

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO -
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Mayron Engel Rosa Santos

**AS DATAS COMEMORATIVAS E AS EXPRESSÕES
ARTÍSTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**UBERABA-MG
2022**

Mayron Engel Rosa Santos

**AS DATAS COMEMORATIVAS E AS EXPRESSÕES
ARTÍSTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Fundamentos Educacionais e Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

**UBERABA-MG
2022**

Mayron Engel Rosa Santos

**AS DATAS COMEMORATIVAS E AS EXPRESSÕES
ARTÍSTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Fundamentos Educacionais e Formação de Professores.

Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

Uberaba, MG, 25 de abril de 2022

Banca Examinadora:

DocuSigned by:

Wagner Wey Moreira

DBB40BA194B0416...

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

DocuSigned by:

Martha Maria Prata Linhares

35287E359FC4482...

Prof.a Dra. Martha Maria Prata Linhares
Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM

DocuSigned by:

Sônia Bertoni

3D2B93ABDD66845D...

Prof.a Dra. Sônia Bertoni
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

AGRADECIMENTO

Agradeço a todos as coisas do céu e da terra, todas as pessoas, animais, coisas e fatos. Agradeço aos meus antepassados. Agradeço aos meus pais pelo cuidado afetuoso e expansão do meu universo em direção à educação. À minha mãe Eliana Rosa, por sua perseverança e inteligência, ensinando-me sobre superação, ao meu pai Jozimar Lima, pela imaginação e leveza, ensinando-me sobre a vida em anedotas e expressões artísticas, e aos meus irmãos Ély, Fhelipe e Weiller, que me ensinam sobre amor e parceria.

Agradeço a todos os meus professores da alfabetização ao mestrado: Dona Adélia; Miguel Jacob; Dona Lurdes; Porf.a Soledade; Porf.a Martha Linhares; Prof.a Renata Junqueira; Prof.a Marina Marcondes Machado; Prof. Wagner Wey Moreira.

Agradeço à minha esposa Nayana Marques, por tantas vezes que me elucidou de forma coerente, por tantas outras em que fez correções sintáticas e ortográficas. Que para além do mestrado, me leva para casa quando estou nos seus braços e de mãos dadas viajamos a tantos lugares de saber, de amar, e de viver.

Agradeço a instituição Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pela experiência de participar de um programa de mestrado reconhecido, com efetiva qualidade. Agradeço ao meu orientador Prof. Wagner Wey que além de me ensinar sobre educação mostrou-me de forma cotidiana a fenomenologia e o ato de educar pelo afeto e cuidado. Agradeço à banca avaliadora: Prof.a Martha Linhares que com seu exemplo inspirou-me quando foi minha professora na faculdade e que hoje gentilmente me aponta novos caminhos para o meu olhar de professor; a Prof.a Sônia Bertoni, pelo seu afeto e atenção, mostrando-me camadas da minha escrita que eu desconhecia; muito obrigado.

Agradeço à Secretaria de Educação de Uberaba, às duas instituições que acolheram minha pesquisa. Espero contribuir para o desenvolvimento da educação da nossa cidade.

Obrigado!

Dedico este trabalho a nossa memória coletiva; festiva, reflexiva, resistente. Para que nossa história não seja apagada, mas recontada a cada geração de forma expressiva, potente, de corpo inteiro.

RESUMO

Consideradas um fenômeno social, as expressões artísticas estão imbricadas na experiência humana — somente os homens produzem arte e fazem dela algo importante, “útil”, na preservação da humanidade. Faz-se necessário refletir sobre o homem, e seus processos educacionais para a conservação e produção da cultura. Por isso, o tema central da pesquisa trata das datas comemorativas consideradas essenciais para a aprendizagem da cultura, utilizadas desde o momento da alfabetização até a saída do Ensino Médio. Essa reflexão teve início concomitantemente à minha profissionalização como professor de circo e teatro, a partir da exigência que a escola impõe para nós, professores de Arte, da execução de “algo para apresentar” nestas datas comemorativas. A partir desse contexto, o objetivo geral é refletir/analisar sobre a utilização pedagógica das datas comemorativas, buscando entender se as expressões artísticas utilizadas nas atividades espetaculares manifestam a expressividade na escola. A pesquisa foi realizada em duas escolas de Ensino Fundamental do município de Uberaba-MG, com participação de treze professores, que trabalham com crianças de 6 a 7 anos de idade, foco da pesquisa aqui descrita por se tratar dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os docentes responderam a um formulário com as seguintes questões geradoras: (1) O que significa para você participar da atividade “datas comemorativas” na escola? (2) O que significa para você as apresentações cênicas, coreográficas, musicais nas datas comemorativas e quais professores deveriam estar envolvidos nelas? A análise dos discursos dos professores foi realizada segundo a abordagem fenomenológica, valendo-se da Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado, possibilitando o desvelar de práticas pedagógicas e concepções didáticas presentes no fenômeno analisado. Os resultados mostram que os professores entrevistados compreendem as datas comemorativas como meio de difusão de cultura e produção do conhecimento, entretanto, ao analisar os discursos, percebe-se a reprodução sistemática do conteúdo, utilizando-se as datas ano após ano de forma superficial e hegemônica. Como consequência, as datas são abordadas apenas no sentido comemorativo e festivo, com ausência de um trabalho reflexivo, crítico, histórico e estético, e com a aplicação das expressões artísticas (teatro, dança, música, artes plásticas) com caráter utilitário, meramente instrumental, com fins espetaculares. Além disso, deve-se refletir sobre a formação docente, pois, como evidenciado, há uma reprodução de narrativas e práticas cristalizadas no desenvolvimento do conteúdo datas comemorativas. É necessário repensar as organizações curriculares das licenciaturas em Pedagogia e das disciplinas que pretendem atender às expressões artísticas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Datas Comemorativas. Expressões Artísticas. Pensamento Complexo. Fenomenologia. Ensino Fundamental. Espetacularização.

ABSTRACT

Artistic expressions are a social phenomenon imbricated in human experience - only men produce art and make it something important, "useful", in the preservation of humanity. It is necessary to reflect on man and his educational processes for the conservation and production of culture. Therefore, the central theme of the research deals with the commemorative dates considered essential for the learning of culture, that are used since the moment of literacy until leaving High School. This reflection began concomitantly with my professionalization as a circus and theater teacher, based on the requirement that the school imposes on us, Art teachers, to perform "something to present" on these commemorative dates. From this context, the general objective is to reflect/analyze on the pedagogical use of commemorative dates, seeking to understand whether the artistic expressions used in spectacular activities manifest expressiveness at school. The research was carried out in two elementary schools in the city of Uberaba, MG, with the participation of thirteen teachers, who work with children aged 6 and 7 years old, the focus of the research described here because it is the initial years of elementary school. They answered a form with the following generating questions: (1) What does it mean for you to participate in the "commemorative dates" activity at school; (2) What do the scenic, choreographic, musical performances on commemorative dates mean to you and which teachers should be involved in them? The analysis of the teachers' discourses was carried out according to the phenomenological approach, using the Technique of Elaboration and Analysis of Units of Meaning, enabling the revelation of pedagogical practices and didactic conceptions present in the analyzed phenomenon. The results show that the interviewed teachers understand the commemorative dates as a means of disseminating culture and producing knowledge, however, when analyzing the speeches, the systematic reproduction of the content and didactic form is perceived, using the dates year after year in a superficial and hegemonic way. Consequently, the dates are approached only in the commemorative and festive sense, with the absence of a reflective, critical, historical and aesthetic work, and with the application of artistic expressions (theater; dance; music; plastic arts) with a utilitarian character, merely instrumental, with spectacular ends. In addition, it should reflect on teacher training, because, as evidenced, there is a reproduction of narratives and practices crystallized in the development of commemorative dates content. It is necessary to rethink the curricular organizations of the degrees in Pedagogy and of the subjects that intend to attend to artistic expressions at school.

Keywords: Commemorative Dates. Artistic Expressions. Complex Thinking. Phenomenology. Elementary School. Spectacularization.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: US Pergunta: 1 – Como você trabalha as datas comemorativas, de que forma elas contribuem para educação das crianças?..... 53

Tabela 2: US Pergunta: 2 – O que as apresentações cênicas, coreográficas, musicais e produções plásticas nas datas comemorativas representam para o trabalho desenvolvido no contexto escolar? Espetáculo/ lazer/ momento de expressão/ Imitação?..... 62

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

ONU - Organização das Nações Unidas

SATED-MG - Sindicato dos Artistas e Técnicos de Diversão de Minas Gerais

SEMED – Secretária Municipal de Educação e Cultura

STF - Supremo Tribunal Federal

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UFTM - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

US - Unidades de Significado

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
SEÇÃO I	17
EDUCAÇÃO, CORPO E EXPRESSIVIDADE	17
1.1 <i>Concepção fenomenológica da Criança</i>	21
1.2 <i>Fundamentos para uma Prática Expressiva</i>	23
SEÇÃO II	27
A ESCOLA PARA ALÉM DA TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO	27
SEÇÃO III	33
AS DATAS COMEMORATIVAS	33
3.1 <i>As Datas Comemorativas na Escola</i>	34
3.2 <i>A Espetacularização na Escola</i>	41
SEÇÃO IV	46
METODOLOGIA	46
4.1 <i>Natureza da Pesquisa</i>	46
4.2 <i>Local da Pesquisa</i>	48
4.3 <i>Participante da Pesquisa</i>	49
SEÇÃO V	50
RESULTADOS E DISCUSSÃO	50
5.1 <i>Análise Ideográfica</i>	50
5.2 <i>Análise Nomotética</i>	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	70
ANEXOS	77
APÊNDICES	84

INTRODUÇÃO

“pequenas coisas nascem da mesma forma que as montanhas.”

Brincando de haikai

A Educação é um fenômeno social imbricado na experiência humana — somente os homens se educam e podem educar. Por isso, é necessário refletir sobre o homem, o núcleo fundamental no qual se sustenta o processo educacional. O fenômeno educacional só tem sentido pela nossa condição de *homo socius*, desenvolvida a partir da evolução da linguagem. E esta habilidade de codificar permitiu o desenvolvimento de sistemas de linguagem, modos de viver em comunidade, agrupando corpos, em torno de mitos, de crenças, de valores e de outros conjuntos de representações (INFORSATO, 2006).

A educação atua para afirmar os valores que determinada sociedade produziu e que entende serem necessários para o desenvolvimento e a manutenção dos seres humanos. Como afirma Rezende (1990, p. 46), “tanto os indivíduos como os grupos, a família e a sociedade, a história e o mundo, estão implicados na estrutura do fenômeno educacional.”

Ainda segundo Inforsato (2006), esses valores, processos e modelos influenciam o corpo na tentativa de moldá-lo, reprimindo instintos primitivos, controlando seus movimentos no intuito de cuidar, e até marcando o corpo em rituais de passagem para lembrá-lo de seu pertencimento a um grupo, tudo em nome do desenvolvimento social. Essa condição do controle dos corpos para uma sociabilidade desejada sempre ocorreu, em maior ou menor medida, na história da humanidade.

Desta perspectiva, na maioria do tempo histórico vivido pela humanidade, o corpo sempre esteve subjugado pela sociedade ou pela comunidade, que, por seu turno, sempre estabeleceu os processos de controle – educação – para fazer dele uma parte do seu todo. (INFORSATO, 2006, p. 92).

Nesse contexto, a educação é polissêmica, não deve ser reduzida a um ponto de vista, pois alcança todos os níveis da interação humana. A escolha por determinados aspectos do seu desenvolvimento se faz por conta do método de estudo, porém deve-se evitar o reducionismo racional pragmático, pois o objetivo é alcançar a complexa compreensão do fenômeno educacional. Rezende (1996) destaca esse aspecto a partir da sua afirmação que a educação está na relação do ser com o mundo, entre os seres humanos e seus modos de vida, ciência e arte, sendo a educação um fenômeno da aprendizagem da cultura.

Diante do paradigma da educação como um fenômeno da aprendizagem da cultura, esta pesquisa tem como eixo central analisar a utilização das datas comemorativas, consideradas essenciais na disseminação e preservação da cultura, utilizadas desde o momento da alfabetização até a saída do Ensino Médio. Essa reflexão teve início concomitantemente à minha profissionalização como professor de circo e teatro, a partir da exigência que a escola impõe para nós, professores de Arte, da execução de “algo para apresentar” nessas datas comemorativas.

Essa demanda ocorreu no meu primeiro trabalho como professor de teatro, quando ainda não tinha o ensino superior completo, mas era licenciado pelo Sindicato dos Artistas e Técnicos de Diversão de Minas Gerais – SATED-MG, sendo contratado para montar um espetáculo em comemoração ao folclore brasileiro. Nessa experiência, percebi que eles não precisavam de um professor de teatro, mas de uma apresentação. A proposta não considerava como essencial o desenvolvimento do trabalho, mas se uma apresentação poderia ser feita no final do semestre.

No meu percurso da formação com o teatro e o circo, era comum montarmos espetáculos como Auto de Natal, Paixão de Cristo, Lendas Folclóricas, declamação de poesia para o Dia das Mães. No circo, apresentei-me muitas vezes no desfile de 7 de setembro, Dia das Crianças e Festas Juninas. Essas apresentações nunca foram um problema para meu “eu” artista, porém, depois da formação acadêmica, comecei a questionar o uso das artes com esse mesmo propósito espetacular de entretenimento, pois, quando se trata do ato de educar, temos que ir além das camadas da vivência e promover experiências que aprofundem a compreensão cultural, social e estética, fundamentos esses que serão abordados com maior profundidade no decorrer da pesquisa.

Quando estava no estágio do curso de Pedagogia (primeira licenciatura, segunda em Educação Física), a regente de sala solicitou que eu montasse uma apresentação com os garotos para a Semana da Criança, porque ela não estava conseguindo fazer eles dançarem a coreografia proposta, que seria apresentada apenas com as garotas. Realizei uma produção que tinha como fio condutor a brincadeira de pique-pega. Utilizando técnicas de circo, preparei o espaço com colchões e blocos onde os alunos realizavam saltos acrobáticos — fomos bem-sucedidos, no ano seguinte fui contratado.

Lembro-me da primeira reunião pedagógica com a coordenação, logo depois das saudações começaram as divisões das ações de acordo com as datas: “A professora de música vai montar as coreografias da festa junina”; “Mayron, responsável por receber as crianças, preparar uma poesia para as Mães, você pode montar o casamento caipira?”; A professora de

artes vai cuidar dos arranjos das mesas e decoração da Festa Junina”. No ano de 2022, faz doze anos que trabalho em escolas com aulas de Teatro e Artes Circenses, e confesso que pouca coisa mudou, as solicitações para o setor de Artes continuam as mesmas.

Diante dessa realidade reconheço e vivencio o percurso das artes nas unidades escolares, tradicionalmente apresentado no modelo espetacular, utilizando as aulas de artes para criar apresentações em datas comemorativas, finais de ano e formaturas. O modelo espetacular visa o “produto final” das expressões artísticas, a apresentação, o momento da exibição, assim desenvolve de forma limitada o processo de criação, minimizando a experiência cultural em uma vivência rápida e descontextualizada, utilizando as expressões artísticas como mero entretenimento, atendendo às expectativas dos pais e da indústria cultural na sociedade do espetáculo.

A consciência dessa condição existente na educação é necessária para a reflexão sobre a utilização das datas comemorativas. É interessante buscar condições mais expressivas que possibilitem experiências de aprendizagem significativas, que não apenas reproduzam a cultura dominante, mas que questione e possibilite a construção do fazer artístico livre da pressão da exibição. As expressões artísticas têm potencial para provocar estímulos de todos os sentidos sensoriais e intelectual, indo além do raciocínio lógico, atingindo camadas do imagético ao emocional, transcendendo barreiras racionais e, inclusive, libertando o corpo para o movimento.

Segundo Nóbrega (2010, p. 12),

considerar o corpo na educação, para além do aspecto racionalista ou instrumental, é uma tarefa que exige um exame radical de nossa relação com os afetos, com a linguagem, com a sexualidade, com a arte, e com a cultura de modo geral.

Para Freire (1989), o corpo e a mente são uma totalidade, e ambos atuam para a emancipação. O autor ainda afirma que “por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará” (FREIRE, 1989, p. 13-14). Essa concepção de educação trata os sujeitos como objetos a serem adestrados e para isso é necessária a disciplina que manipula e dociliza, como afirma Foucault (1987, p. 119):

O momento histórico das disciplinas é o momento que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento das suas habilidades, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna mais

obediente quanto mais útil é. Forma-se então, uma política de coerções que consiste num trabalho sobre o corpo, numa manipulação calculada dos seus elementos, dos seus gestos, dos seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõem. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, os chamados “corpos dóceis”.

Essa concepção de educação trata os sujeitos como objetos a serem adestrados, como passivos observadores à espera de instruções e, para isso, é necessária a disciplina que manipula e dociliza. Essa educação disciplinar privilegia a reprodução e a imitação, por serem métodos pedagógicos passíveis de maior controle, evidenciando os padrões de instrução intelectual e reprodução de conteúdo, muitas vezes descontextualizados e fragmentados, esquecendo que o natural da criança é o movimento e a curiosidade sobre o mundo.

É inegável que se vive ainda a herança cartesiana do modelo educacional fragmentado, dividindo a educação da mente e a do corpo. Há a confirmação disso na observação do tempo que os alunos passam sentados educando “a cabeça”, em detrimento das aulas que educam todo o corpo. Para abandonar esta concepção de educação, deve-se caminhar para um pensamento complexo, como afirma Morin (1986), e fazer emergir experiências de aprendizagem, conforme as ideias de Assmann (2012, p. 33).

É preciso substituir a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados por uma pedagogia da pergunta, do melhoramento das perguntas e do “acessamento” de informações. Em suma, por uma pedagogia da complexidade, que saiba trabalhar com conceitos transversais, abertos para a surpresa e o imprevisto.

Nesse sentido, é necessário buscar saídas para compreender quão rica pode ser a vida imaginativa dos alunos, e que se empobrece quando um adulto coreografa, dirige ou distribui falas para “montar um teatro, uma apresentação”, de forma restrita e autoritária, na figura do professor mantenedor do conhecimento. Possíveis saídas são encontradas nos pressupostos das Artes não espetacular que enxerga a criança como performer, conforme afirma Machado (2020, p. 349),

Pensar a criança como performer não seria dar destaque apenas ao processo de pesquisa artística subjetivo e individual, seja do professor ou do aluno – o que incorreria no erro que os fenomenólogos chamam de “psicologismo” – mas sim fazer foco nas inúmeras possibilidades intersubjetivas dos contextos e das situações expressivas. A educação e a iniciação nas artes, neste prisma, se definem como campo relacional, e todas as experiências, por mais íntimas e singulares, brotam de situações coletivas e compartilhadas – portanto também exteriores –, acontecimentos nos quais cada um e todos mergulham,

à sua maneira, a partir de suas possibilidades. Aos educadores, caberá rabiscar, inventar, delinear e propor situações de mergulho.

Além da questão expressiva do corpo, dialogar sobre as datas comemorativas provoca manifestações em diferentes planos, como: político, econômico, cívico, turístico, tradicional, religioso e estético. Todos eles interferem diretamente e indiretamente no meio educacional. De acordo com Resende (1990, p. 90):

Tantos os indivíduos como os grupos, a família e a sociedade, a história e o mundo, estão implicados na estrutura do fenômeno educacional. Isto quer dizer que, em sua polissemia, a educação pode ser enfocada de vários pontos de vista, mas cada um deles acaba por nos remeter aos demais. E na medida em que, por qualquer motivo, os autores privilegiam algum aspecto em detrimento dos outros, eles incorrem num reducionismo que tanto impede a compreensão do fenômeno educacional como do fenômeno humano propriamente dito.

