo necessário um longo trajeto para que se incorporem nas práticas novas formas de agir e pensar.

Como observamos, nos estudos aqui analisados, a maioria dos entrevistados nas pesquisas diz respeito a professores que lecionam na educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental. Nesse aspecto, entende-se o professor como polivalente, ou de acordo com Lima (2007), um sujeito capaz de apreender e desenvolver diversos tipos de conhecimentos.

Ademais, para lidar com os desafios que emergem em sala de aula é imprescindível a incorporação de práticas que atendam às

novas exigências educacionais. No entanto, não se trata de entender as formações apenas como um modo de preparação profissional, no sentido técnico. Mussio Teo e Rezer (2014) destacam que as formações continuadas, em parceria com universidades e escolas por meio de projetos, é uma alternativa de qualificação para o enfrentamento de certos temas.

Também entendida como perspectiva de mudança das práticas, não permeia apenas no âmbito dos docentes. Carvalho *et al.* (2008) também expressa a necessidade de cursos de formação para as merendeiras, possibilitando assim torná-las sujeitos críticos e trabalhadoras conscientes como cidadãs e competentes no desempenho de sua função. Entre os nutricionistas expostos no trabalho de Honório e Batista (2015) desponta a indispensabilidade de um processo de formação na pós-graduação, tendo como objetivo da própria pesquisa uma proposta de formação para os nutricionistas atuantes na alimentação escolar. De igual modo, Nogueira (2020) indica, baseado em outros estudos, que muitos gestores desconhecem o funcionamento e gestão do PNAE, detectando assim a carência e a necessidade de capacitações e formações entre os gestores.

Considerações finais

Os trabalhos aqui revisados apontam para a necessidade de que sejam realizadas mais pesquisas acerca da temática da EAN e o aprofundamento das discussões suscitadas. Há uma necessidade fundamental de se conhecerem diversas realidades escolares quanto se trata dessa temática, tendo por base as diferentes regiões do país e os diferentes níveis de ensino.

O que se percebeu é que não bastam os estudos teóricos, se estes, frente às questões mais relevantes da prática pedagógica, não conseguem fomentar mudanças significativas no trabalho dos professores. A temática da EAN é valorizada por professores e agentes escolares, mas as práticas ainda não se consolidaram no cotidiano escolar.

Ademais, lidar com a temática da alimentação, em um processo educativo, não é apenas tratar de um tema do ponto de vista cognitivo, mas de enxergá-lo em cada momento da vida, implicando a construção de hábitos, as decisões cotidianas e os afetos direta e indiretamente envolvidos nessas práticas. Essa construção é certamente uma tarefa individual e coletiva. A escola pode contribuir sim nessa tarefa conjunta.

Referências

ASSAO, T. Y. CERVATO-MANCUSO, A. M. Alimentação saudável: percepções dos educadores de instituições infantis. *Journal of Human Growth and Development*, v. 18, n. 2, p. 126-134, 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822008000200003>. Acesso em: 23 mar. 2021.

ASSAO, T. Y. *et al.* Alimentação do escolar: percepção de quem prepara e oferece as refeições na escola. *Segurança Alimentar e Nutricional*, v. 19, n. 1, p. 22-32, 2012. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/san/article/view/8634666/2585>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BARBOSA, D. E. de M. *Percepções de sujeitos de uma escola pública de ensino fundamental do Distrito Federal sobre a alimentação escolar e a educação nutricional como tema curricular transversal*. 2009. 21 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação e Promoção da Saúde) — Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em <<https://bdm.unb.br/handle/10483/2335>>. Acesso em: 14 dez. 2020.

CARVALHO, A. T. de. *et al.* Programa de alimentação escolar no município de João Pessoa–PB, Brasil: as merendeiras em foco. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 12, p. 823-834, 2008. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/icse/a/W8PFLpcJrbxZ75hrwcYCWsq/?lang=pt>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

CERVATO-MANCUSO, A. M. *et al.* (2013). O papel da alimentação escolar na formação dos hábitos alimentares. *Revista Paulista de*

Pediatria, v. 31,(3) p. 324-330, 2013. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rpp/a/xqzRGhCdbvW8RLm5rH5zfPm/?lang=pt>>.

Acesso em: 03 jul. 2020.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

HONÓRIO, A. R. F.; BATISTA, S. H. Percepções e demandas de nutricionistas da alimentação escolar sobre sua formação. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 13, p. 473-492, 2015. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/tes/a/rmGfwM7ZfwXmnQQZCDQ4yYH/?lang=pt>>.

Acesso em: 03 jul. 2020.