No calendário brasileiro, encontram-se sessenta e nove datas comemorativas fixas, entre elas: feriados cívicos, religiosos, de lutas sociais, datas comerciais e feriados regionais. No calendário escolar do Ensino Fundamental I do município de Uberaba, foram identificadas as seguintes datas comemorativas trabalhadas em sala de aula: Carnaval; Aniversário da cidade; Dia Internacional da Mulher; Páscoa; Dia do Índio; Tiradentes; Dia do Trabalhador; Dia das Mães; Abolição da Escravatura; Dia do Meio Ambiente; Festa Junina; Dia da Família; Dia do Folclore; Independência do Brasil; Dia da Árvore; Festa da Primavera; Semana do Trânsito; Dia das Crianças; Dia de Nossa Senhora Aparecida; Dia do Professor; Halloween; Proclamação da República; Dia da Bandeira; Dia da Consciência Negra e Natal, respectivamente.

Tendo em vista esse contexto, o objetivo geral desta dissertação é refletir/analisar sobre a utilização pedagógica das datas comemorativas, buscando entender se as expressões artísticas utilizadas nas atividades espetaculares manifestam expressividade na escola.

Os objetivos específicos são:

- identificar as datas comemorativas no calendário escolar e como estas contribuem para a educação das crianças;
- analisar como os professores trabalham com as datas comemorativas na escola e o que elas representam/significam;
- identificar se ocorre, a partir do trabalho realizado na escola, expressividade corporal;

- estabelecer um diálogo com a teoria da complexidade e o pensamento fenomenológico como fundamentos para uma prática pedagógica expressiva, de forma a reconhecer a criança enquanto ser pleno na sua expressividade, que se movimenta intencionalmente na busca de novas experiências.

Para tal, na seção I, os pressupostos da educação são explorados, buscando nos fundamentos da corporeidade a compreensão da concepção do ser criança. Na seção II, evidencia-se o paradigma da complexidade como um caminho para uma educação do futuro. Na seção III, analisa-se uma visão ampla das datas comemorativas na escola e o uso espetacular das manifestações culturais na chamada sociedade do espetáculo. Na seção IV, trata-se da metodologia da pesquisa, para o estudo sobre as datas comemorativas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, optou-se pela técnica da Elaboração e Análise de Unidades de Significado (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005), realizada através da análise das respostas dos professores e professoras ao formulário aplicado pela plataforma digital *Google Forms*. A seção V trata das discussões e resultados a partir dos dados coletados.

SEÇÃO I

EDUCAÇÃO, CORPO E EXPRESSIVIDADE

“A criança gosta da natureza e eles a trancam na sala de aula; a criança gosta de ver que sua tarefa faz sentido e é levada a realizar tarefas sem objetivo; ela gosta de manusear objetos e eles a colocam em contato com o mundo das ideias; ela gosta de usar as mãos e eles só a deixam trabalhar com o cérebro; ela gosta de falar e eles a obrigam a ficar em silêncio; ela quer raciocinar e eles a fazem memorizar; gostaria de pesquisar a ciência, mas eles a apresentam já mastigada; quer se explorar e eles inventam o castigo.”

Adolphe Ferrière

Diante do processo de desenvolvimento das sociedades, muitas foram as formas encontradas para preservar a cultura do povo/região. Os saberes essenciais foram transmitidos através da experiência, da ancestralidade, na oralidade dos mitos, pelas experiências dos ritos em comunidade, pelas trocas entre as pessoas, com o corpo e seus múltiplos saberes, a partir dos quais constituem-se os atos de ensinar e aprender.

Tudo que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-a-consciência. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende. (BRANDÃO, 2007, p. 18)

Para Bernardes (2011), a situação relacional do homem no mundo supostamente desenvolve experiências que podem assumir função formativa e educativa:

A área educacional – na sua gênese, desenvolvimento, comunicação e reprodução – amplia-se profundamente para abranger toda a práxis humana compreendida pelo trabalho, pela relação profissional, pela inventividade técnica, artesanal e artística, pela formação empírica e pragmática tanto quanto pela formação científica, pela convivência familiar ou pela vida política, pelo jogo e pelo lazer, pela afetividade e pela amizade, pelos sentimentos estético e religiosos. (BERNARDES, 2011, p. 119).

O desenvolvimento das sociedades, ao estabelecer necessidades educacionais, exigiu que fossem elaborados outros métodos de difusão para a efetivação dos valores preestabelecidos socialmente. Na sociedade moderna, a educação assume a dimensão de instituição e, neste momento, há a separação da educação em duas vertentes: formal e informal.

A educação formal institucionalizada é desenvolvida nas escolas, institutos e universidades, enquadrando o conceito de educação ao processo de ensino-aprendizagem, com bases racionalistas e empíricas. Essa formalização do ensino é gerida por leis e garantida pelo Estado. Já na educação informal, o que se ensina e o que se aprende devem servir à comunidade, com práticas mais subjetivas, em que o afeto possivelmente seria mais influente do que a racionalidade (INFORSATO, 2006).

Logo, à medida que a sociedade se organiza de forma complexa e especializada, aumentam a divisão social do trabalho e as relações de capital e poder, exigindo a sistematização entre o ensino e a prática. “É a partir de então que a questão da educação emerge à consciência e o trabalho de educar acrescenta à sociedade, passo a passo, os espaços, sistemas, tempos, regras de prática, tipos de profissionais e categorias”. (BRANDÃO, 2007, p. 16).

Existem diferentes formas para educar os seres humanos, em especial quando associamos essa missão ao entendimento da tríade indivíduo/sociedade/espécie (MORIN, 2012). O homem é o meio e o produto da sua educação, porém a educação pode adquirir diversas funções em uma sociedade, desde o controle social até a emancipação do indivíduo.

No desenvolvimento histórico da educação escolar, há três visões filosóficas predominantes que delimitam épocas e procedimentos pedagógicos, são elas: a educação como Redenção da sociedade; a educação como Reprodução da sociedade; e a educação como Transformação da sociedade. A educação como Redenção acredita atuar sobre as pessoas como uma instância corretora de seus desvios, tornando-as melhores e mais próximas do modelo de perfeição idealizado. A educação como Reprodução crê que o indivíduo é resultado da sociedade, submetendo-o aos seus condicionamentos. Como Transformação, a educação propõe compreender o indivíduo a partir dos fatores condicionantes e agir na direção de sua emancipação (LUCKESI, 1994).

A educação Transformadora é a vertente que mais se aproxima do que Freire (2020) nomeia como “Educação Libertadora”, sendo que as duas outras visões cabem na “Educação Bancária”. A educação Libertadora preza pela emancipação, pela autonomia, pela humanização dos educandos, fatores que revelam o ser político que há em todos nós.

Essas visões filosóficas têm relações diretas no fazer educacional dentro das escolas, orientando os paradigmas educacionais. Aqui, o termo paradigma empregado é caracterizado como “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante um tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência.” (KUHN, 1990, p. 13).

A educação do século XX foi orientada pelo paradigma mecanicista, que se norteia pelo modelo newtoniano-cartesiano, para o qual o todo é constituído da soma de suas partes, dividindo e fragmentando o homem como uma máquina, no dualismo corpo-mente (MOREIRA, 1995).

A educação almejada segue os princípios da educação Libertadora na perspectiva emancipatória da mudança de si e da realidade (FREIRE, 2020a), na “interação dos mundos internos e externos, dos indivíduos e das sociedades, da natureza e da cultura.” (MOREIRA, 2005, p. 206).

Morin (2001b, p. 55) revela que:

(...) a educação do futuro deve ser responsável para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a de unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie humana *homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais e sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

É incoerente viver fragmentado, sob o paradigma cartesiano, justificando a dicotomia corpo-mente. É necessário ampliar a concepção do educar, em busca de uma educação de corpo inteiro, que compreenda sua unidade (o indivíduo), na diversidade (sociedade), sua diversidade na unidade, o primeiro passo para isso é libertar o corpo. Dessa forma, [...] o corpo expressa a unidade na diversidade, entrelaçando o mundo biológico e o mundo cultural e rompendo com o dualismo entre os níveis físicos e psíquicos.” (NÓBREGA, 2019, p. 74).

O estudo sobre o corpo na educação brasileira é recente, porém amplamente discutido (FREIRE, 1989; NÓBREGA, 2005, 2010; BEZERRA; MOREIRA, 2013; SANTOS; MOREIRA, 2021;), dentre outros. Para Freire (1989), quando a criança ingressa na escola seu corpo é subjugado, forçado a ficar sentado por horas e horas. A esse respeito, o autor afirma que:

não é justo que, em nome da educação, crianças e adolescentes sejam confinados em cubículos de meio metro quadrado (o espaço de movimentação possível de quem senta nas carteiras escolares), quatro horas por dia, cinco dias por semana, duzentos por ano, onze anos, num total de

8.800 horas de confinamento. É chocante, absurda, escandalosa essa educação sem corpo, essa deformação humana. (FREIRE, 1989, p. 157).

A criança não quer que lhe falem do mundo, ela prefere estar no mundo; é como falar das borboletas olhando para uma foto e ver uma borboleta no jardim da escola. A diferença está na experiência de interação, de sentir, ver, pensar, tocar, expor sentimentos, abrindo espaço para as incertezas advindas da curiosidade.

A escola não deveria privilegiar apenas a mente, pois, segundo Freire (1989, p. 13), “corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola”. Para Damásio (1996) o ser humano se constitui numa totalidade indivisível, a emoção exerce influência nos processos de raciocínio; os sistemas cerebrais destinados à emoção estão intrinsecamente enredados aos sistemas destinados à “razão”; a mente não pode ser separada do corpo.

A partir disso, é possível propor uma educação que seja vista e entendida como de corpo inteiro, assumindo a complexidade da educação, respeitando o corpo-criança na sua totalidade fenomenológica, estimulando as interações e experiências para construir conhecimento.

Nóbrega (2010, p. 47) ressalta a visão de corpo de Merleau-Ponty opondo-se à perspectiva mecanicista da filosofia e da ciência tradicionais, que consideram a razão o centro do conhecimento, sujeitando o corpo e os sentidos como elementos inferiores, passíveis de erros, desconsiderando a subjetividade. Nessa perspectiva, “é necessário reencontrar o corpo operante e atual, aquele que não é um pedaço de espaço, um feixe de funções, que é um entrelaçado de visão e movimento” (MERLEAU-PONTY, 1997, p. 19). Quando se muda o paradigma em direção a uma educação complexa, de “corpo-inteiro”, de imediato há que se fazer uma avaliação das práticas pedagógicas, pois são elas que vão mover os seres em direção às experiências de aprendizagem.

Assumindo os pressupostos da corporeidade, deve-se buscar a ressignificação da prática pedagógica, baseada em atividades expressivas, priorizando o movimento, a relação com o outro, o espaço e a proposta de conhecimento, com abertura para exposição de suas emoções, medos, dificuldades e aprendizagens.

“O sensível é uma realidade constitutiva do ser e do conhecimento que se manifesta nos processos corporais” (NOBREGA, 2010, p. 83). A partir dessa premissa, deve-se ampliar e potencializar a realidade sensível da existência humana com todas as incertezas, interpretações, contradições, unindo conceito e experiência e criando a possibilidade de novas formas de elaboração do conhecimento.

Essa nova forma de elaborar os conhecimentos nasce da expressividade do ser-no-mundo por meio de sua capacidade de perceber as sensações, e assim se manifestar de forma criativa, pois o ser cria suas significações pelas experiências e mediações com os outros, podendo se comunicar de forma sensível. “É a realidade do corpo que nos permite imaginar, sonhar, desejar, pensar, narrar, conhecer, escolher.” (NOBREGA, 2010, p. 11).

Essa elaboração do conhecimento que respeita a realidade sensível da criança e suas potencialidades de ser-no-mundo foram reveladas pelo pensamento do filósofo Merleau-Ponty, que nega empregar à criança uma “mentalidade infantil” fixa, orientada por estágios evolutivos, como será detalhado a seguir.

1.1 Concepção fenomenológica da Criança

“Antes de saber que é gente, o corpo sente.”

Paulo Tó

Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) discute outras possibilidades de compreensão da infância, buscando no fenômeno, na existência relacional da criança com ela mesma, com as outras crianças, com os adultos, com a cultura e o momento histórico, uma possibilidade de entendimento da vida infantil. Para Merleau-Ponty (2006), a “mentalidade infantil” está associada à concepção de criança que os adultos trazem, influenciando diretamente o modo como vemos e tratamos as crianças na escola, numa relação de dominância, empregando nosso ideal moral e civilizatório. Para o filósofo, não existe uma “mentalidade infantil”, os adultos é que empregam essa condição à criança.

Nos seus estudos como titular da cadeira de Psicologia da Criança e Pedagogia na Sorbonne (França), durante o período de 1949 a 1952, evidenciou a necessidade de olhar para a criança sem a visão espetacular do adulto, distanciando-se da concepção desenvolvimentista vigente na época que fracionava a infância em fases, etapas, faixas etárias e estágios.

Desenvolvendo um método filosófico de pensar a criança e suas relações, a fenomenologia não constrói uma teoria sobre a criança, mas constrói e revela modos de pensar.

A maneira fenomenológica de pensar as relações adulto-criança inicia-se por tornar visível quem somos e quem a criança é, a partir de uma atitude compreensiva em psicologia e pedagogia da criança. É algo que não

acontece por meio do estudo de teorias do desenvolvimento, mas, antes, por meio da adesão a um método observacional descritivo e cuidadoso que mergulha no cotidiano, nas coisas tal como elas se nos apresentam. (MACHADO, 2020, p. 351).

O filósofo nos alerta para o fato de que devemos ver a criança na sua totalidade, sem separações entre percepção e movimento, maturidade e aprendizagem, sem dicotomias e idealização, mas “reintegrar a criança ao conjunto do meio social e histórico no qual ela vive e diante do qual ela reage.” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 221).

Essa concepção do ser criança difere das concepções cartesianas, racionalistas, pois nega a separação entre corpo e pensamento, cultura e natureza, fisiológico e psíquico. A criança vive um corpo “fenomenológico e indiviso”, ela está “no social e no seu corpo, nos dois meios ao mesmo tempo sem nenhuma dificuldade, ela não representa o mundo: ela o vive.” (MERLEAU-PONTY, 1990, p. 230).

Para a fenomenologia de Merleau-Ponty, essas experiências são compreendidas no acontecimento existencial, na experiência da intersubjetividade, da história, do imaginário, dos afetos, da expressão do corpo (NOBREGA, 2016).

São as experiências vividas que transformam e reorganizam a percepção e a consciência do ser criança. Diante dessa integração, cabe ao adulto compreender e relacionar-se com as crianças através do olhar fenomenológico que, segundo Machado (2010, p. 22), deve ater-se à configuração do campo da vida infantil e suas especificações desenvolvidas por Merleau-Ponty, divididas em quatro premissas metodológicas:

- 1- Não há algo denominado “mentalidade infantil”, nem tampouco existe uma criança que não participe da vida humana adulta: é impossível “retirar” o adulto de sua vida;
- 2- A criança é polimorfa, coexistem nela diversas possibilidades, em todos os âmbitos, inclusive do ponto de vista cultural;
- 3- Inteligência e imitação possibilitam uma relação que introduz a criança na herança cultural, e essa relação acontece por um “duplo fenômeno de identificação”: da criança com os pais, e vice-versa (dos adultos com ela), sendo as condutas múltiplos resultados desse duplo espelho;
- 4- No entanto, somado ao polimorfismo, há um fenômeno de pré-maturação: a vida da criança está, desde o início e sempre, definida relativamente a pessoas e instituições: “a criança antecipa, está em relação om a cultura e ligada de antemão ao meio das relações antecipadas”. (MERLEAU-PONTY, 1990b, p. 227).

Diante dessas premissas, entende-se que deve haver ações educativas que permitam compreender a criança a partir de seu ponto de vista, e não do ponto de vista do adulto. Deve-

se buscar potencializar o que existe no fenômeno, em oposição de idealizar as condições, respeitando as características do ser e estar da criança.

Segundo Bustamante (2004), a escola deveria lidar com o aluno como ser em processo de construção de si, que deve viver e desfrutar do presente vivido. A autora enfatiza a importância de se trabalhar com a criança como criança, não a considerando como um adulto precoce, o que a privaria da possibilidade de vivências corporais significativas que trabalhariam sua expressão, suas vontades, seus desejos, seus medos e suas alegrias.

Tornar concreta e visível a fenomenologia da criança é responder como as crianças vivem, quem são, como compreendem seu corpo, o tempo, o espaço, o mundo e a cultura compartilhadas, incluindo a língua materna. Olho a criança mesma com os olhos, e não pelas lentes da teoria. No entanto, os dados de realidade compartilhada podem – e até mesmo devem – gerar novas teorias. (MACHADO, 2015, p. 61).

Ao observar o protagonismo inegável da instituição de ensino na vida das próximas gerações, é necessário estabelecer caminhos pedagógicos que superem a dicotomia cartesiana, rompendo com o esquema que privilegia a transmissão de conhecimento com ênfase na dimensão cognitiva, e abrir espaço para uma educação de corpo inteiro, que respeite todas as dimensões do sentir, pensar e agir do ser criança no mundo.

1.2 Fundamentos para uma Prática Expressiva

“A maturidade do adulto consiste em ter redescoberto a seriedade que tinha quando criança ao brincar.”

Friedrich Nietzsche

Desenvolver uma prática expressiva no ambiente escolar significa trabalhar as múltiplas dimensões do ser criança: corporal, afetiva, cognitiva, expressiva e social. Significa tratar a criança como alguém que pensa, sente, expressa, age, que se relaciona com o outro e com seu ambiente mediante as experiências vividas.

São inúmeros os desafios que dificultam a expressão do corpo da criança no cotidiano escolar, pois, conforme exposto, o controle sobre a criança está em mantê-la quieta, calada e submissa, em nome da segurança e manutenção da transmissão do conteúdo no processo de escolarização.

Romper com esse paradigma é superar inúmeros desafios, como a ideia do professor mantenedor do conhecimento; atividades artísticas norteadas pela imitação e reprodução; atividades descontextualizadas e sem sentido histórico, social e afetivo; a ausência de movimento dentro do espaço escolar.

Coloca-se em ênfase nesta pesquisa a necessidade de o educador assistir ao ser criança de forma complexa, já que ainda se vivencia no contexto escolar o modelo centrado na figura do professor como o mantenedor/transmissor do conhecimento, tratando a criança como mero receptor, um ser passivo, sem envolvimento com o mundo do conhecimento.

Esta atitude conversa diretamente com propostas pedagógicas que privilegiam a imitação e a reprodução, pois o método de ensino é dominado pela instrução, em que o professor faz, entrega pronto e os alunos repetem, imitam, sem influência no processo criativo.

Essa “mentalidade infantil” de incapacidade criativa empregada às crianças reduz o ato educativo, baseia a educação apenas em instrução, diminuindo as experiências de troca da criança com o educador, como se a criança não tivesse ponto de vista, como se ela vivesse isolada dos adultos, incapaz de perceber e construir conhecimento a partir da sua coexistência com o mundo (MERLEAU-PONTY, 1990).

Como afirma Freire (2020b, p. 95), somente através do diálogo iremos superar essa relação ideológica. Assim “não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador”. Nesse movimento de interação de seres que estão no mundo escolar, os educadores educam e são educados enquanto desenvolvem experiências de aprendizagem com o educando que, ao ser educado, também educa. “Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.” (FREIRE, 2020b, p. 96).

Portanto, a educação e as expressões artísticas se definem como campo relacional, e todas as experiências, sejam elas individuais ou coletivas, nascem das situações vividas em conjunto e compartilhadas, onde cada um experimenta à sua maneira, a partir de suas possibilidades, cabendo aos educadores mediar de forma horizontal e relacional as experiências de aprendizagem.

É fundamental estruturar uma prática docente mediada pelo mundo experienciado, que oportunize espaço para as múltiplas manifestações do ser criança, que desenvolve sua própria narrativa na busca do conhecimento. Nesse intento, Tiriba (2008, p. 10) reforça a convicção de que “a escola precisa recuperar a liberdade de movimentos que a vida na cidade grande e

seu respectivo modelo de funcionamento escolar restringiram, impedindo as mais simples e fundamentais manifestações como correr, pular, saltar, etc.”

O espaço escolar é outra questão a ser discutida, pois é utilizado de forma disciplinar, controlando as relações entre os educandos, demarcando a autoridade do professor. Milstein (2010, p. 50) diz que: “o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo as camadas distintas dessa influência cultural”.

Salas de aulas que mantêm suas cadeiras enfileiradas, restringindo a interação dos alunos, exigindo uma postura frontal e rígida, representam a influência da cultura industrial. As paredes brancas, sem sinais de interação dos alunos correspondem ao formato de educação que acredita que o aluno é um passivo receptor de informação.

Tempo e espaço são construções sociais que materializam práticas e relações sociais como parte da reprodução do arbitrário cultural dominante. Assim, são vividas como naturais, já que em grande parte os sentidos espaço-temporais inscrevem-se nos gestos, nas posturas, nos deslocamentos e nos demais movimentos corporais. (MILSTEIN, 2010, p. 31).

Durante muito tempo, a educação normalizou a condição dos educados a “corpos dóceis”, submissos à circunstância de mero reprodutores das condições impostas pela escola. Muitos são os educandos e educadores que não se questionam do formato existente de ocupação do espaço escolar. E há os que não se ajustam e tentam outra forma, os quais são acusados de desordem.

Como destaca Valeirão (2012), as instituições de ensino têm o potencial para promover e exercer, a partir das práticas pedagógicas dos professores, a ordem e o poder disciplinar, agindo assim como um dispositivo controlador, definindo o que pode ser dito, feito, pensando e vivenciado no ambiente escolar.

Para alcançar uma prática expressiva dentro da sala de aula, é preciso libertar o corpo para o movimento, para a interação. É necessário que os educandos habitem esse espaço físico e reconheçam esse lugar “escola” como um lugar para a descoberta. Não é possível desenvolver experiências coreográficas, teatrais, plásticas e musicais significativas em espaços limitados, com cadeiras enfileiradas, unidos a propostas com base na imitação e indução.

Porém, não é apenas mudando as cadeiras de lugar que haverá transformações imediatas quanto ao poder disciplinador exercido sobre o corpo no ambiente escolar. Kohan (2008, p. 18) evidencia que até “[...] podemos sentar os alunos em círculo, em confortáveis

travesseiros, com roupas coloridas e numa sala bem arrumada para controlar e disciplinar mais sofisticadamente seus corpos [...]”.

A ampliação do espaço para promover o movimento deve vir acompanhado da ampliação do pensamento pedagógico. Para tal, é necessário aprimoramento do pensamento complexo em busca da superação desse paradigma da transmissão do conhecimento. Como afirma, Moreira *et al.* (2006, p. 142):

A dimensão de uma educação para a existência humana, via corporeidade, requer ver-se a si próprio para melhor ver fora de si, pois aqui está a linha de ruptura possível entre o pensamento mutilado/ mutilador e o pensamento complexo. O “eu” é, ao mesmo tempo, expulso (da reflexão) e arrogante (heliocêntrico) no pensamento mutilado/mutilador. Já o conhecimento complexo exige que nos situemos na situação, nos compreendamos na compreensão e nos conheçamos ao conhecermos. Daí a difícil arte de pensar, mesmo porque não há receitas para pensar bem. Pensar é um problema vital.

SEÇÃO II

A ESCOLA PARA ALÉM DA TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO

“Às vezes estamos muito dispostos a acreditar que o presente é o único estado de coisas possível.”

Marcel Proust

A maneira como o ser humano constrói o conhecimento é resultante de uma forma pragmática de pensar, efetuando uma seleção e favorecendo determinadas operações lógicas em prejuízo de outras. Para Morin (2004, p. 25), “o nível pragmático é o do princípio de seleção das ideias que estão integradas no discurso ou na teoria, ou postas de lado e rejeitadas.”

Sendo assim, para alcançar os paradigmas convencionais estabelecidos no processo de desenvolvimento da educação, faz-se necessário contextualizar a construção do conhecimento na modernidade. A consolidação da sociedade moderna tem início no século XVII, firmando seus ideais no século XIX. Alguns fatos marcantes para essa mudança foram a Revolução Francesa, as revoluções industriais e a revolução científica mecanicista, que transformaram a visão de mundo e a organização social em todo o ocidente.

A visão de mundo que pautou essa sociedade, na sua fase de consolidação, foi a do Iluminismo. Nela a transcendência necessária para as explicações do mundo, tão comum na sociedade medieval, foi substituída pela imanência baseada nas relações de causa-efeito. A ciência formulada e praticada segundo os cânones racionais empiristas – nos quais o universo era entendido como matematicamente organizado e o avanço científico era obtido por meio da comparação de hipóteses com dados empíricos – seria o conhecimento valorizado e difundido em escala universal. (INFORSATO, 2006, p. 95).

Morin (2011) acrescenta que o pensamento moderno é marcado pela separação, a fragmentação, o dualismo cartesiano elaborado por Descartes entre o sujeito e o objeto, “entre dois domínios que se tornaram incomensuráveis, o do espírito, do sujeito, da filosofia; e o da matéria, da extensão do corpo, da ciência, da realidade empírica” (MORIN, 2011, p. 21).

O dualismo cartesiano tem influenciado o pensamento filosófico e a pesquisa científica. Segundo Damásio (1996), a concepção de que a mente (entendida como processos cerebrais) é algo separado e/ou independente do corpo tem levado pesquisadores a suporem que serão capazes de compreender o que somos analisando somente os fatores mentais. Nessa

abordagem, não há espaço para a ideia de um corpo modificável em certas circunstâncias pelas emoções e para a apreciação do estado desse corpo e da mente durante as emoções, os sentimentos.

Esse paradigma cartesiano dominou a ciência moderna, priorizando a mente, colocando o pensamento como a fundação, a essência que precede a existência, abandonando o corpo como mero reprodutor das ações desenvolvidas pela mente.

O desenvolvimento das escolas foi essencial para propagar esses ideais e concretizar o acesso universal à formação, pois foi construída sobre os alicerces da razão, dirigindo suas ações sobre os aspectos cognitivos em detrimento do corpo, valorizando a mente e as técnicas necessárias para os ofícios do labor, definindo bem como aquilo que é útil à sociedade.

Diante dessa construção do conhecimento, o sistema escolar é a manifestação completa da educação formal, consolida-se como um padrão e torna-se uma condição inevitável. Cabe o questionamento sobre os paradigmas selecionados para o educar, e os métodos de difusão dos saberes, refletindo sobre o papel da escola no século XXI, e como os educadores podem contribuir com um mundo globalizado, em constante mudança.

O paradigma educacional contemporâneo continua sobre os alicerces da “ciência moderna”, que tem como pilar a ordem, o reducionismo, a separatividade e a lógica indutiva-dedutiva, influenciando na construção do saber. Como afirma Almeida (2005, p. 18), “é necessário ter consciência de que o conhecimento construído, partilhado e transmitido pelas instituições de ensino se reduz, em grande parte, ao conhecimento científico”. Embora a ciência seja uma forma de conhecimento, esta não contempla toda dimensão do ser humano. Para Morin (2015), o conhecimento é um fenômeno multidimensional, simultaneamente físico, biológico, cerebral, mental, psicológico, cultural, social.

O conhecimento é o conjunto que abriga “competência” (aptidão para conhecer), “atividade cognitiva” (pensamento) e “saberes” construídos pelas sociedades humanas ao longo de sua trajetória como espécie. Dessa perspectiva, a cultura é uma metáfora do conhecimento, é o produto mais acabado da construção humana. Cada um de nós é, então, um fragmento que contém todas as aprendizagens que se foram consolidando na história do *sapiens-demens*. (ALMEIDA, 2005, p. 18).

A ciência não representa a totalidade do conhecimento. Além dos conhecimentos teóricos e técnicos, somos seres no mundo, com o mundo, aprendemos com as experiências de conviver socialmente (*Homo socius*), com a arte, com a cultura (*Homo ludens*), com

acontecimentos inesperados, com fatalidades (*Homo demens*), sendo formas igualmente importantes de conhecimento a serem experienciadas no ambiente escolar.

Ainda conforme Morin (2004), para alcançar uma educação do futuro, não devemos fazer uma mudança programática, mas paradigmática, que seja capaz de reformular o pensamento, aprimorando nossa aptidão para organizar o conhecimento. Para isso, ele evidencia a necessidade de tornar visível o global, o contexto, o multidimensional e o complexo.

O global está diretamente ligado à competência de não reduzir, de perceber as coisas, informações, dados de forma contextualizada, para que assim adquiram sentido. É a observação mais ampla de todos os aspectos, sendo o contexto parte do global. Por exemplo: a sociedade é global maior do que um contexto; ela é o todo organizador do qual fazemos parte. O multidimensional relaciona-se de forma oposta à separatividade, afirmando que não podemos isolar uma parte do todo, muito menos as partes umas das outras. O complexo é tudo que foi tecido junto, é a união entre a unidade e a multiplicidade.

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. (MORIN, 2004, p. 38).

Dessa forma, há condições para estabelecer uma via para o pensamento complexo, um caminho para a educação do futuro, que supere as teorias fechadas, ampliando o olhar para a interconexão de saberes, “reorganizando nosso sistema mental para reaprender a pensar” (MORIN, 2016, p. 35). Ligar o que antes estava separado a partir do princípio da complexidade significa “(...) que há busca de inteligibilidade não na alternativa e na exclusão, mas na inter-relação, na interação, na interdependência das ideias de ordem, desordem e organização em um ‘circuito tetralógico’ (...)”. (MORIN, 2016, p. 90).

Compreender o paradigma cartesiano não basta para conceber uma outra via. Todo processo de construção paradigmática passa pelo crivo do tempo e é, na sua essência, fruto do desenvolvimento de uma sociedade, em toda a sua dimensão cultural, política, histórica e civilizatória. Para alcançar o paradigma complexo, Morin (2005) afirma que será necessário, junto a novas concepções, um conjunto de novas visões, com reflexões e descobertas que deverão unir e acordar, em contrapartida ao paradigma cartesiano que reduz, simplifica e separa. Os princípios do pensamento complexo são de disjunção, conjunção e implicação. “O

princípio da complexidade, de todo modo, se fundará sobre a predominância da conjunção complexa. Mas, ainda aí, creio profundamente que se trata de uma tarefa cultural, histórica, profunda e múltipla.” (MORIN, 2005, p. 77).

Além disso, assumir o paradigma da complexidade é ter ciência dos limites do conhecimento, é caminhar em direção a um horizonte educacional além da transmissão do conteúdo, indo em direção à construção do conhecimento. Transformando a sala de aula em um lugar para conviver, argumentar e experimentar, respeitando a unidade e a diversidade, evidenciando os valores éticos da responsabilidade com a vida. Quando houver compreensão sobre ser humano na sua complexidade, será aberta uma janela para a educação do futuro. O educar não se reduz à dimensão do trabalho (*Homo faber*) ou à dimensão utilitária (*Homo economicus*), mas sim potencializa todas as dimensões (*Homo complexus*) em busca de uma educação para a vida.

[...] la educacion no puede reducirse a la enseñanza, pues su misión está vinculada directamente al proceso de vivir. Aprender a vivir es el objeto de la educación, y esa aprendizaje necesita transformar la información en conocimiento, los conocimientos en sapiencia (sabiduría y ciencia) e incorporar essa sapiencia a la vida. (MORIN, 2008, p. 35).

Faz-se necessário ultrapassar o entendimento da educação como unicamente instrução e ensino formativo de uma profissão, pois não se vive só de racionalidade e de técnica. Há dedicação às artes, aos mitos e aos cultos religiosos.

Por toda parte, uma atividade técnica, prática, intelectual testemunha a inteligência empírico-racional; em toda parte, festas, cerimônias, cultos com suas possessões, exaltações, desperdícios, “consumismos”, testemunham o *Homo ludens, poeticus, consumans, imaginarius, demens*. (MORIN. 2005, p. 59).

O pensamento complexo amplia o olhar para as interconexões dos saberes, propõe a religação do que estava disjunto, a conjunção da ciência com as culturas, as artes e a filosofia, do corpo e a mente, para a construção de uma educação do futuro, comprometida com o viver e a formação de sujeitos planetário e éticos.

Os professores do século XXI têm o desafio de projetar as práticas educativas para além do paradigma cartesiano, avançando com um tipo de pensamento oriundo de uma epistemologia complexa, conjugando todas as demandas que o novo século apresenta, e uma delas é a crise ética. Para Morin (2017, p. 29), “a crise ética da nossa época, é, ao mesmo tempo, crise da religação indivíduo/sociedade/espécie”. É justamente o distanciamento do

indivíduo da sociedade e da espécie, exacerbando o individualismo e a competição, que gera o enfraquecimento da moral e da ética.

Para superar essa crise, Morin (2017) nos aponta três eixos: uma ética como indivíduo, que cuida de si e de se realizar, com valores de nobreza e dignidade; uma ética como membro da sociedade (ética cidadã), com coexistência e tolerância, e uma ética como espécie humana, com consciência da nossa condição planetária. No sistema indivíduo/sociedade/espécie, a ética da raça humana é construída pela combinação de autonomia individual, solidariedade comunitária e responsabilidade pertencente à raça.

A missão dos educadores precisa tornar-se uma prática permeada pela ética, no cuidar de si e do outro, na coexistência e consciência planetária, com a autocrítica do projeto civilizacional e comprometida com o futuro. “Valorizando as experiências sensíveis e estéticas o equilíbrio da afetividade com a sexualidade; da emoção com a razão; da teoria com a prática e estimular a convivência amorosa com o outro, com o meio ambiente.” (PETRAGLIA, 2008, p. 38).

O pensamento complexo possibilita questionar e conhecer os próprios modos de conhecer, como também permite melhor situá-los nas instituições educacionais. As datas comemorativas são marcos na história, fazem parte dos costumes e tradições de um povo, relembram e celebram momentos históricos, culturais, religiosos e comerciais. Essas datas estão inseridas no calendário escolar, como meios para construção do conhecimento social, cultural e estético, normalmente são transformadas em temas para serem abordados em grandes projetos, ou apenas pontuais com culminância espetacular, seja dançando, cantando, encenando, ou produzindo material visual. Neste trabalho, será tratada a questão da transmissão, da forma como as datas alcançam as crianças, questionando a dicotomia entre informação e conhecimento.

Para Morin (2015), a informação e o conhecimento são formas distintas, mas interligadas no processo de construção do saber. A pessoa pode ter muita informação e nenhum conhecimento, como um banco de dados de um computador: retém a informação, mas não gera conhecimento. A capacidade de armazenar é princípio para a elaboração do conhecimento, mas podem ser tratados como o fim em metodologias conteudistas que se preocupam somente com a transmissão, ficando a cargo do aluno o processo de elaboração.

Como abordado na sessão anterior, esse método tradicional de educação que verticaliza a relação professor-aluno, tratando o aluno como mero receptor, produz uma didática voltada para informação e conteúdo, uma educação bancária (FREIRE, 2020b), priorizando a indução em processos de pergunta e resposta; imitação e reprodução. Nesse

sentindo, é possível identificar o trabalho com as datas comemorativas de forma impositiva sem a elaboração do significado histórico e cultural, distantes da realidade e das experiências dos alunos, das famílias e da comunidade.

Quando uma data comemorativa se restringe a uma “lembrancinha”, “uma música”, “um teatrinho”, seu teor cultural, ritualístico e histórico é descaracterizado, dificultando, assim, a construção do conhecimento em virtude do pouco envolvimento, já que parece ser mais “interessante” satisfazer as necessidades dos pais de verem seus filhos “enfeitados ou enfeitando” a escola. Além disso, a normalização das datas comemorativas, empregada com a didática tradicional, impossibilita a reflexão da importância cultural e histórica, dificultando a discussão do porquê foram eleitas, o que representam e quais foram deixadas de lado e esquecidas; mantendo uma reprodução cultural da classe dominante.

Essa concepção do trabalho com as datas para efeitos espetaculares pode ser vista como a fragmentação da cultura, separando os âmbitos político, ritualístico, cultural e histórico existentes, reproduzindo e executando as atividades sem uma prática reflexiva e participativa da comunidade escolar, indo na contramão de uma educação do futuro. Ostetto (2011) avalia que, comumente, no campo educacional “[...] caminhamos amparados por certezas pedagógicas, um porto seguro das regras e modos de fazer [...]”, seguindo rotas já conhecidas. Como afirma Morin (2015), é necessário desconfiar do conhecimento; é fundamental que o conhecimento esteja aberto às incertezas ou estará mais propício ao erro.

Neste intento, é preciso questionar o emprego das datas comemorativas na escola, buscando compreender como elas estão inseridas no currículo escolar, as suas finalidades pedagógicas e se possibilitam a expressividade dos alunos. Nas próximas sessões, haverá observações e análises de como as artes foram absorvidas pela sociedade espetacular, suas consequências e conflitos para desenvolver um fazer artístico consciente das condições sociais, relacionando-as com a Sociedade do Espetáculo.

SEÇÃO III

AS DATAS COMEMORATIVAS

“Os costumes são uma das fontes da moral.”

Henri Bergson

O ser humano é um ser social (*Homo socius*), como foi afirmado nas sessões anteriores, pois desenvolve sistemas de linguagem, modos de viver em comunidade, em torno de mitos, de crenças, de valores e de outros conjuntos de representações, desenvolvendo práticas sociais, transformando a cultura (INFORSATO, 2006). Entendendo como cultura o conjunto das características próprias de cada comunidade/sociedade, que foram produzidas, transformadas e reformuladas ao longo da história e são passadas às gerações do futuro (MORIN, 2012).

Além de seres sociais, Morin (2017) afirma que o ser humano tem vocação ritualística e cósmica, que busca a religião com o divino (culto aos deuses e aos antepassados), com a natureza (passagem das estações), com os semelhantes (ciclos de maturidade, por exemplo, criança que se torna adulto) e com a história (heróis/heroínas e marcos revolucionários) através de celebrações, cultos e rituais que almejam a transcendência. Esses marcos culturais fazem parte da constituição social do ser humano e são identificados em todas as sociedades conhecidas, desde as mais tribais até as urbanas. Todas têm seus rituais, festas, marcos históricos relevantes para serem lembrados e cultuados pelos seus membros.