LIMA V. M. M. *Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - USP, São Paulo, 2007. Disponível em <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-111920/pt-br.php>>.

Acesso em: 17 fev. 2021.

MAGALHÃES, H. H. S. R.; PORTE, L. H. M. Percepção de educadores infantis sobre educação alimentar e nutricional. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 25, p. 131-144, 2019. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/47ktF8tC8vHmskBBYrdHmTJ/?lang=pt>>.

Acesso em: 09 fev. 2021.

MUSSIO, B. R.; TEO, C. R. P. A.; REZER, R. O comer e a comida: percepções de professores sobre a alimentação escolar. *Colóquio Internacional de Educação*, v. 2, n. 1, p. 937-948, 2014. Disponível em <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/colouquiointernacional/article/view/5133/3221>>.

Acesso em: 02 abr. 2021.

NOGUEIRA, R. M. *et al.* Interpretação dos gestores da região de Campinas sobre a Alimentação Escolar. *Segurança alimentar e nutricional*, 2020. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/san/article/view/8652963/21557>>.

Acesso em: 02 abr. 2021.

ROCHA, A. dos S. FACINA, V. Professores da rede municipal de ensino e o conhecimento sobre o papel da escola na formação dos hábitos alimentares dos escolares. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 23, p. 691-706, 2017. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/W3TxRpcFSvVt7BsH9MBRPGx/?format=pdf&lang=pt>>.

Acesso em: 23 mar. 2021.

Acesso em: 23 mar. 2021.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Brazilian Journal of Physical Therapy*, v. 11, p. 83-89, 2007. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/?lang=pt>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

SHIMABUKURO, Elaine Emy; OLIVEIRA, Mariana de Novaes; TADDEI, José Augusto de A. Conhecimentos de educadores de creches sobre alimentação infantil. *Revista Paulista de Pediatria*, v. 26, p. 231-237, 2008. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rpp/a/XmCnTTH7CYBnLZxG5KKnzfS/?lang=pt>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SILVA, Andréia Cristina de Almeida; TELAROLLI JÚNIOR, Rodolpho; MONTEIRO, Maria Iolanda. Analisando conhecimentos e práticas de agentes educacionais e professoras relacionados à alimentação infantil. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 16, p. 199-214, 2010. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/BhRF FmwNffvpCnXScRMjYVr/?lang=pt#>>. Acesso em: 23 mar. 2021.

TARDIF, M. LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

NOTAS BIOBIBLIOGRÁFICAS

Organizador

André Augusto Diniz Lira - Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFCG. Pesquisador Associado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-Ed) da Fundação Carlos Chagas. Realizou estágio pós-doutoral em Educação na Fundação Carlos Chagas, e na área de linguística textual no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRN. Realiza atualmente estágio Pós-doutoral na Escola Superior de Teologia (EST/RS). Doutor, Mestre e Especialista em Educação pela UFRN. Especialista em Teologia e Educação Cristã (Instituto Reformado de São Paulo/FASU), em Bíblia (Universidade Presbiteriana Mackenzie) e em Estudos Bíblicos no Novo Testamento (UNICESUMAR). Especializando em Terapia Cognitivo-comportamental na PUC-PR/ARTMED. Licenciado em Psicologia e Formação de Psicólogo pela UEPB. Bacharel em Letras na Universidade Estácio de Sá. Líder do Grupo de Pesquisa Sociedade, Cultura e Educação (GPSCE). Desenvolve pesquisas em: Identidades sociais e profissionais na educação. Teoria das Representações Sociais e Educação. Pesquisas (auto)biográficas na educação. Pesquisas bibliográficas em conceitos educacionais. Ensino superior. E-mail: andreaugustoufcg@gmail.com

Autoras e autores

Alidiane Josefa Barbosa da Silva - Possui graduação em Pedagogia (2021) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação alimentar e nutricional. Foi integrante do Grupo PET-

Pedagogia nos anos de 2018-2021. Atualmente atua como docente na Prefeitura Municipal de Lagoa Seca. E-mail: alidiane-ph@outlook.com

Dayena Medeiros Lira - Possui licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (2010) e em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual da Paraíba (2012). É mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (2014). Foi supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFCG), na área de Língua Portuguesa (2014-2016). Atua como professora da Rede Pública de Ensino do Estado da Paraíba e do Colégio Nossa Senhora de Lourdes (Lourdinhas), em Campina Grande-PB. Desenvolve trabalhos, estudos e pesquisas nas áreas de Linguística Aplicada e Análise Dialógica do Discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, transposição didática, livro didático de português, ensino de escrita, gramática e análise linguística. E-mail: dayenamedeiros@gmail.com