Há reconhecimento, preservação ou esquecimento desses marcos devido aos movimentos existentes entre a tríade indivíduo/sociedade/espécie, em que cada indivíduo possui em si a cultura geral e local, ao mesmo tempo que a recebe, traduz, produz e repassa às novas gerações. O indivíduo interfere na cultura, que, por sua vez, modifica o seu modo de vida. É inevitável para o sujeito não ser afetado pela cultura da sociedade em que vive uma vez que “a cultura dá forma e norma. Desde o nascimento, o indivíduo começa a incorporar a herança cultural que assegura a sua formação, sua orientação, seu desenvolvimento de ser social.” (MORIN, 2012, p. 166).

Para Munch (2021), a cultura tem o poder de colocar o indivíduo em uma determinada comunidade que não mais o deixa – o que é ao mesmo tempo opressivo e reconfortante, nesta contradição entre herança cultural e desprendimento, entre preservar-renovar-produzir oscila a existência.

É através desses recebimentos, traduções e produções que as datas comemorativas são incluídas no calendário escolar. Entretanto, as datas identificadas em calendários escolares retratam cerca de um terço das estabelecidas formalmente no calendário brasileiro. Conforme revela o livro “Datas Comemorativas do Brasil”, organizado por Ferreira (2014), há ao menos duas comemorações por dia durante todo o ano, sendo de importância multidimensional, como: cívica, religiosa, histórica, social, institucional e comercial.

Ferreira (2014) cita ao menos um santo católico por dia. Este fato não ocorre pelo acaso, já que, como afirma Le Golf (2003, p. 480), o calendário tem uma ligação religiosa muito forte, principalmente na formação do cristianismo, sendo considerado a “expressão da determinação do tempo de Deus”. Oliveira (2009, p. 2) ressalta que:

O calendário, objeto científico, também é objeto cultural, e não obstante a laicização de muitas sociedades, ele é, manifestamente, um objeto religioso. Mas, enquanto organizador do quadro temporal, diretor da vida pública e cotidiana, o calendário é, sobretudo, um objeto social.

O calendário é o organizador social que traz orientação com os dias, meses e anos e permite desenvolver um sentido histórico cronológico dos acontecimentos. Cada sociedade tem o seu calendário, divergindo na forma como contam a passagem do tempo, mas todos selecionam as principais datas para serem lembradas, memorizando através da prática de suas comemorações.

As datas comemorativas estão inseridas na cultura da humanidade e estão presentes no cotidiano de inúmeras maneiras. E uma delas é pela escola, preservando a história, a cultura e os hábitos. Sendo uma forma de conhecimento, deve ser estudada com cuidado, pois carrega inúmeras possibilidades de entendimentos e elaborações que modificam ou consolidam a visão de mundo de uma sociedade.

3.1 As Datas Comemorativas na Escola

As datas comemorativas fazem parte do calendário escolar: na Educação Infantil é comum a utilização dos marcos culturais como forma de orientação didática. No Ensino Fundamental, as ações tornam-se pontuais, porém continuam sendo experienciadas pelos alunos. No Ensino Médio, percebe-se um afastamento maior em relação aos festejos e comemorações.

Para Barbosa e Horn (2008), essa forma de difusão do conhecimento parte do pressuposto de que essas atividades são de interesse natural das crianças. Por exemplo, “todas

as crianças gostam de animais, todas querem aprender sobre os meios de transportes ou todas gostam de festejar o que se diz importante e frequentemente cíclico” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 38). As autoras acrescentam que essa ideia é desenvolvida durante os cursos de formação, e que os professores acabam ensinando o que é de senso comum, aqueles mesmos conhecimentos que aprenderam na infância, conhecimentos fragmentados, desatualizados e óbvios. Percebe-se aqui a evidência do paradigma conteudista, metodologia que se preocupa somente com a transmissão, ficando a cargo do aluno o processo de elaboração; quando isso não acontece, ficam à margem do conhecimento, apenas com a informação.

No Ensino Fundamental, há o rompimento da didática norteada por ciclos, porém as datas comemorativas continuam no calendário escolar, de forma mais pontual e espetacular. Segundo a pesquisa feita para este trabalho, foram encontrados poucos artigos que tratam do tema no Ensino Fundamental, tendo ampla discussão na Educação Infantil.

Em relação aos artigos com o descritivo “datas comemorativas” e “Ensino Fundamental” não foi encontrado nenhum artigo nas plataformas da Scielo e Periódicos CAPES, mas há três artigos no *Google Acadêmico*:

- TONHOLO, T. B. Datas comemorativas no contexto escolar. Revista Eletrônica Pro-Docência/UDEL, n. 4, p. 182-193, 2013.
- VIEIRA, A. Acabem com o tormento das festas de Dia das Mães da escola, aproveitem e cancelem a do Dia dos Pais também: o olhar das professoras sobre as datas comemorativas no ensino fundamental. Vol.2. Doi-10.18616/rsp.v2i2.4245. Revista Saberes Pedagógicos, 2018.
- GREFF, R. F; TREVISIO, V. C. Datas comemorativas nos anos iniciais do ensino fundamental: perspectivas docentes acerca dessas práticas. 2020.

Tonholo (2013) discorre seu olhar sobre as datas comemorativas no ensino de História, abordando a influência do sistema capitalista e o trato com as datas comemorativas como um ideário para atender ao mercado consumidor, centralizando sua reflexão nas datas Dia dos Pais e Dia Mães:

Nesse texto, a ênfase é sobre os dias dos pais e, respeitando a opção da escola em manter trabalho com tais conteúdos, foram realizadas discussões sobre porque trabalhar com tal data; as possibilidades de se trabalhar as datas comemorativas de forma significativa; os conteúdos a serem envolvidos e o processo de avaliação. (TONHOLO, 2013, p. 187).

Vieira (2018) também desenvolve reflexões na área do ensino de História, com foco especial no Dia dos Pais e no Dia Mães, tendo como enfoque a concepção dos professores referente ao tema, direcionando suas observações na forma como as datas estão inseridas no currículo de História. Como resultado, a pesquisadora percebe “que é preciso repensar o ensino pautado nas datas comemorativas, sendo necessário reconhecer a magnitude do impacto destas comemorações na vida dos educandos.” (VIEIRA, 2018, p. 15).

Greff e Treviso (2020) pesquisam as percepções dos docentes acerca das datas comemorativas no aspecto da cultura e se há distanciamento por parte do professor em abordar as datas sem preferência a qualquer tipo de religião, percebendo as manifestações culturais do país nos seus aspectos simbólicos e culturais. Os autores concluem que uma “abordagem das datas comemorativas numa perspectiva histórico-cultural é imprescindível para a formação do educando com suportes humanizados que consideram a diversidade como presença fundante da cultura brasileira.” (GREFF; TREVISO, 2020, p. 357).

Na busca pelo descritivo “datas comemorativas” e “escola”, encontram-se mais artigos, cerca de dezesseis voltados para a Educação Infantil, três dissertações de mestrado sobre o tema na educação infantil e alguns artigos nas áreas de história e geografia.

Essa análise evidencia a carência de estudos que abordam as datas comemorativas no seu sentido estético, expressivo e suas ramificações acerca do uso didático das expressões artísticas para desenvolvimento do conteúdo.

Foram analisados seis livros que tratam do tema das datas comemorativas, mas sem orientações pedagógicas, pouco reflexivos, servindo apenas como um relato histórico.

As obras referentes ao tema são de: Rebelo (1979), Carvalho (1980), Ferreira (1997), Basacchi (2000), Bittencourt (2007), Rocha (2011) e Ferreira (2014). Todas elas têm a preocupação de catalogar as datas e contextualizar brevemente a sua “importância”. Chama atenção o fato de nenhuma delas ter uma abordagem que explique a escolha das datas, quais os pontos de vista escolhidos e quais foram deixados de fora. Além disso, com exceção da produção da autora Circe Bittencourt (2007), todas as demais obras não evidenciam os processos de transformação ocorridos durante os anos, relativos à inclusão ou exclusão de datas.

Reitera-se aqui que, para estudar um contexto, é necessária a priorização de algum sentido, recortes, como fizeram os autores dos livros analisados, essa é a condição paradigmática da produção do conhecimento. Entretanto, não evidenciar nem justificar a escolha dos pontos e do ângulo escolhido para observar o fenômeno reduz sua complexidade.

As datas explicitadas nos livros citados são apresentadas como verdades fixas e únicas merecedoras de lembrança. Esse tratamento reduz o tema, tratando os marcos históricos e festividades como algo fixado no tempo, diminuindo as interconexões com outros saberes, como os sociais, culturais e estéticos.

Ao dialogar sobre as datas comemorativas, não se pode perder a multidimensionalidade política, econômica, cívica, turística, tradicional, religiosa e estética.

É necessário desnaturalizar a informação, para isso é preponderante duvidar, como aponta Morin (2015): é necessário relacionar, relativizar e historicizar o conhecimento, levantar todas essas dimensões no trabalho com essas datas eleitas para estarem dentro da escola. Dessa forma, as experiências permitem que se aproximem tradições e manifestações culturais e sociais de um povo. De acordo com Barbosa e Oliveira (2016), comemorar determinadas datas sem avaliar o sentido e o valor formativo dessas comemorações, ou ainda da ideia de que apenas o saber do senso comum é o que deve ser tratado com crianças, não é suficiente.

A escola é responsável pela promoção da experiência, que pode evidenciar ou apagar o sentido da data, quando não considera a razão de sua criação ou a que marco histórico esteja ligada. Oliveira (2009) colabora para essa linha de discussão quando afirma que as datas comemoradas nas escolas não são simplesmente festejos surgidos ao acaso. São costumes, culturas, histórias e identidades preservadas através da memória, do passado reconstruído pelo presente. Para o autor, a memória, como história viva e vivida, permanece no tempo, renovando-se.

Ao partir do pressuposto da complexidade, respeita-se a cultura produzida e suas transformações e reformulações causadas pelos indivíduos. Indivíduos estes que, ao estarem em contato com a cultura, são meios e também fins; criam e são criados, abrindo espaços para novas interpretações e reformulações, possibilitando a reconstrução do pensamento, das narrativas antes sacralizadas pelas datas ao longo do tempo.

O Dia da Abolição da Escravatura, por exemplo, é uma data que experencia essa transformação e reformulação. Comemorado no dia 13 de maio, dia que a princesa Isabel assinou a Lei Áurea em 1888, ainda encontramos livros que trazem a princesa como símbolo da libertação dos negros do processo de escravidão, como apresenta a obra “Datas Comemorativas”, de Fernando Rebelo (1979), que cita a princesa Isabel com o cognome de “A Redentora”, “Dona Isabel, a Redentora, promulga a Lei Áurea, de 13 de maio de 1888, de extinção definitiva da escravidão no Brasil. Grande regozijo em todo país e no estrangeiro”

(p. 41), ainda trazem outros nomes como Rui Barbosa e Visconde do Rio Branco, mas em nenhum momento cita Zumbi dos Palmares e o movimento negro abolicionista.

De acordo com Oliveira (2009, p. 6),

Datas históricas como o Dia da Abolição da Escravatura eram festejadas pela escola considerando a princesa Isabel como heroína. Esta representava, portanto, a “libertação” dos negros. Nos dias de hoje esta data foi ressignificada e reconstruída, trazendo o verdadeiro herói que, por muito tempo, fora excluído dos livros que contavam a história brasileira, “Zumbi dos Palmares”.

Há, desta forma, o ressurgir de um novo discurso, descentralizando a representatividade do sujeito “princesa Isabel” para “Zumbi dos Palmares”, ou seja, trazendo para o tempo presente histórias verídicas vivenciadas, registradas e guardadas pela memória da população negra.

Inclusive existe uma campanha para acabar com a comemoração do 13 de maio, reivindicada pelo movimento negro organizado. Argumentam que a abolição foi uma “farsa” e uma “mentira”, porque não oportunizou a inclusão do negro na sociedade, muito menos no mercado de trabalho. Para Moura (1988), nenhum sentido comemorativo se justifica para o Treze de Maio. Aliás, se fizermos um balanço objetivo, ponderava o sociólogo, concluiremos que essa é uma data “para ser comemorada pelas classes dominantes e não pelos segmentos negros das favelas, cortiços, alagados, invasões”. O negro “marginalizado” nada tem “a ver com esse dia que marcou o início de um processo odioso de segregação disfarçada, colocando-o compulsoriamente nos últimos patamares da sociedade brasileira.” (MOURA, 1988, p. 4).

Diante desse movimento, abriu-se espaço para novas interpretações e reformulações, possibilitando a reconstrução do pensamento, das narrativas sacralizadas, elegendo o 20 de novembro, possível data da morte de Zumbi, líder do quilombo dos Palmares como dia nacional de protesto e consciência negra (MAUÉS, 1991). Nesta mudança de perspectiva, a data deixa de ser uma “comemoração”, para ser uma data de protesto, de consciência.

Segundo Bittencourt (2007, p. 138),

O 13 de maio passou a ser o Dia Nacional de Denúncia contra o racismo no Brasil; o 20 de novembro, data do assassinato de Zumbi, o Dia da Consciência Negra; e o 7 de julho, o Dia Nacional de Luta Contra o Racismo. Graças à militância contra o racismo, o dia 21 de março foi escolhido pela ONU como o dia Internacional Para a Eliminação da Discriminação Racial; o 2 de dezembro, como o Dia Internacional para

Abolição da Escravatura, considerando a permanência no mundo de situações de servidão. O ano de 2004 – bicentenário da Revolução Haitiana – foi definido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO como Ano Internacional em Comemoração às Lutas Contra a Escravidão e sua Abolição.

Outra data com transformação significativa é a comemoração do Dia das Mães e do Dia dos Pais, respectivamente celebradas no segundo domingo de maio e no segundo domingo de agosto. A origem do Dia das Mães data de 1864, por iniciativa de Anna Jarvis, americana, que sensibilizada pela perda da mãe, iniciou um movimento de conscientização e valorização das mães, obtendo apoio popular e da Igreja Episcopal de Grafton, no estado de Virginia, promulgado pelo então presidente americano Woodrow Wilson por decreto, em 09 de maio de 1914.

No Brasil o movimento pelo Dia das Mães também teve apoio religioso, na responsabilidade do Cardeal Arcebispo do Rio de Janeiro, dom Jaime Câmara, incluindo a data no calendário oficial da igreja em 1947, sendo promulgado pelo então Chefe da Nação Getúlio Vargas, por meio do Decreto nº 2.366, de 5 maio de 1932, instituindo oficialmente o Dia das Mães (REBELO, 1979; CARVALHO, 1980; FERREIRA, 1997; BASACCHI, 2000).

Ruth Rocha (2011) traz um dado interessante sobre a história do Dia das Mães, quando a precursora do movimento Anna Jarvis percebeu que a data havia ganhado um sentido comercial, ela mesma quis desfazer o marco, mas já não havia volta.

Só que depois de alguns anos, muita gente começou a querer ganhar dinheiro com a data, inventando que todo mundo tinha que comprar presentes para dar à mãe. Anna Jarvis então resolveu acabar com o Dia das Mães: “Não criei o Dia das Mães para ter lucro!” Mas não conseguiu mais desmanchar o que tinha feito. (ROCHA, 2011, p. 54)

Sobre a celebração dos Dias dos Pais, não foram obtidas informações históricas relevantes, sendo mencionada por Basacchi (2000, p. 122) a seguinte passagem:

Em 1910, para homenagear seu próprio pai, a senhora John Bruce Dood estabeleceu essa data. Calvin Coolidge, presidente dos Estados Unidos, recomendou que a comemoração fosse celebrada em todo o país. De lá para cá, a ideia se consolidou por todos os outros países do mundo.

Os demais autores pesquisados tratam da data com certa naturalidade, como observado em Carvalho (1980, p. 82): “Dia do Papai, no segundo domingo de agosto. A razão? Ora, se se comemora o Dia das Mães, por que não celebrar também o Dia do Pai?”. Percebemos que

aceitação desta data ocorreu sem a necessidade de plebiscitos, sensibilização política e religiosa, nem ao menos tem a regulamentação legal. Observa-se, também, que nas obras mais recentes de Bittencourt (2007) e Ferreira (2014), as duas datas não correspondem aos meses tradicionalmente correspondentes, não ficando claro em momento algum a escolha pelo não tratamento dessa informação.

Em todas as obras mencionadas, o trato sobre as duas datas estabelece, de forma central, a importância da família secular, constituída por uma mãe e um pai, porém as datas sofreram mudanças na forma como a sociedade enxerga o papel da família, influenciando diretamente o ambiente escolar, deixando de ser comemoradas individualmente, para serem comemoradas no Dia da Família, festividade que ocorre anualmente no dia 15 de maio. A data foi eleita pela Organização das Nações Unidas - ONU em Assembleia Geral, em 1993 (ONU, 1993).

Essa mudança tem um marco importante, pois descentraliza a figura do pai e da mãe, ampliando o espaço para novas configurações familiares, contemplando a diversidade. O conceito de família atual difere muito do concebido no século XIX, que definia a família tradicional constituída por pai, mãe e filhos. Como assegura Vieira (2018, p. 2),

Com o desenvolvimento e evolução social, nos mais diversos segmentos, não poderia a família ficar para trás. Cada dia novas estruturas parentais e conjugais são formadas, citam-se como exemplo as famílias: poliafetivas, coparentais, multiparentais, monoparentais. Assim, não se pode mais analisar as famílias com a visão minimalista preestabelecida.

No século XXI, há a ampliação do espectro familiar para novas configurações, atendendo às mudanças sociais relativas ao casamento homoafetivo. Assim, foi reconhecida em 2011, pelo Supremo Tribunal Federal (STF), a união estável entre casais do mesmo sexo como entidade familiar. Assim, homossexuais puderam ter os mesmos direitos previstos na lei 9.278/1996, a Lei de União Estável, que julga como entidade familiar “a convivência duradoura, pública e contínua”, assegurando, desse modo, o direito à adoção (BAHIA; VECCHIATTI, 2013).

O reconhecimento constitucional da união estável a casais homoafetivos é uma exigência de integridade no Direito. Trata-se de uma interpretação consistente dos princípios da liberdade e da igualdade, compreendidos como direitos à autonomia moral e ao igual respeito e consideração. É fruto de interpretação construtiva dos próprios direitos fundamentais previstos pela Constituição da República. (BAHIA; VECCHIATTI, 2013, p. 18).

Essa transformação é fundamental para a promoção dos Direitos Humanos e influencia diretamente nas políticas sociais de inclusão, priorizando a família como grupo social gerador de cuidado. Além dessa ampliação do conceito de família, abre-se espaço para discussões relevantes na atualidade, como: divisão igualitária em relação aos cuidados domésticos e parentais, e respeito pela diversidade estrutural das famílias.

Com esse panorama, é necessário tratar das datas comemorativas como sistemas de conhecimento abertos para serem discutidos, ampliados, possibilitando que as vozes dos excluídos da história, da cultura, sejam ouvidas. Além disso, é indispensável que as vozes dos educandos sejam ouvidas. Os planejamentos não podem ficar somente direcionados pelo calendário a partir do ponto de vista dos adultos. Como afirma Ostetto (2000), no trabalho com as datas comemorativas, a escolha é sempre ideológica porque nem todas as datas são comemoradas. Essa perspectiva cristalizada toma a história como única e verdadeira, ou seja, a história como conhecimento sistematizado. História que, na verdade, privilegia uma visão dominante em detrimento de tantas possíveis, ignorando e omitindo, na maioria das vezes, as diferentes facetas da realidade. Portanto, é preciso repensar a função da escola enquanto instituição acolhedora, nunca discriminatória, aberta para ressignificar as narrativas, desenvolvendo novas interpretações, na construção de conhecimento significativos para os educandos.