Emanuelle Custodio Sousa de Carvalho - Bolsista egressa do PET-Pedagogia/UFCG. Mestranda em Educação na UFCG. Desenhista. Áreas de Interesse: Avaliações externas, exclusão escolar e Artes na Educação infantil. E-mail: emanuellearvalhos3@gmail.com

Emanuely Cristina de Souza Nascimento - Bolsista do PET-Pedagogia/UFCG. Formanda em Pedagogia. Áreas de interesses: Políticas Educacionais, Política de Inclusão, Educação Infantil. E-mail: emanuelysouza58@gmail.com

Gérson Euriques de Vasconcelos Filho - Possui licenciatura plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Foi bolsista do PIBID e do PET-Pedagogia da UFCG, além de atuar como voluntário no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão - NAI. Atualmente é professor da rede particular do Ensino

Fundamental. Áreas de interesse: Fracasso escolar. Logoterapia e Educação. E- mail:gersonvasconcelos098@gmail.com

Givanilson dos Santos Sousa - Bolsista do PET-Pedagogia. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Infâncias, Educação Infantil e Contextos Plurais - GRÃO. Foi bolsista de Iniciação Científica. Áreas de interesse: Educação Infantil, Jogos, Brinquedos e brincadeiras e Educação Inclusiva. E-mail: givanilsonsousa2@gmail.com

Jackeline Pereira Mendes

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (2023). Mestranda em Educação pelo PPGED/UFCG. Egressa do Grupo PET-Pedagogia da UFCG (2019-2023). Integrante do Grupo de Estudos Diálogos Freireanos em Educação – UFCG (2020 – atual). Interessa-se pelas seguintes áreas de estudo: crianças e infâncias; formação de leitores e literatura infantil, formação docente. E-mail: mendesjackeline.ufcg@gmail.com.

José Luiz Ferreira - Graduado em Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba (1986), Mestrado (1996) e Doutorado (2008) em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professor no Curso de Pedagogia da UFCG. Coordenador do Grupo de Estudos Diálogos Freireanos em Educação – UFCG (2020 – Atual). E-mail: jose.ferreira@professor.ufcg.edu.br

Luciana Leandro da Silva - Professora da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande (PB) e membro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (LEPPE) e do Centro de Estudos em Políticas Educativas (CEPE). Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP (2006), Mestrado em Educação pela Universidade de Granada (UGR, 2010) e Doutorado em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona (UAB, 2014). Realizou pós-doutorado na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), junto ao Grupo de Pesquisa Gestão,