Além da dimensão da construção do conhecimento, sendo a cultura a condição intrínseca do ser social, esta pesquisa aborda a questão estética do trabalho com as datas comemorativas nas escolas, almejando relacionar o fragmento e o contexto, o local e o global na perspectiva multidimensional e complexa, entendendo a educação como o fenômeno da aprendizagem da cultura.

3.2 A Espetacularização na Escola

A palavra “espetacularização” deriva do termo espetáculo, e sua raiz *specs* significa olhar. De origem latina, significa basicamente “tudo o que chama a atenção, atrai e prende o olhar” (CUNHA, 1982, p. 53). Autores como Debord, (1992), Desgranges (2010) Varga Llosa (2013), Bucci (2021) defendem que a sociedade contemporânea é uma sociedade espetacularizada, que transforma a cultura em palco, que substitui as ideias por imagens, gerando assim o monopólio da aparência.

[...] na definição de toda a realização humana, há uma evidente degradação do ser em ter. A fase presente da ocupação total da vida social em busca da acumulação de resultados econômicos conduz a uma busca generalizada do ter e do aparecer, de forma que todo o “ter” efetivo perde o seu prestígio imediato e a sua função última. Assim, toda a realidade individual se tornou social e diretamente dependente do poderio social obtido. Somente naquilo que ela não é, lhe é permitido aparecer. (DEBORD, 1992, p. 19).

As aparências são potencializadas por inúmeras revoluções tecnológicas vivenciadas no decorrer do século XIX, como: a invenção da fotografia, do fonógrafo, a difusão das rádios e do cinema, da televisão e da internet. A indústria do audiovisual mudou toda a sociedade, influenciando de modo significativo aspectos da vida privada e coletiva.

A massificação da cultura foi possível por conta da evolução dos meios de comunicação. A indústria moderna absorve e espetaculariza toda forma de manifestação cultural. Esse fenômeno não é recente, o exemplo mais óbvio de espetacularização de massa é o circo romano com os gladiadores, que se tornou símbolo da ideia de entretenimento e alienação. A frase “pão e circo” data desse período, referindo-se à exploração e manipulação do povo excluído pelo poder político.

O sentido de espetáculo atual é resultado da sociedade moderna da era urbano-industrial, que passou a ser manipulada tanto pelo Estado como pelo capital por meio da “indústria cultural” (BENJAMIN, 1985a).

O termo “indústria cultural” foi cunhado pelo filósofo alemão Adorno (1978), contemporâneo de Benjamin (1985). Para Adorno, desenvolvemos a cultura como indústria, tornando-a um produto meramente comercial e que legitima o consumismo. A Indústria Cultural é conceituada como “a produção e disseminação de produtos culturais para consumo de massa, ou seja, o consumo de um grande número de pessoas em diferentes lugares, independente das particularidades culturais.” (SILVA; SILVA., 2013, p. 225). Assim, a referida produção normalmente se desenvolve através dos meios de comunicação sociais, tais como programas de rádio, televisão, internet e redes sociais, os quais se relacionam à atividade industrial e, conseqüentemente, são difundidos e vendidos na sociedade capitalista de consumo.

A partir de Debord, a “imensa acumulação de espetáculos” exige que se deixe conceber o espetáculo isoladamente como simples encenação: a acumulação de espetáculos cria um corpo novo para o capitalismo. Além do show contínuo das imagens, temos outro capitalismo. “O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens”. (BUCCI, 2021, p. 332).

Para Vargas Llosa (2013), o “espírito do nosso tempo” é uma civilização de um mundo em que o primeiro lugar na tabela de valores vigente é ocupado pelo entretenimento, que produz expressões “*lights*”, que substituem as ideias pelas imagens.

Quando uma cultura relega o exercício de pensar ao desvão das coisas fora de moda e substitui ideias por imagens, os produtos literários são promovidos, aceitos ou rejeitados pelas técnicas publicitárias e pelos reflexos condicionados de um público que carece de defesas intelectuais e sensíveis para detectar os contrabandos e as extorsões de que é vítima. (VARGA LLOSA, 2013, p. 34).

Para Desgranges (2010), na sociedade espetacularizada, toda manifestação artística é destinada para o palco, perdendo a essência do processo, pois a preocupação está na aparência de se fazer notado, potencializando “indivíduos viciados em imagem, especialmente na imagem da própria imagem, sociedade que vive sob o monopólio da aparência, em que só aquele que aparece é bom [...]”. (DESGRANGES, 2010, p. 25)

Munck (2021, p. 18) afirma que a sociedade espetacularizada carrega o *slogan*: “Estou sendo visto, logo existo!”, como se toda existência fosse resumida e dependente dos *pixels* contidos nas fotos e reproduzidos pelos nossos celulares e computadores.

Portanto, como afirma Bucci (2021) o espetáculo tem abrangência além dos palcos, pois na sociedade do espetáculo todas as indústrias precisam fabricar imagens, porque todos os mercados estão sob o monopólio da imagem e toda mercadoria circula como imagem.

A indústria farmacêutica se converte em espetáculo, pois não tem sobrevivência fora da propaganda. Mais do que isso: além de todas as indústrias, todos os campos da vida social confluem para o mesmo centro. A produção acadêmica busca atalhos para o espetáculo, uma vez que a notoriedade dos intelectuais se afere por expedientes como a “presença na mídia”, de tal modo que a notoriedade midiática se sobrepõe aos critérios científicos ou universitários. A política e a religião se rendem ao espetáculo, como a própria ciência. (BUCCI, 2021, p. 333).

A espetacularização é um processo multidimensional que deriva de muitas mudanças da sociedade moderna. Este breve apanhado tem como intento situar os leitores para aprofundar no tema, nos aspectos específicos da espetacularização nas escolas. Como foi afirmado, o fenômeno educacional está imbricado à estrutura social, influenciando e sofrendo as suas influências.

No contexto escolar, o papel das Artes (teatro, música, dança e artes plásticas) tradicionalmente apresentado no modelo espetacular é conhecido, pois há sempre a intenção

de produzir algo para ser apresentado em datas comemorativas, finais de ano e formaturas. Dessa forma, evidencia-se a influência desse processo de espetacularização no processo educacional.

Para Barbosa e Horn (2008), as datas comemorativas compõem o calendário de festividades, e os alunos ficam expostos à “indústria das festas” e se tornam objetos de práticas de marketing e comércio. Do ponto de vista pedagógico, as datas comemorativas são esvaziadas de significado; pois os alunos não experienciam todas as dimensões que contemplam o tema. Partem para o fim: ‘fantasiar-se’ de um personagem que represente o “calendário de festividades”, repetindo a mesma sistemática em todos os anos da vida escolar. Esse esvaziamento de significado é um prejuízo, pois não aprofunda na valorização de um acontecimento social; não há questionamentos éticos, raciais e religiosos; não se evidencia o processo artístico e a apreciação de conceitos estéticos.

Nesse sentido, as práticas educacionais aproximam-se da ideia de vivência, que Benjamin (1985) opunha à ideia de experiência. Enquanto a experiência aponta para um impacto existencial no indivíduo (de cunho estético, emocional, intelectual, espiritual, afetivo) que ajuda a reconectá-lo com a comunidade a que pertence e com a sua tradição específica, permitindo-lhe um maior enraizamento do seu próprio ser, a vivência é o fenômeno típico do mundo moderno urbano-industrial massificado. A experiência ajuda a reconectar o indivíduo com a comunidade a que pertence e com a sua tradição específica, permitindo-lhe um maior enraizamento do seu próprio ser, enquanto a vivência é caracterizada pela ausência de profundidade histórica e tradicional dos eventos. Espetacularizar significaria, então, entre outras coisas, dissolver o sentido do que é exibido para deleite do espectador (Benjamin 1985a, 1985b).

Essa dissolução do sentido pode estar ligada ao paradigma da educação disciplinar que privilegia a reprodução e a imitação, por serem métodos pedagógicos passíveis de maior controle, evidenciando os padrões de instrução intelectual e reprodução de conteúdo. Esses padrões são muitas vezes descontextualizados e fragmentados, esquecendo que o natural da criança é o movimento e a curiosidade sobre o mundo. A expectativa de produzir algo e a necessidade imposta aos professores de mostrar o que está sendo feito na escola para atender ao esperado pelos pais podem tornar o evento sem sentido para os alunos que o executam. Para Sousa (2000), músicas, danças e representações que são aprendidas nos ensaios das festas, de modo geral, significam esforço e cansaço extra para os professores. Para as crianças, podem significar algo até menos interessante do que o que fazem no momento.

Para Barbosa e Horn (2008), muitas escolas utilizam as datas comemorativas como forma de agradar aos pais e justificam as escolhas dos temas de acordo com o que a sociedade de consumo apresenta, reforçando uma cultura social acrítica, estabelecida a partir de valores descolados das referências culturais dos grupos sociais que fazem parte da escola, transformando as comemorações em espetáculos. Manter as tradições culturais é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade. É necessário tratar a cultura como conhecimento e conhecimento como cultura, e interagir de forma complexa com os fenômenos de forma recursiva e dialógica, questionando o que nos é apresentado de forma cristalizada.

Enquanto professores, há esse compromisso ético com os educandos e com a sociedade, estabelecendo caminhos pedagógicos que questionem e superem concepções sociais vigentes que os distanciam da qualidade de educação e de vida almejados. São inúmeros os desafios apontados neste trabalho: a superação da dicotomia cartesiana, que privilegia transmissão do conteúdo em detrimento da produção do conhecimento, e sua associação à concepção espetacular das manifestações culturais na escola. Esses fenômenos interligam-se à teia complexa da educação.

A mudança começa na libertação do corpo para o movimento, para a experiência, que tem potencial de ampliação da realidade sensível da existência humana. É necessário que os educandos habitem o espaço físico e reconheçam esse lugar “escola” como espaço para a descoberta que construa conhecimento e senso de pertencimento social, com todas as incertezas, interpretações, contradições, unindo conceito e experiência e criando a possibilidade de novas formas de elaboração do conhecimento.

SEÇÃO IV

METODOLOGIA

“Quando percebo, não penso o mundo, ele organiza-se diante de mim.”

Maurice Merleau-Ponty

Para o estudo do fenômeno abordado neste trabalho, expôs-se a prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental da rede pública. Para tal, foi utilizado o discurso dos docentes como meio para aplicação da abordagem fenomenológica. Essa metodologia possibilita um olhar sensível na direção do problema de pesquisa, construindo e revelando modos de pensar as datas comemorativas nas escolas em questão.

A escolha da abordagem fenomenológica pressupõe uma reflexão aberta às descobertas, em situação dialógica entre a teoria e a prática, contextualizada com as experiências vividas no cotidiano escolar, e a forma como são descritas pelos professores participantes da pesquisa, atendo-se aos fenômenos. Segundo Masini (2010, p. 72), o enfoque fenomenológico de pesquisa pode ser entendido como uma abordagem que “busca não destruir os resultados empiricistas, mas sim chamar atenção para as suas limitações e lacunas, caracterizando-se pela ênfase ao mundo da vida cotidiana”. A partir desse pressuposto, não há a tentativa do enquadramento metodológico convencionalmente padronizados (GIORGI, 1978; MOREIRA, 1995).

4.1 Natureza da Pesquisa

Para refletir e analisar como os professores de primeiro e segundos anos do Ensino Fundamental reconhecem e desenvolvem suas ações educativas relacionadas às datas comemorativas, focou-se na Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado, proposta por Moreira, Simões e Porto (2005). Essa técnica de pesquisa, de natureza qualitativa com estrutura exploratória e descritiva, revela os significados presentes nos discursos dos professores.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um formulário (Anexo A). Esse instrumento possui campos para respostas descritivas de duas questões abertas que foram coletadas através do formulário do *Google Forms*. Neste momento, cabe ressaltar que, devido à pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, iniciada em 2020, seguindo as restrições sanitárias de isolamento social, o formulário foi aplicado virtualmente.

O passo inicial constou de um contato com a Superintendência Regional de Ensino de Uberaba (SRE), para obtenção do consentimento para realização da pesquisa nas escolas que ofertam o primeiro ciclo das séries iniciais. Em seguida, foi necessário contato com os gestores das escolas de forma virtual, pelo WhatsApp, e entregue a eles uma carta-convite. Os gestores assinaram a autorização permitindo que o pesquisador entrasse em contato com os professores para a realização da investigação.

A direção da escola enviou aos professores (alvos da pesquisa) um convite por *e-mail*. Aqueles que aceitaram responder à pesquisa participaram remotamente de uma reunião, por meio de uma videoconferência realizada através da plataforma *Google Meet*, com duração de 30 minutos. A reunião remota aconteceu no dia quatro de agosto de 2021, para apresentar a pesquisa e sanar possíveis dúvidas.

Após esclarecimentos, os participantes responderam ao formulário do *Google Forms* através do *link* <https://forms.gle/5inNEG3PHpAoE5hP6>. Evidencia-se que esse estudo foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (CEP/UFTM) e aprovado sob o número de parecer 4.768.592.

Inicialmente, os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), depois responderam às seguintes perguntas geradoras:

1. O que significa para você participar da atividade “datas comemorativas” na escola?
2. O que significa para você as apresentações cênicas, coreográficas, musicais nas datas comemorativas e quais professores deveriam estar envolvidos nelas?

Foi esclarecido aos participantes na mencionada reunião que fossem detalhistas nas respostas, oferecendo o maior número de informações possíveis para o entendimento sobre o assunto. As questões foram enunciadas separadamente, sem interferência, para que, assim, os integrantes pudessem elaborar cada resposta sem a influência da questão/resposta seguinte.

É importante frisar que todos os participantes tiveram liberdade para expressar suas opiniões nas respostas do formulário, de acordo com a visão que tiveram sobre o processo.

Quanto à análise das respostas, optou-se pela técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005). Essa técnica se desdobra em três momentos, sendo: descrição, redução e interpretação.

Na descrição, o sentido geral dos discursos de cada participante é mantido, sem alteração das respostas apresentadas no formulário, buscando o registro, sem fazer nenhum juízo de valor.

Na redução, há um recorte das ideias expressivas, formulando as unidades de significado, vistas como expressivas por se fazerem constantes nos discursos dos professores, sem perder de vista aquelas que foram omitidas ou pouco ressaltadas, mas que fazem sentido à reflexão do problema de pesquisa. Esses itens selecionados compõem as “Unidades de Significado - US” (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005).

No momento da interpretação buscou-se, por *insights* a partir do que foi revelado nas unidades de significado, e assim transformados em descrições embasadas na estrutura do fenômeno situado (LIMA, 2015; BASTOS, 2017). Logo depois, iniciou-se o processo da análise ideográfica, almejando expor as concepções dos professores individualmente, e a análise nomotética, em que se evidenciou o sentido aberto dessas concepções sem a preocupação de generalizar pontos de convergência e/ou divergência entre os participantes da pesquisa.

Bastos (2017, p. 447) assegura que a “Análise Nomotética configura-se como uma passagem das ideias individuais dos sujeitos para o entendimento geral sobre o que se pesquisa, isto é, uma síntese integrativa [...]”. A partir dela, organiza-se os “Quadros Nomotéticos” (LIMA, 2015), composto por linhas e colunas inter-relacionadas, buscando pôr em evidência as divergências, as convergências e as individualidades, através da interpretação das variantes qualitativas, a partir das unidades de significados dispostas.

A abordagem fenomenológica possibilita um olhar complexo sobre o fenômeno estudado, permitindo a superação do racionalismo, sem perder o rigor acadêmico, refletindo com clareza e discernimento sobre as datas comemorativas nas escolas em questão. Com isso, ampliam-se os conhecimentos sobre o tema, ultrapassando convicções simplificadoras em relação ao conhecimento e sua produção.

4.2 Local da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em duas escolas do município de Uberaba/MG. A primeira dispõe de estrutura física ampla (escola de grande porte), situada na área urbana, com 1720 alunos matriculados no Ensino Fundamental. Estima-se a participação de 11 (onze) professores na pesquisa. A segunda escola dispõe de estrutura física reduzida (escola de pequeno porte), situada na área rural, com 76 alunos matriculados no Ensino Fundamental, e

com estimativa de cooperação de 4 (quatro) professores. O critério usado para esse recorte considerou a disponibilidade das escolas que mantiveram aulas remotas durante o período da pandemia. As duas escolas atendem a quantidade de alunos suficiente e relevante para o aprofundamento da discussão em foco.

4.3 Participantes da Pesquisa

Foram convidados quinze professores, dois não consentiram em participar, totalizando treze professores participantes. De acordo com os objetivos, os docentes do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas municipais, na cidade de Uberaba/MG, foram selecionados para a população de estudo. O grupo caracteriza-se como não probabilística por “indivíduos-tipo” que oferece “riqueza, profundidade e qualidade da informação, não a quantidade e nem a padronização.” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p. 272).

Critérios para participação da pesquisa:

- Os professores pesquisados deverão ser efetivos na escola;
- Ter no mínimo três anos de experiência em sala de aula, buscando, por meio deste critério, evitar a instabilidade decorrente da condição de professor contratado;
- Aceitar participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE);
- Atuação nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Para exclusão de participantes na pesquisa, serão considerados os seguintes critérios:

- Professores em licença saúde, licença maternidade, férias.

SEÇÃO V

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise ideográfica descreve as ideias individuais de cada participante da pesquisa, buscando perceber no discurso quais concepções e visões de mundo foram expressas em relação ao seu trabalho com as datas comemorativas.

5.1 Análise Ideográfica

Seguindo os momentos da proposta de análise, foi realizado o levantamento dos Indicadores descritos abaixo e, em seguida, das Unidades de Significado nas tabelas 1 e 2. Nessa análise, foram focadas as Unidades de Significado para orientação das reflexões.

Participante 1 (P1) – Indicadores

QUESTÃO 1

Atividades pertinentes ao tema, de preferência de forma lúdica.

QUESTÃO 2

Trabalhar Expressão corporal, muito importante para o desenvolvimento da criança.

RESULTADO: Ênfase na data, utiliza as expressões artísticas como meio didático.

P2 – Indicadores

QUESTÃO 1

Com textos, atividades, vídeos, música etc.

QUESTÃO 2

Muito importante para a valorização da cultura e da data comemorada.

RESULTADO: Utilização das datas comemorativas como meio de difusão cultural.

P3 – Indicadores

QUESTÃO 1

Dando ênfase às datas que fazem parte da nossa cultura.

QUESTÃO 2

Representam um marco da nossa cultura, e que o aluno de hoje poderá ser protagonista no futuro.

RESULTADO: Reprodução cultural por meio das datas comemorativas.

P4 – Indicadores

QUESTÃO 1

As datas comemorativas são trabalhadas através de textos informativos, pergunto para as crianças o que sabem sobre determinada data, o que já ouviram sobre ela, como é comemorada em sua família. Depois, apresento diferentes textos e imagens sobre a data a ser comemorada. Fazemos desenhos ou colagens representando a data, não levo impresso, pois ficariam todas iguais.

QUESTÃO 2

As apresentações ajudam a criança a se soltar, a lidar com o medo, com a vergonha. Ajudam a aprender a ouvir, a ficar feliz com o sucesso do colega, a incentivar o outro. Auxiliam muito na formação do ser crítico, pois cada um aprende a se soltar mais, propicia um ambiente de troca.

RESULTADO: Desenvolve as datas comemorativas de forma ampla, buscando o contexto, porém é influenciado pela “espetacularidade”, associando o conteúdo das datas à exibição.

P5 – Indicadores

QUESTÃO 1

Algumas datas são trabalhadas, auxiliam com amplitude o conhecimento

QUESTÃO 2

Contribuem para desenvolvimento da imaginação, criatividade.

RESULTADO: Percebe as datas como uma forma de conhecimento.

P6 – Indicadores

QUESTÃO 1

As datas comemorativas são trabalhadas de forma que os alunos se conectem ao contexto e à história das datas em questão, ajudando no desenvolvimento cultural, emocional e social das crianças.

QUESTÃO 2

Representam no contexto escolar a formação integral das crianças através da expressão corporal e oral e ajudam na relação entre escola, família e comunidade.

RESULTADO: O professor demonstra uma percepção complexa sobre o tema, conectando as multidimensionalidades: cívica, tradição, religião e estética.

P7 – Indicadores

QUESTÃO 1

As datas comemorativas ampliam o conhecimento de mundo das crianças.

QUESTÃO 2

Sem dúvida enriquece o trabalho pedagógico da unidade escolar, desde que trabalhado em um contexto significativo, não sendo apenas uma mera repetição.

RESULTADO: Percebe as datas como meio didático para o conhecimento cultural.

P8 – Indicadores

QUESTÃO 1

Gosto de trabalhar na data mesmo para que tenha total significado para eles, pois são crianças menores.

QUESTÃO 2

Uma junção de tudo, toda criança gosta de se exhibir, mostrar o que sabe fazer com perfeição diante de sua imaginação.

RESULTADO: Demonstra ênfase no trabalho com as datas, com uma visão “espetacularizada”, entendendo que toda criança gosta de se apresentar.

P9 – Indicadores

QUESTÃO 1

Gosto de trabalhar em cima da data mesmo, por exemplo: hoje é dia do estudante, se estivéssemos em sala de aula presencial, faríamos um teatro sobre a questão.

QUESTÃO 2

É o momento que a criança tem para demonstrar, com maior naturalidade o que ela mais gosta de fazer e expressar seus sentimentos. Se é tímida ou não. Se é mais expressiva ou calculista...

RESULTADO: Uso da expressão artística como meio didático, e o teatro como ferramenta para alcançar a exibição e possível expressão de sentimentos.

P10 – Indicadores

QUESTÃO 1

Em forma de danças, ginástica rítmica ou artística. Faço uma contextualização a respeito do tema e depois desenvolvo com as crianças as coreografias. Contribui muito no desenvolvimento motor, no ritmo, concentração, autoconfiança, enfrentamento, espírito de equipe, socialização, empatia entre outros.

QUESTÃO 2

Se torna um espetáculo no momento da apresentação ao público, aos pais, é uma forma de lazer quando estamos ensaiando e durante todo o tempo a criança está expressando os seus sentimentos, suas dificuldades, timidez, medo, alegrias.

RESULTADO: As datas comemorativas são um meio para desenvolver apresentações, que podem ser um momento de lazer para os pais. Uso da expressão artística como meio didático, e o movimento como ferramenta para alcançar a exibição e possível expressão de sentimentos.

P11 – Indicadores

QUESTÃO 1

Mostrando a elas a importância daquela data e inserindo-as no contexto, seja ela municipal, estadual, federal ou internacional.

QUESTÃO 2

Momento de integração, de expressão, de interação, de sentir.

RESULTADO: Busca a contextualização das datas com a cultura dos alunos.

P12 – Indicadores

QUESTÃO 1

Na sala de aula, trabalho as datas comemorativas dentro do contexto social e cultural daquela comunidade. Acredito que as datas comemorativas para os alunos contribuem para o seu desenvolvimento emocional, cultural, imaginário, social, entre outros para o seu crescimento cognitivo.

QUESTÃO 2

Todas as apresentações que estimulam o envolvimento e a participação das crianças são excelentes. As brincadeiras que tenham um cunho voltado para música, produções e arte em geral são bem valorizadas. A ludicidade dentro da arte permite que os alunos, além de adquirir o conhecimento sobre essas datas, experimentem as emoções com as quais convive.

RESULTADO: O professor demonstra uma percepção complexa sobre o tema, conectando as multidimensionalidades: cívica, tradicional, religiosa e estética, utilizando as expressões artísticas como meio didático e resultando em apresentações.

P13 – Indicadores

QUESTÃO 1

Brincadeiras, interações, histórias contadas a respeito do tema.

QUESTÃO 2

Através de brincadeiras, expressões, imitações, lazer, espetáculos, musicalização, é melhor o aprendizado conforme a faixa etária das crianças.

RESULTADO: Demonstra um entendimento da criança como um ser ainda sem tantas capacidades de elaborar e desenvolver conhecimento.

5.2 Análise Nomotética

A análise nomotética procura investigar os pontos de convergência ou divergência entre os discursos dos professores da pesquisa, sem generalizações. Trata-se de uma passagem da reflexão individual para o plano global. Para isso, foi construída a Matriz Nomotética, em que as unidades de significado individual aqui expressas são contrastadas, resultando nas convergências e/ou divergências encontradas nos discursos docentes (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005; MOREIRA, 1995), como se lê na Tabela 1:

Tabela 1: Unidades de Significado da Pergunta: 1 – Como você trabalha as datas comemorativas, de que forma elas contribuem para educação das crianças?

UNIDADE DE SIGNIFICADO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Absoluto	Relativo
US1 – Ênfase na data, conhecimento e cultura	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X		10	76,9%
US2 – Teatro, dança, música, atividades plásticas; expressividade e ludicidade.	X	X		X			X		X	X			X	07	53,8%
US3 – Textos		X												01	7,7%

Fonte: Elaborada pelo autor.

A Unidade de Significado 1 (US1) — *Ênfase na data, conhecimento e cultura* — ocorreu com maior abrangência entre os entrevistados, com 76,9%. A US1 sugere preocupação dos professores no cumprimento da ação pedagógica em relação às datas comemorativas, ficando evidente a presença do uso didático das datas no cotidiano escolar. Porém, essa configuração curricular não é estabelecida de forma clara nos documentos normativos no âmbito federal na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e municipal nas Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino (SEMED, 2014; 2020), documentos que regem as obrigações relativas à elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para todos os segmentos da Educação Básica.

A BNCC determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver de acordo com as etapas de ensino, assim o documento não pode ser visto como currículo, mas um conjunto de orientações que norteiam o trabalho das equipes pedagógicas na elaboração dos currículos.

A forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos. (BRASIL, 2017, p. 31).

Na BNCC não há abordagem a respeito do tema “Datas comemorativas”. A única menção referente foi “datas festivas”, na matriz de História do Primeiro Ano do Fundamental I:

Unidade temática: A escola, sua representação espacial, sua história e seu papel na comunidade; Objeto de conhecimento: Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo – Habilidade: (EF01HI08) Reconhecer o significado das comemorações e festas escolares, diferenciando-as das datas festivas comemoradas no âmbito familiar ou da comunidade. (BRASIL, 2017. p. 406-407).

Buscando nos documentos oficiais junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura-SEMED, foram identificadas, no documento Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG: ciclo inicial e complementar de alfabetização - 1º ao 5º ano, de 2014, duas menções sobre as datas comemorativas:

Matriz curricular do 4º Ano, conteúdo curricular Língua Inglesa - EIXOS ESTRUTURANTES: EE1. Comunicação e análise linguística - OBJETOS DE CONHECIMENTO: OC1. Relações linguísticas e interculturais da Língua Inglesa - DIREITOS DE APRENDIZAGEM: EE1OC1DA15. Estabelecer relações entre as datas comemorativas brasileiras e as dos países de Língua Inglesa. (UBERABA, 2014. p. 230).

Matriz curricular do 4º Ano, conteúdo curricular Ensino Religioso - EIXOS ESTRUTURANTES: EE1. O ser humano na perspectiva dos ensinamentos religiosos - OBJETOS DE CONHECIMENTO: OC1. Práticas religiosas - DIREITOS DE APRENDIZAGEM: EE1OC1DA7. Reconhecer datas comemorativas religiosas presentes no calendário civil. (UBERABA, 2014, p. 192).

O documento atual Matriz Curricular (UBERABA, 2020) está de acordo com as diretrizes da BNCC e apresenta as habilidades a serem desenvolvidas por ano de escolaridade, mas sem as orientações relativas às competências, às Unidades Temáticas e ao Objeto de Conhecimento. Assim, considerou-se que o tratamento relativo às datas comemorativas é o que consta na BNCC.

De acordo com esta análise documental, percebe-se que as datas comemorativas no currículo escolar sobrevivem de forma “natural”, por se tratar de manifestações

culturais, tradições e festejos, reproduzidos de geração em geração, mas sua escolha e desenvolvimento não ficam evidentes nos documentos legais. Também não foi encontrada nenhuma orientação específica do tópico em questão na análise dos Planos Políticos Pedagógicos das escolas.

Muitas dessas datas comemoradas no cotidiano acadêmico não são encontradas no currículo escolar, no entanto são observadas de forma implícita, sobrevivendo nas entrelinhas, sendo, em alguns casos, impositivas dentro do processo pedagógico.

Ostetto (2000) percebe certas festividades como sendo de caráter obrigatório em muitas escolas e, por isso, os educadores realizam as mesmas atividades durante muitos anos. Assim, aquilo que era para ser um momento de investigação cultural, estética, histórica se torna algo maçante, tedioso, sem grandes finalidades, o que acaba por não enriquecer o repertório cultural do discente.

Analisando as respostas dos professores, observa-se que eles entendem as datas comemorativas como meio de produção de conhecimento e preservação de cultura, como pode ser verificado nestes pontos do discurso: “Algumas datas são trabalhadas, auxiliam com amplitude para o conhecimento”, participante 5. “Datas em questão ajudando no desenvolvimento cultural”, participante 6. “As datas comemorativas ampliam o conhecimento de mundo das crianças”, participante 7.

Contudo, outro ponto chama a atenção, como pode ser analisado nos discursos a seguir: “Dando ênfase às datas que fazem parte da nossa cultura”, participante 3. “Gosto de trabalhar na data mesmo para que tenha total significado para eles”, participante 8. “Gosto de trabalhar em cima da data mesmo, por exemplo: hoje é dia do estudante”, participante 9. Há coerência no discurso, no qual as datas comemorativas são entendidas como desenvolvimento de cultura e produção do conhecimento. Entretanto, os discursos sugerem uma reprodução das datas estabelecidas, quando usam as expressões “dando ênfase”, “na data mesmo”.

As datas comemorativas são uma forma de conhecimento, mas devem ser estudadas com cuidado, pois carregam inúmeras possibilidades de entendimentos e elaborações que modificam ou consolidam a visão de mundo de uma sociedade. Como afirma Hobsbawm (2012, p. 6), compreende-se as datas comemorativas pertencentes ao conjunto de práticas tradicionais, que normalmente são reguladas por regras veladas ou abertamente aceitas: “tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado”. Assim, faz-se urgente

interagir de forma complexa com os fenômenos manifestos em decorrência das datas comemorativas de forma recursiva e dialógica, questionando o que é apresentado de forma cristalizada, pois na “perspectiva do pensamento complexo, cultura é circuito que envolve ordem-desordem-interação-organização, composto por códigos, padrões-modelo, modalidades de existências, saberes.” (GALDINO; CARVALHO, 2022, p. 25).

O desenvolvimento pedagógico, ano após ano em torno das mesmas datas comemorativas, utilizando o mesmo meio didático, pode gerar o engessamento em torno do cumprimento de um cronograma curricular, dificultando as discussões sobre o conteúdo cultural e o interesse dos alunos e da comunidade sobre a data estabelecida. Essa repetição estimula um processo de monocultura mental, que privilegia a cultura dominante em detrimento as diversas manifestações culturais. Segundo Shiva (2003), os sistemas de saberes locais sofrem uma série de violências, como o fato de os seus saberes não serem considerados, ficando obscurecidos e tornados desprezíveis.

Desse modo, o saber científico dominante cria uma monocultura mental ao fazer desaparecer o espaço das alternativas locais, de forma muito semelhante à das monoculturas de variedades de plantas importadas, que leva à substituição e destruição da diversidade local. O saber dominante também destrói as próprias condições para a existência de alternativas, de forma muito semelhante à introdução de monoculturas, que destroem as próprias condições de existência de diversas espécies. (SHIVA, 2003, p. 25).

A ausência de diversidade cultural prejudica o desenvolvimento social, político e histórico que as datas possibilitam, pois causa uma forma hegemônica de reprodução e não questiona as visões de mundo e de identidades que são construídas e preservadas. Há a tendência de privilegiar um calendário cultural que valoriza um único tipo de saber, monocultural, em detrimento de tantas outros.

Buscar uma educação que respeite a diversidade não é negar a unidade ou mesmo a tradição. Como afirma Morin (1972), o desenvolvimento cultural segue um sistema generativo que, por um “lado, mantém e perpetua de forma invariante a complexidade da sociedade”, mas, por outro lado, questiona o código cultural vigente, assim surge como um “princípio mantenedor da invariação, integrador da diferença e, por isso mesmo, perturbador da originalidade.” (MORIN, 1973, p. 202).

Esse processo generativo ocorre nos exemplos citados na sessão anterior sobre as datas: Dia dos Pais, Dia das Mães e Dia da Abolição da Escravatura, pois todas sofreram modificações devido às transformações sociais. Houve uma ressignificação

dos papéis e personagens da nossa história, alcançando outras camadas culturais, valorizando a cultura afro-brasileira e suas personalidades, em congruência com as mudanças na forma estrutural da família na sociedade atual.

Dessa forma, os profissionais da educação têm a possibilidade/responsabilidade de desenvolverem um currículo escolar que trate as datas comemorativas como sistema de conhecimento aberto à reflexão, que possibilite que os corpos que habitam a escola e a comunidade sejam acolhidos, ampliando o significado de cada manifestação cultural, abrindo espaço para as vozes excluídas da história, neste movimento de construção e reconstrução do conhecimento, refletindo e colocando-o à disposição da humanidade. Pois, como afirma Edgar Morin (2012), a cultura é instrumento de cidadania democrática, seu código é cognitivo e estético, deve ser estendido a todos os povos da Terra.

Refletindo sobre a questão didática no emprego das expressões artísticas, 53,8% dos professores manifestaram em suas respostas a oportunidade de desenvolverem o tema das datas comemorativas de forma expressiva e lúdica através do teatro, dança e música (US2).

É possível constatar pela análise da US1 — *Ênfase na data, conhecimento e cultura* — que não há um direcionamento curricular claro para o desenvolvimento do conteúdo tema datas comemorativas, assim fica a cargo da escola e professores a escolha das datas comemoradas. Ainda, tendo como base os documentos oficiais, observou-se que o termo “data comemorativa” aparece na base curricular de História e em documentos anteriores (BRASIL, 2010) nas disciplinas de Ensino Religioso e Língua Inglesa, não ocorrendo nenhuma citação referente ao tema na base curricular de Artes.

É possível entender o emprego das datas comemorativas nessas bases curriculares pela forma como as escolas as categorizam. Para efeitos didáticos, Maia (2014) desenvolveu uma organização, que obviamente não abarca todas as datas devido às especificidades culturais das regiões e instituições, mas inclui uma diversidade ampla dos festejos escolares, sendo:

- Datas religiosas (do calendário judaico-cristão) – Páscoa, Corpus Christi, Natal.

- Datas cívicas e morais, sendo: Pátria – Dia de Tiradentes, Descobrimento do Brasil, Soldado, Hino Nacional, Folclore, Independência, Bandeira, Proclamação da República, Aniversário da Cidade, Eleições.
- Família – Dia das Mães, Avós, Pais, Família.
- Convivência social – Dia do Idoso, Mentira, Livro, Família na Escola, Trabalho, Biblioteca, Mulher, Namorados, Estudante, Secretário Escolar, Professor, Servidor Público, Criança, Evangélico, Orientador Educacional.
- Datas de conhecimentos gerais – Carnaval, Outono, Índio, Monteiro Lobato, Circo, Inverno, Água, Meio Ambiente, Trânsito, Festas Juninas, Livro Infantil, Primavera, Árvore, Consciência Negra, Pessoa com Deficiência, Verão.

A pesquisadora Ruberti (2012) sintetiza as datas comemorativas em três categorias: datas religiosas, cívicas e da tradição escolar. Por meio dessas três categorias, é possível entender o desenvolvimento do conteúdo dentro da base curricular de História pela diversidade de datas relacionadas às categorias cívicas e da tradição e as datas religiosas no que tange à base curricular de Ensino Religioso. Porém, não foi encontrado nenhum direcionamento curricular para o emprego das expressões artísticas contidas em Artes.

Uma reflexão possível para o emprego das expressões artísticas nas diversas bases curriculares pode estar na concepção do ensino de Artes no Brasil. De acordo com a história do Ensino de Artes no Brasil, existem duas correntes de pensamento divergentes (BARBOSA, 1991). São elas: os essencialistas, que defendem a ideia de que o ensino artístico deve se preocupar apenas com o que esteja diretamente relacionado às artes, e os contextualistas, que defendem uma abordagem sociológica, ou seja, entendem que o ensino das artes deva servir a causas sociais e formação de valores, atitude e hábitos.

Para o pesquisador Almeida (2006, p. 12),

Os professores que atuam na educação infantil e na educação básica, particularmente os das quatro primeiras séries, assumem uma posição contextualista ao afirmarem que as atividades artísticas são necessárias porque constituem um poderoso fator de desenvolvimento emocional e social da criança – “servem para extravasar emoções”,

“desinibem” e “socializam a criança” – e também por impulsionar a imaginação e a criatividade.

Essa concepção pode ser observada nos discursos dos professores: "Contribui muito no desenvolvimento motor, no ritmo, concentração, autoconfiança, enfrentamento, espírito de equipe, socialização, empatia entre outros." Participante 10. "As apresentações ajudam a criança a se soltar, a lidar com o medo, com a vergonha. Ajudam a aprender a ouvir, a ficar feliz com o sucesso do colega, a incentivar o outro". Participante 4. "Toda criança gosta de se exhibir, mostrar o que sabe fazer com perfeição diante de sua imaginação". Participante 4.

Observa-se que a concepção contextualista é a visão vigente nas escolas pesquisadas, pelo fato de todos relatarem na sua fala o uso didático das práticas expressivas para o desenvolvimento do conteúdo Datas Comemorativas, mesmo que apenas dois professores participantes da pesquisa sejam especialistas (formados em Educação Artística) para o ensino de Artes e todos os outros sejam não especialistas (pedagogos).

Os conteúdos das obras de Rebelo (1979), Carvalho (1980), Ferreira (1997), Basacchi (2000) chamam atenção para o uso didático das expressões artísticas como meio para o desenvolvimento das datas comemorativas, pois trazem várias dicas de atividades. Por exemplo, a poesia de Castro Alves "O navio negreiro" é sugerida nas obras de Carvalho (1980) e Ferreira (1997). Já Basacchi (2000) propõe um "miniteatro" que figura a princesa Isabel como protagonista, e os coadjuvantes: os abolicionistas Joaquim Nabuco, José de Patrocínio e André Rebouças. A peça inicia com a Princesa Isabel declamando um trecho da obra "O navio negreiro". Para o Dia das Mães, a proposta majoritária são as poesias, e em ambos os livros há a sugestão da poesia "Minha Mãe", de Casimiro de Abreu.