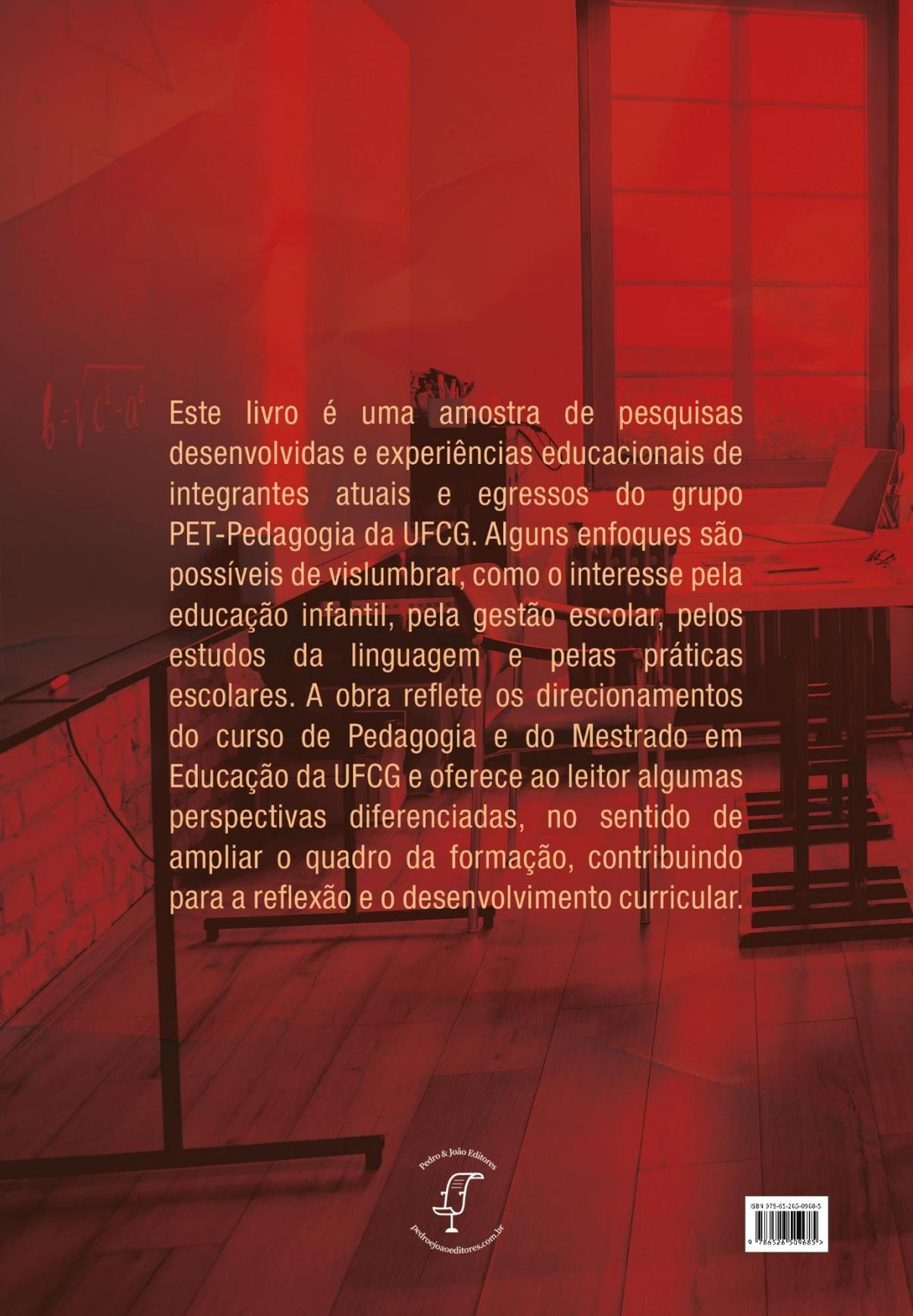
Currículo e Políticas Educativas. As pesquisas realizadas nos últimos anos envolvem os seguintes temas: Políticas de Avaliação, Currículo e Trabalho Docente, Reformas Educativas, Gerencialismo, Formação de Professores, Internacionalização e Transnacionalização Educativa e Educação Comparada. E-mail: luciana.leandro@professor.ufcg.edu.br

Micaelle Ribeiro Leão - Mestre em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG. Especialista em Supervisão e orientação escolar - FIP. Graduada em Pedagogia - UFCG. Integrante do grupo PET–Pedagogia entre os anos de 2011 e 2013. Atualmente é supervisora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande e Esperança, PB. Possui experiência na área de Educação, com foco em Alfabetização e Letramento, pesquisa sobre remanescente escolar e os processos de exclusão escolar. E-mail: micaelle.rn@gmail.com

Maria das Graças de Oliveira - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (1991), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2003) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2011). Estágio Pós-Doutoral (2020) pelo Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professora da Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência em docência na área de Educação com turmas de Educação Infantil e anos iniciais da Educação Básica. Faz pesquisas no campo da Educação Infantil, com ênfase nos seguintes temas: Educação Infantil; relação entre a família e a creche pública, docência e condição docente na Educação Infantil, práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil e Estágio na Educação Infantil. E-mail: mariaeduc2013@gmail.com

Maria Izabel Araujo da Silva Santos - Estudante de Pedagogia da UFCG e integrante do grupo PET–Pedagogia. E-mail: mariaizabelaraujo977@gmail.com

Maria Luiza Limeira da Silva - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Integrante bolsista do PET-Pedagogia de 2020 a 2022. Através deste, participou de atividades de pesquisa, ensino e extensão, como organização e ministração de minicursos e eventos, publicações de pesquisas científicas e estudos literários na área da pedagogia. Nos anos de 2018 e 2019, participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-UFCG), atuando em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal em Campina Grande/PB. Participou, ainda, como voluntária, do Programa Interdisciplinar de Apoio à Terceira Idade (PIATI), ministrando aulas de informática básica. Interessa-se por temáticas voltadas à Educação Infantil, Literatura Infantil e Autobiografia e Formação Docente. E-mail: limeiraluizamaria@gmail.com



Este livro é uma amostra de pesquisas desenvolvidas e experiências educacionais de integrantes atuais e egressos do grupo PET-Pedagogia da UFCG. Alguns enfoques são possíveis de vislumbrar, como o interesse pela educação infantil, pela gestão escolar, pelos estudos da linguagem e pelas práticas escolares. A obra reflete os direcionamentos do curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da UFCG e oferece ao leitor algumas perspectivas diferenciadas, no sentido de ampliar o quadro da formação, contribuindo para a reflexão e o desenvolvimento curricular.