Em vista disso, percebe-se a reprodução sistemática do conteúdo, utilizando-se as datas ano após ano de forma superficial e hegemônica. Como consequência, são abordadas apenas no sentido comemorativo e festivo, com ausência de um trabalho reflexivo, crítico e histórico, e com a aplicação das práticas artísticas com caráter utilitário, meramente instrumental. Utilizando, por exemplo, o desenho para ilustrar cartões, lembrancinhas; a música, a dança e o teatro para produzir apresentações temáticas.

Esse *modus operandi* também tem ligação direta com o alto desempenho exigido na sociedade atual, infringindo à escola o dever de maximizar a produção das

competências e habilidades necessária para o futuro dos educandos, que por sua vez pressiona os professores, como “sujeitos de desempenho e produção” (HAN, 2015).

Assim, os professores utilizam as expressões artísticas para justificar o seu trabalho, empenhando-se em encenar a peça do Dia das Mães, a dança para a Festa Junina, ou a exposição de pintura que irá decorar os corredores da escola.

A realização de tais eventos acaba por centralizar atenção dos professores, que, preocupados em “demostrar serviço”, acabam impingindo aos alunos exercícios árduos, repetições exaustivas, propostas desprovidas de sentido para eles. Dada a finalidade em vista, uma atividade que poderia ser prazerosa transforma-se em mais uma tarefa chata e obrigatória a ser cumprida. (ALMEIDA, 2006, p. 19).

Outra evidência relacionada ao emprego das expressões artísticas para o desenvolvimento do conteúdo está na comparação dos dados entre a US2 — *Teatro, dança, música, atividades plásticas; expressividade e ludicidade* — e a US3 — *Textos*. A US2 aparece com maior ênfase em relação à US3, com apenas 7,7%. Assim, infere-se que a discrepância entre os dados esteja na própria natureza festiva e espetacular das datas comemorativas, impulsionada pela nossa sociedade do espetáculo, provocando o movimento pedagógico em busca de atividades supostamente expressivas, orientadas com fins de exibição.

Diante desses dados, pressupõe-se que o uso didático da escrita pode ser enfraquecido, devido ao menor alcance espetacular em relação às demais expressões artísticas. Sob o mesmo ponto de vista, os professores escolhem utilizar o teatro, a dança, a música e as artes plásticas como meio para o desenvolvimento do conteúdo, por seu maior alcance expositivo.

É importante ressaltar que os professores pesquisados foram dos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental e, portanto, seus alunos estão em fase de alfabetização, fator que pode ser associado a esse uso minoritário da escrita em relação às datas.

Em síntese, apenas a escolha didática das expressões artísticas (teatro, dança, música e artes plásticas) não é capaz de promover experiências de aprendizagem significativas, que priorizem o movimento, o questionamento de ideias e a construção do conhecimento. A escolha por práticas como confecção de cartões e lembrancinhas com flores, pintura de desenhos fotocopiados, danças e poesias decoradas,

descharacteriza a participação efetiva dos educandos e não configura um processo criativo.

Uma prática expressiva significativa tem como princípio o campo relacional, promovendo experiências que priorizem os educandos e suas expressões nas relações consigo, com o outro e com o mundo. Há um papel fundamental dos educadores, mas ouvir os educandos e priorizar a sua participação permite que a perspectiva da criança tenha lugar de importância em nossas práticas (LIRA; DOMINICO; MARTINS, 2018).

Faz-se necessário abandonar esse paradigma utilitarista espetacular para alcançar uma prática expressiva dentro da sala de aula, libertando o corpo para o movimento e a interação. Não é possível desenvolver experiências coreográficas, teatrais, plásticas e musicais significativas orientadas pelo paradigma utilitário, com base na reprodução, imitação e exibição.

Tabela 2: Unidades de Significado da Pergunta: 2 – O que as apresentações cênicas, coreográficas, musicais e produções plásticas nas datas comemorativas representam para o trabalho desenvolvido no contexto escolar? Espetáculo/ lazer/ momento de expressão/ Imitação?

UNIDADE DE SIGNIFICADO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	Absoluto	Relativo
US4 – Expressão corporal e emocional	X					X			X	X	X	X	X	07	53,8%
US5 – Espetáculo, apresentação			X					X	X	X		X	X	06	46,2%
US6 – Imaginação, criatividade					X								X	02	15,4%

Fonte: Elaborada pelo autor.

De acordo com a tabela anterior, os educadores apresentaram aspectos claros sobre a crença na potencialidade das datas comemorativas para o desenvolvimento de propostas que oportunizem o movimento e a expressividade, com uma convergência de respostas de 53,8% na US3 — *Expressão corporal e emocional*. Porém, cerca de 46% responderam US4 — *Espetáculo, apresentação* — ou seja, acrescentam ao conteúdo datas comemorativas a possibilidade de desenvolverem espetáculos.

Esses dados indicam que as datas comemorativas são desenvolvidas com processos didáticos orientados pelo paradigma utilitarista e espetacular, associando expressão e apresentação de forma equiparada, como se uma fosse o fim da outra. “As apresentações ajudam a criança a se soltar, a lidar com o medo, com a vergonha.” Participante 04. “Uma junção de tudo, toda criança gosta de se exhibir.” Participante 08. “É o momento que a criança tem para demonstrar.” Participante 09. “Se torna um

espetáculo no momento da apresentação ao público, aos pais, é uma forma de lazer.”
Participante 10.

É necessário ampliar os significados das datas no ambiente escolar, a partir da concepção de novas prioridades para o uso expressivo das linguagens artísticas, o movimento e a expressão não podem estar condicionados à exibição. Essa resignificação começa no educador, através de uma nova forma de olhar a sua prática, os conteúdos, seus alunos e o mundo.

Machado (2020) apresenta outra possibilidade metodológica para o trato com as expressões artísticas, afastando-se da visão cartesiana e utilitária, que pretende resignificar as apresentações e o modelo espetacular. Para tal, a pesquisadora desenvolve, através do que nomeou como “Abordagem Espiral”, um pensamento e ações de atos performativos, que criem situações relacionais entre adultos e crianças, investigando o conhecimento artístico e cultural contextualizado “aos mundos” da vida da criança.

São propostas neste campo: o teatro fora do teatro, a possibilidade da dança em qualquer corpo, música concebida como paisagem sonora, significações para o silêncio e o vazio, enfim, um fértil campo híbrido que, se bem explorado, levará a experiências estéticas das mais significativas, contextualizadas contemporaneamente. (MACHADO, 2020, p. 11).

Para a pesquisadora, as práticas com expressões artísticas utilizadas pelos professores necessitam cultivar um tipo de desprendimento dos conteúdos a serem ensinados de forma racionalista ou hierárquica, para, assim, mergulhar no risco do desconhecido. Nisso consiste estimular experiências que utilizem as expressões artísticas como meio relacional, no envolvimento corporal, emocional, social e estético, possibilitando reflexões que alcancem os diversos campos da experiência, ampliando a compreensão cultural, social e estética do educando, [...] “não se trata de priorizar o processo em detrimento do produto; trata-se de cultivar a não dicotomia e criar-pensar, almejando processo-e-produto, forma-e-conteúdo imbricados na própria definição do que é arte-vida.” (MACHADO, 2020, p. 11).

Assim, estimular experiências estéticas no trabalho com as datas comemorativas, que oportunizem relações com o mundo, o outro, o eu, que, com o auxílio dos gestos, produzam novas formas de coreografar; com os signos, novas formas de representar; com os objetos, novas formas de expor, questionando e produzindo uma “experiência

única e singular que se dá quando você toca o mundo com todos os seus sentidos e o mundo toca você.” (MUNCK, 2021, p. 52).

Assim, as expressões corporais e emocionais (*US4*) estarão mais próximas da imaginação e da criatividade (*US6*), pois o estímulo da curiosidade, através do campo relacional (adultos/crianças/mundo), convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de investigar, abertos para criação, na comunicação dos mundos internos e externos, dos indivíduos e das sociedades, da natureza e da cultura.

As crianças não apenas reproduzem os sistemas culturais nos quais estão inseridas, como também produzem relações e significados culturais. Entende-se a cultura como um sistema simbólico, em que é possível compreender que a criança não apenas incorpora gradativamente o que aprende sobre o mundo, mas também constrói significados para as coisas e sensações. (PEREIRA; SILVA, 2022, p. 7).

Alexandrino, Lima e Ferreira (2014, p. 90) afirmam que “a criança precisa ter suas próprias experiências e não ser sempre guiada pelos adultos, pois é pela sua prática pessoal, pela sua exploração que se ajusta, domina, descobre e compreende o meio em que vive.”

Essa mudança de paradigma reconhece a criança enquanto ser pleno na sua expressividade, que se movimenta intencionalmente na busca de novas experiências, provocando um lugar diferente para a arte na escola, como afirma Machado (2020, p. 19); “arte não será uma linguagem na qual adultos alfabetizam crianças: arte é um lugar para habitar”. Com esses princípios, a Abordagem Espiral almeja alcançar uma educação que transcenda o saber e envolva a dimensão do viver, que abandone o paradigma cartesiano, que exprime um corpo-objeto, para alcançar a perspectiva da corporeidade que possibilita ao ser conceber sua realidade a partir das suas relações existenciais com as coisas do mundo, no convívio de sujeitos que habitam um mesmo local (escola), compartilham saberes, desejos e necessidades, que são desenvolvidas no campo relacional da experiência.

Sobreira, Nista-Piccolo e Moreira (2016, p. 72) afirmam que:

Educar, tendo como princípio a corporeidade, significa acreditar na explicitação das relações homem/mundo/sociedade/cultura. Para isto há que se alterar valores, rechaçar modismos, explicitar a importância da existência, dedicar esforço na busca do ser mais, buscar

transcendência, caminhar na direção do conhecimento contextualizado que englobe outros e mundo.

Nóbrega (2010) afirma que a corporeidade se revela a partir da dinâmica dos processos orgânicos, entrelaçando a história, os afetos, a cultura, permitindo assim o surgimento de uma linguagem sensível, conectada ao universo da corporeidade. O fenômeno corpo e as possibilidades do movimento humano passam a sinalizar a existência do sensível, que propõe refletir sobre o ser humano, buscando compreender cada vez mais o que venha a ser conhecimento.

Emergindo o conhecimento complexo, como o saber em movimento, aberto para as incertezas, que seja capaz de “pela observação atenta e incansável; pela curiosidade engenhosa; pela aptidão para religar e contextualizar informações; pelo desafio de fazer dialogar saberes científicos e saberes da tradição numa única ecologia das ideias.” (ALMEIDA, 2021, p. 79).

É preciso que os professores superem a naturalização do trabalho com as datas comemorativas que foram incorporadas no ambiente escolar, em especial aquelas consideradas como códigos de conhecimentos culturais cristalizados e que assim são empregadas para o desenvolvimento de práticas artísticas com pouca qualidade relacional, expressiva e reflexiva.

Segundo Bueno (2017), a escola precisa se descaracterizar no que se refere ao real significado das apresentações de tais datas, pois é preciso muito mais do que apenas celebrações para envolver as famílias e os educandos. É necessário fazer-se entender, afirmar quais são as prioridades. A família deve ficar contente ao ver seus filhos produzindo conhecimento, expressando gestos e falas construídas em processos relacionais, ampliando seu entendimento e envolvimento cultural, e não apenas saindo bem nas fotos das apresentações.

O entendimento sobre a espetacularização na sociedade é essencial para o avanço das reflexões relacionadas às US5 — *Espetáculo, apresentação*. Como afirma Debord (1992), toda a vida da sociedade em que há melhores condições de produção, apresenta-se também um grande acúmulo de espetáculos. Dessa forma, tudo que é vivido diretamente se transforma em uma representação.

Na sociedade do espetáculo, é preciso ter plateia, aplausos, olhares. Essa determinação pode direcionar o olhar pedagógico dos professores para desenvolverem o conteúdo a partir dessa concepção. Como afirmam Barbosa e Horn (2008), esse efeito

espetacular pode esvaziar o significado das apresentações, pois o processo começa pelo fim: decorar a música, definir a fantasia, ensaiar a coreografia; tornando o processo de educar em um show. Por mais que as crianças estejam à frente, são os pais que estão no centro do processo, dissolvendo o sentido do que é exibido para agradar ao espectador.

Nesse sentido, as práticas baseadas na espetacularidade, em que o espetáculo é “o sol que não se esconde jamais sobre o império da passividade moderna” (DEBORD, 1992, p. 21), é necessário conscientizar e provocar os educadores para novas reflexões sobre os processos educacionais, para que não se contentem em apenas reproduzir um padrão social vigente de forma passiva, sob o monopólio da aparência, em que só aquele/aquilo que aparece é bom.

O educador é o mediador do processo de aprendizagem, nisso consiste a oportunidade de promover mudanças. Questionar o seu papel como educador é um caminho para conhecer novas possibilidades, reconhecendo seu papel no mundo, não como alguém que só constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de mudança.

Por isso, como afirma Pereira (2015), é fundamental abrir espaços para reflexões de novas abordagens na educação, possibilitando questionar e problematizar investigações que considerem a educação de forma integradora das dimensões do ser humano.

Os estudos apontam que a corporeidade e a ludicidade são aspectos importantes na realidade do educador das séries iniciais do ensino fundamental e que proporcionar a esses profissionais uma nova compreensão de educação em seu processo de formação inicial ou continuada pode contribuir para uma prática mais rica, pois, sem conhecimentos adequados, o educador não terá segurança para modificá-la. Nosso envolvimento no processo formativo da criança é fundamental. (PEREIRA, 2015, p. 707).

Dessa forma, incentivar propostas como a Abordagem Espiral, sob a luz da corporeidade, permite a aplicação dos processos educacionais como a própria etimologia da palavra processo exige: ação continuada, realização contínua e prolongada de alguma atividade, situada na necessidade de não partir para o fim. A educação faz-se durante os meios, na existência relacional, para além do espetáculo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A uns trezentos ou quatrocentos metros da Pirâmide me inclinei, peguei um punhado de areia, deixei-o cair silenciosamente um pouco mais adiante e disse em voz baixa: Estou modificando o Saara. O ato era insignificante, mas as palavras nada engenhosas eram justas e pensei que fora necessária toda a minha vida para que eu pudesse pronunciar-las.”

Jorge Luis Borges

A realização desta pesquisa teve a intenção de refletir sobre a forma de pensar as datas comemorativas na escola, a relação didática entre expressões artísticas e fatores históricos, culturais e estéticos. A relevância do estudo é confirmada por se tratar de um conteúdo presente desde os primórdios do currículo escolar, com extensão em todos os níveis educacionais, porém com poucos estudos que enfoquem a temática das datas comemorativas no Ensino Fundamental e o uso didático das expressões artísticas para sua difusão.

A análise dos discursos dos professores segundo a abordagem fenomenológica possibilitou o desvelar de práticas pedagógicas e concepções didáticas. Cabe ressaltar que a intenção foi refletir e expor os fenômenos como se apresentam e como são experienciados; sem julgamento de como deveriam ser em decorrência de padrões impostos ou cristalizados. Mediante o problema de pesquisa, as reflexões no percurso do estudo buscaram opções e modos de olhar que possibilitassem problematizar e promover mudanças de pensamentos, paradigmas e atitudes, pois uma pesquisa com pressupostos fenomenológicos constrói e revela modos de pensar, sugestivos e abertos e jamais fórmulas, instruções e prescrições definitivas.

Buscou-se nos discursos dos professores entrevistados reflexões sobre como é desenvolvido e percebido o uso das expressões artísticas para a disseminação do conteúdo das datas comemorativas, possibilitando diálogos entre os paradigmas educacionais, didáticas para práticas expressivas, corpo e movimento e a sociedade do espetáculo.

Foi identificado que os professores concebem as datas comemorativas como meio de produzir conhecimento, preservar e difundir a cultura. Percebe-se pelos discursos, a reprodução sistemática do conteúdo e da forma didática, utilizando as datas ano após ano de forma superficial e espetacular. Compreende-se que essa visão foi consolidada durante muitos anos, pois encontra-se nas bibliografias sobre o tema a

sugestão de peças teatrais, poemas e músicas como forma didática para o trabalho de inúmeras datas, existindo uma naturalização dessa didática espetacular, promovendo pouca reflexão sobre práticas expressivas que conectem outras camadas, além da exibição e reprodução mecânica de textos, poesias, músicas e movimentos. Em decorrência disso, as datas são abordadas apenas no sentido comemorativo e festivo, com ausência de um trabalho reflexivo, crítico, histórico e estético.

Desta forma, faz-se necessária a superação da naturalização do trabalho com as datas comemorativas, em especial aquelas que consideram as datas como códigos de conhecimentos culturais cristalizados, pois a educação é um fenômeno da aprendizagem da cultura, que se desenvolve pelo processo generativo, no ciclo de manter/preservar, além de questionar/refletir os códigos culturais vigentes, processo já analisado nas datas do Dia dos Pais, Dia das Mães e Dia da Abolição da Escravatura, deixando evidente que todos eles sofreram modificações a partir de reflexões, debates, ressignificações históricas e mudanças sociais.

Observou-se que os professores acreditam que a utilização das práticas expressivas já produz expressividade e movimento por si só, porém ressalta-se que apenas a escolha das expressões artísticas (teatro, dança, música e artes plásticas) como meio para o trabalho didático não significa promoção de experiências de aprendizagem significativas que priorizem o movimento, a pesquisa e a construção do conhecimento.

Os conteúdos das datas comemorativas desenvolvidos com práticas expressivas significativas têm potencial para promover momentos em que o discente se sinta parte do mundo, em que é absorvido por uma tradição milenar, parte de uma cultura, seja local, nacional ou universalmente humana, oportunizando uma percepção para apreender, de compreender o mundo, em situação relacional, compartilhando experiências e produzindo cultura. Porém, todos esses pontos são enfraquecidos ou mesmo extintos se o processo for orientado pelo modelo espetacular, que opera sujeitando as práticas artísticas ao “produto final”, a apresentação, o momento da exibição, assim desenvolvendo de forma limitada o processo artístico, minimizando a experiência cultural em uma vivência rápida e descontextualizada, utilizando as práticas artísticas como mero entretenimento, atendendo às expectativas dos pais e da indústria cultural na sociedade do espetáculo.

Sendo assim, faz-se necessário buscar didáticas mais expressivas no trabalho com as datas comemorativas, que oportunizem relações com o mundo, o outro, o eu, e possibilite a construção do fazer artístico livre da pressão da exibição. E, para tanto, é

preciso debater estas questões no ambiente escolar, oportunizando formações continuadas que possibilitem processos fundamentados em visões pedagógicas expressivas, que amplie o repertório teórico-didático dos professores.

Além disso, precisamos refletir sobre a formação docente, pois, como explicitado nas sessões anteriores, muitos deles chegam nas escolas reproduzindo narrativas e práticas cristalizadas. É necessário repensar as organizações curriculares das licenciaturas em Pedagogia e das disciplinas que pretendem atender às expressões artísticas no ambiente escolar.

Portanto, espera-se que as reflexões provenientes desta pesquisa sejam aprofundadas e contribuam para fortalecer e disseminar espaços de questionamento e interlocução sobre saberes e experiências que residem na ação docente no Ensino Fundamental I, estimulando reflexões sobre o fazer cultural e expressivo de forma relacional e complexa, de modo que o educador reconheça a criança enquanto ser pleno na sua expressividade, que se movimenta intencionalmente na busca de novas experiências.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRINO, D. F. L.; LIMA, C. L.; FERREIRA, M. E. C. A infância perdida: o corpo vivido pede passagem nas séries iniciais do ensino fundamental. **Dialogia**, São Paulo, n. 19, p. 81-92, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=3071&path%5B%5D=2728>. Acesso em: 2 fev. 2022.

ALMEIDA, M. C. **Para uma epistemologia da complexidade**: em torno das ideias de Edgar Morin. Natal, RN: Caravela Selo Cultural, 2021.

ALMEIDA, M. C. Educar para a complexidade: o que ensinar, o que aprender. **Educar em Revista Aprender** (online). n. 5 (2005): Ano III, n. 5, jul./dez. Especial: Educação e Complexidade. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3179>. PDF 21/06/2021. ISSN 2359-249X. Acesso em: 6 nov.2021.

ALMEIDA, C. M. C. Concepções e práticas artísticas na escola. *In*: FERREIRA, S. **O ensino das artes**: construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2001. p. 11-38

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**: Anos 80 e novos anos. São Paulo/Porto Alegre: Perspectiva/Iochpe, 1991.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetualidade em diferentes tempos**: na escola e na sala de aula. Projetos Pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, M. C. S., OLIVEIRA, Z. R. **Currículo e linguagem na educação infantil**. Brasília: MEC / SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v.7).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 1977.

BASACHI, M. **Origem das datas comemorativas**. São Paulo: Paulina, 2000.

BASTOS, C. C. B. C. Pesquisa qualitativa de base fenomenológica e a análise da estrutura do fenômeno situado: algumas contribuições. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 9, p. 442-451, dez. 2017.

BERNARDES, S. T. **Arte e filosofia na professoralidade**. Curitiba: CRV, 2011.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985a.

BENJAMIN, W. **Experiência e pobreza**. *In*: BENJAMIN, Walter: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985b.

BEZERRA, F. L. L.; MOREIRA, W. W. Corpo e educação: o estado da arte sobre o corpo no processo de ensino aprendizagem. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação Uberaba**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 61-75, 2013.

BAHIA, A. G. M. F., VECCHIATTI, P. R. I. Constitucionalidade e relevância da decisão sobre união homoafetiva: o STF como instituição contra majoritária no reconhecimento de uma concepção plural de família. **Revista Direito GV** [online]. 2013, v. 9, n. 1 [Acessado em 3 de janeiro de 2022], pp. 65-92. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1808-24322013000100004>. Epub 18 Out 2013. ISSN 2317-6172. <https://doi.org/10.1590/S1808-24322013000100004>.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. M. E. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é base**. Brasília: MEC/Secretária de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC-publicações.pdf>. Acesso em: 11 de outubro. 2021.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** — resolução CNE/CEB 1/99. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BUCCI, E. **A Superindústria do Imaginário: como o capital transformou o olhar do trabalho e se apropriou de tudo que é visível**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BUENO, M. C. **É papel da escola festejar as datas comemorativas?** 2017. Disponível em: <http://www.estilodeaprender.com.br/marcelocunhabueno/textos/> Acesso em: 03 jan. 2021.

BUSTAMANTE, G. O. Por uma vivência escolar lúdica. *In*: SCHUARTZ, G. M. (Org.). **Dinâmica lúdica: novos olhares**. Barueri: Manole, 2004. p. 61.

CARVALHO, C. **Dicionário de datas comemorativas**. Juiz de Fora: UNED, 1980.

CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**. Emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. São Paulo: Contraponto, 1997.

DESGRANGES, F. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2010.

FERREIRA, M.C. **Datas Comemorativas e Profissões**. 1. ed. São Paulo: EDICON, 1997.

FERREIRA, C. R. B. **Datas comemorativas do Brasil: cívicas, comerciais, religiosas, institucionais e outras centenas de datas comentadas e explicadas**. São Paulo: Madras, 2014.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020a.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020b.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

GALENO, A. CARVALHO. E. A. Edgar Morin e a Cultura planetária. *In: Palavras e imagens: a cidade de natal no centenário de Edgar Morin*. Natal, RN: Caravela Selo Cultural, 2021.

GIORGI, A. **A psicologia como ciência humana**: uma abordagem de base fenomenológica. Trad. Riva S. Schwartzman. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

GREFF, R. F; TREVISIO, V. C. **Datas comemorativas nos anos iniciais do ensino fundamental**: perspectivas docentes acerca dessas práticas. 2020.

HAN, B. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HOBSBAWM, E. Introdução – A invenção das tradições. *In: HOBSBAWM, E RANGER, J. T. A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 2012. p. 09-23

INFORSATO, E. C. A educação entre o controle e a libertação do corpo. *In: MOREIRA, W.W. Século XXI: A era do corpo ativo*. Campinas – SP: Papyrus, 2006.

KOHAN, W. A escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas: escola, experiência e verdade. *In: O corpo na escola*. Ano XVIII boletim 04 - Abril de 2008, p. 15-19.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão *et al.* 5. ed. Campinas, São Paulo: Ed. Unicamp, 2003.

LIMA, L. A. N. **O método da estrutura do fenômeno situado**: uma contribuição para a pesquisa em motricidade humana. In: Colóquio de pesquisa qualitativa em motricidade humana: Etnomotricidades do Sul / Colloquium of qualitative research in human motricity: Etnomotricity of South / Coloquio de investigación cualitativa en motricidad humana: Etnomotricidad del Sur, 6., 2015, Valdivia, Chile. Anais... São Carlos: SPQMH, 2015. p. 241-251.

LIRA, A. C. M., DOMINICO, E., & MARTINS, L. (2018). **Currículo e planejamento na Educação Infantil**: datas comemorativas em debate. *Conjectura: Filosofia e Educação*, 23(1), 137-153. DOI:<https://doi.org/10.18226/21784612.v23.n1.8>

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994

MACHADO, M. M. **Merleau-Ponty & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MACHADO, M. M. Só Rodapés: Um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. **Revista Rascunhos - Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/RR-v2n1a2015-05>. Acesso em 8 nov. de 2021.

MACHADO, M. M. ESPIRALIDADES: arte, vida e presença na pequena infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 348-371, maio/ago. 2020.

MAIA, M. N. V. G. **Currículo, datas e tradição** – uma análise necessária, 2014. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

MASINI, Elcie Salzano. Enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. *In*: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010, 65-74 p.

MAUÉS, M. A. M. Da ‘branca senhora’ ao ‘negro herói’: a trajetória de um discurso racial. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 21, 1991. p. 126.

MERLEAU-PONTY, M. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Campinas, SP: Papirus. 1990.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MERLEAU-PONTY. **O Olho e o Espírito**. 2. ed. Tradução de Luís Manuel Bernardo. Lisboa: Vega, 1997.

MERLEAU-PONTY, M. **A estrutura do comportamento**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MILSTEIN, D. **Escola, corpo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA W.W, SIMÕES R, PORTO E.R. Análise de conteúdos: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. v. 13, n. 4, p. 107-114, 2005. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/665/676>. Acesso em: jan. 2022.

MOREIRA, W. W. Fenômeno da corporeidade: pensado e corpo vivido. *In*: DANTAS, E. H. M. (org.). **Pensando o corpo e o movimento**. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p. 53-60.

MOREIRA, W. W. **Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1995.

MOREIRA, W. W. Corpo presente num olhar panorâmico. *In*: MOREIRA, W. W. (org.). **Corpo presente, corpo pressente**. Campinas: Papirus, 1995. Cap. 1, p. 17- 36. (Coleção Corpo e Motricidade).

MOREIRA, W. W. *et al.* Corporeidade aprendente: a complexidade do aprender viver. *In:* MOREIRA, W.W. (org.). **Século XXI: a era do corpo ativo**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 137-154

MORIN, E. **O paradigma perdido**: a natureza humana. Lisboa: Europa-América, 1973.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. **Reforma la educación, la enseñanza, el pensamiento**. *In:* MORIN, E. Este País. Tendencias y opiniones. México: Camara Nacional de la Industria, Editora Mexicana, 2008. p. 24-41

MORIN, E. **Rumo ao abismo?** Ensaio sobre o destino da humanidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, E. **O método 5**: a humanidade da humanidade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MORIN, E. **O método 3**: conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. **O método 1**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MORIN, E. **O método 6**: ética. Porto Alegre: Sulina, 2017.

MOURA, C. Cem anos de Abolição do escravismo no Brasil. **Princípios**, São Paulo, n. 15, p. 3-9, 1988.

MUNCK, M. **Proximidade**: arte e educação depois da covid-19. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e educação física**: do corpo-objeto ao corpo-sujeito. Natal: Editora da UFRN, 2005.

NOBREGA, T. P. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidades**: inspirações merleau-pontianas. Natal: IFRN, 2016.

NÓBREGA, T. P. da. A atitude fenomenológica: o corpo-sujeito. *In:* NÓBREGA, T. P. da.; CAMINHA, I. de. O. (org.). **Merleau-Ponty e a educação física**. São Paulo: Liber Ars, 2019. p. 69-81

ONU. **Declaração e Programa de Ação de Viena**. Site [online]. 2013, [Acessado 13 janeiro 2021], pp. 01-26. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracaoviena.pdf>

OLIVEIRA, R. B. **A comemoração de datas histórico-culturais e religiosas na escola: um lugar de memória e de representações.** Anais do II Seminário Anual de Ciências Sociais da UESC, 2009.

OSTETTO, L. E. **O planejamento na educação Infantil: mais do que a atividade, a criança em foco.** In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas/ SP: Papirus, 2000. pp. 175-200.

PETRAGLIA, I. **Educação complexa para uma nova política de civilização.** Educar em Revista [online]. 2008, n. 32 [Acessado 21 Junho 2021], pp. 29-41. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000200004>. Epub 02 Feb 2009. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000200004>.

PEREIRA, T. C. G. P. Corporeidade e ludicidade nas séries iniciais do ensino fundamental: crenças, dúvidas e possibilidades. **Revista Educação UFSM**, v. 40, n. 3, p. 697-710, set./dez, 2015. ISSN: 0101-9031. DOI: 10.5902/198464449225. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/9225> Acesso em: 09 fev. 2022.

PEREIRA, T. C. G. P.; SILVA, F. S. A aventura de um educador-artista no ensino de artes cênicas com crianças nos anos iniciais. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 95–129, 2021. DOI: 10.35699/2237-5864.2021.32869. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/32869>. Acesso em: 19 jan. 2022.

REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica da educação.** São Paulo: Cortez: Autores associados, 1990.

ROCHA, R. **Almanaque da Ruth Rocha.** São Paulo: Moderna, 2011.

RUBERTI, G. S. **Os "dias de" e outros dias: um olhar sobre o trabalho com datas comemorativas na educação infantil.** Porto Alegre; Lume. 2012.

SANTOS, J. C. dos.; MOREIRA, W. W. O corpo em cena: reflexões para a educação escolar. **Pensar a Prática**, v. 24, p. 1-25, 2021.

SAMPIERE, R. He; COLLADO, C. F; LUCIO, P. B. **Metodologia da pesquisa.** 3. ed. São Paulo. McGraw-Hill, 2006.

SILVA, C. P. **Em busca de uma pedagogia artística crítica utópica com crianças, as transgressoras do tempo-de-agora: catadoras de restos e trapeiras.** 2016. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade do Estado de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/143050>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SILVA, K. V; SILVA, M; H. **Dicionário de conceitos Históricos.** São Paulo: Contexto, 2013.

SHIVA, V. **Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia.** São Paulo: Gaia, 2003

SOBREIRA, V.; NISTA-PICCOLO, V.; MOREIRA, W. W. do corpo à corporeidade: uma possibilidade educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 3, 2016.

SOUZA, M. F. G. Para além de coelhos e corações: reflexões sobre a prática do educador infantil. **Linhas Críticas**. Brasília, v. 6, n. 10, p. 95-109, 2000.

TIRIBA, L. Proposta pedagógica. In: **O corpo na escola**. Ano XVIII boletim 04 - Abril de 2008.

TONHOLO, T. B. Datas comemorativas no contexto escolar. **Revista Eletrônica Pro-Docência/UEL**, n. 4, p. 182-193, 2013.

UBERABA. **Matrizes Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG**. SEMED. 2014. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/galeriaarquivos,educacao,Formacao%20Profissional,Matrizes>. Acesso em: 06 set. 2021.

UBERABA. **Matrizes Curriculares Rede Municipal de Ensino de Uberaba-MG**. SEMED. 2020. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/galeriaarquivos,educacao,Formacao%20Profissional,Matrizes2020>. Acesso em: 08 set. 2021.

VALEIRÃO, K. Corpo + disciplina = escola? **Pensamento Biocêntrico**, Pelotas, n. 17, p. 1-32, 2012.

VARGA LHOSA, M. **A civilização do espetáculo**: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

VIEIRA, A. Acabem com o tormento das festas de Dia das Mães da escola, aproveitem e cancelem a do Dia dos Pais também: o olhar das professoras sobre as datas comemorativas no ensino fundamental. v. 2. Doi- 10.18616/rsp.v2i2.4245. **Revista Saberes Pedagógicos**, 2018.

ANEXOS

ANEXO A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Página 1 de 3



Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Unidade
Av. Getúlio Guaritá, nº 159–, Bairro Abadia – CEP38025-440– Uberaba – MG
(34) 3700-6803

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar da pesquisa: Datas comemorativas no Ensino Fundamental: imitação ou expressão. O objetivo desta pesquisa é investigar se há, no contexto da instituição de Ensino Fundamental, o espaço-tempo para expressividade nas atividades em prol das datas comemorativas. E quais relações estabelecidas pelos professores com o sentido da corporeidade para o desenvolvimento infantil é trabalhado, e como isso se expressa em sua prática pedagógica. Sua participação é importante, pois no contexto educacional vigente, nota-se a utilização das datas comemorativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, desde o momento da alfabetização até a saída do ensino médio. No entanto, não é possível observar com tanta clareza a utilização deste meio para fins educacionais. Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário que você participe remotamente de uma reunião, que acontecerá de forma online, por meio de uma videoconferência realizada na plataforma *Google meeting*, com duração de 30 minutos, a qual será gravada, para apresentar a pesquisa e sanar dúvidas. Para tal, é preciso que você disponha de um dispositivo eletrônico digital (computador, laptop, tablet ou smartphone) com acesso à Internet, após esclarecimentos os participantes irão responder a duas perguntas semiestruturadas no ambiente virtual do *Google forms*.

Os riscos desta pesquisa são de perda de confidencialidade, isto é, a possibilidade de que as informações coletadas no estudo possam ser identificadas ou conhecidas por terceiros não pertencentes à pesquisa, assim como, que você ou qualquer outro participante da pesquisa possam ser identificados por estes referidos terceiros. Para minimizar os riscos serão tomadas as seguintes providências utilizaremos códigos na identificação do material coletado, para que você ou quaisquer outros participantes do estudo não tenham as informações concedidas identificadas, em qualquer etapa da pesquisa.

Espera-se que de sua participação na pesquisa a partir dos resultados e da publicidade dos mesmos que eles possam contribuir para mudanças no âmbito educacional; assim como divulgar os benefícios da pesquisa como importância na relevância científica e social nas contribuições para a área do conhecimento estimulando novos estudos favorecendo futuras práticas docentes e didáticas.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto

que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo quanto a sua vida profissional, bastando você informar ao pesquisador que lhe enviou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa. E conforme prevê a Resolução 466/12 CNS, a pesquisa está aprovada pelo referido Comitê de Ética e Pesquisa/UFTM.

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador(es):

Nome: Wagner Wey Moreira

E-mail: wagner.moreira@uftm.edu.br

Telefone: 34- 3700-6937

Endereço: Centro de Pesquisas Professor Aluizio Rosa Prata

Rua Vigário Carlos, 100 – 5º andar – Sala 538 – Bairro Abadia – Uberaba – MG

Nome: Mayron Engel Rosa Santos

E-mail: mayrondiscens@gmail.com

Telefone: 34- 988592678

Endereço: Centro de Pesquisas Professor Aluizio Rosa Prata

Rua Vigário Carlos, 100 – 5º andar – Sala 538 – Bairro Abadia – Uberaba – MG

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Eu,li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará a minha vida profissional. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo, Datas comemorativas no Ensino Fundamental: imitação ou expressão, e receberei uma via assinada deste documento.

- () Consinto participar da pesquisa.
() Não consinto participar da pesquisa.

Uberaba,//.....

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador responsável assistente

Assinatura do pesquisador

Telefone de contato dos pesquisadores:
Nome: Wagner Wey Moreira
Telefone: 34- 3700-6937

Nome: Mayron Engel Rosa Santos
E-mail: mayrondiscens@gmail.com
Telefone: 34- 988592678

ANEXO B – APROVAÇÃO DO CEP-COMITÊ ÉTICA E PESQUISA-UFTM



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Datas comemorativas no Ensino Fundamental: imitação ou expressão

Pesquisador: Wagner Wey Moreira

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 47750621.4.0000.5154

Instituição Proponente: Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.768.592

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1768817.pdf, de 07/06/2021) e do Projeto Detalhado (ProjetoDetalhado_Mayron.docx, de 07/06/2021).

Segundo os pesquisadores:

"INTRODUÇÃO: A Educação é um fenômeno social, imbricado na experiência humana, e somente os homens se educam e podem educar. Assim faz-se necessário refletir sobre o homem, o núcleo fundamental onde se sustenta o processo educacional. Desta forma o fenômeno educacional só tem sentido pela nossa condição de homo socius, desenvolvidas a partir da evolução da linguagem, com ela, a habilidade de codificar nos permitiu desenvolver sistemas de linguagem, modos de viver em comunidade, agrupando corpos, em torno de mitos, de crenças, de valores e de outros conjuntos de representações, criando práticas sociais, moldando visões de mundo (INFORSATO, 2006).

Neste contexto a educação não deve ser reduzida a um ponto de vista, por ser polissêmica pois alcança todos os níveis da interação humana, e a escolha por determinados aspectos do seu desenvolvimento se faz por conta do método de estudo, evitando assim o reducionismo racional pragmático, com o objetivo de alcançar a complexa compreensão do fenômeno educacional. Para

Endereço: Av. Getúlio Guarité, nº 159, Casa das Comissões
Bairro: Atadã CEP: 38.025-440
UF: MG Município: LIBERABA E-mail: cep@uftm.edu.br
Telefone: (34)3790-6803



Continuação do Parecer: 4.788.982

ou por documento digitalizado. Em acordo com as orientações da CONEP este CEP está aceitando, em caráter excepcional e na ausência das condições descritas no item anterior, a dispensa das assinaturas nos documentos necessários para a submissão dos protocolos de pesquisa, durante o período em que estiverem instaladas as medidas de segurança para a Saúde Pública. O CEP registra que os protocolos com documentos nesta condição deverão ser retificados, tão logo seja possível, por meio de apresentação de Notificação junto à Plataforma Brasil.

Assim, a folha de rosto (Folha_rosto.pdf) assinada deverá ser enviada ao CEP-UFTM tão logo sejam retomados os trabalhos presenciais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 e Norma Operacional 001/2013, o Colegiado do CEP-UFTM manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O CEP-UFTM informa que de acordo com as orientações da CONEP, o pesquisador deve notificar na página da Plataforma Brasil, o início do projeto. A partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (semestrais), assim como também é obrigatória, a apresentação do relatório final, quando do término do estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1786817.pdf	07/06/2021 15:56:13		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/06/2021 15:50:25	Wagner Wey Moreira	Aceito
Outros	Formulario.pdf	07/06/2021 15:49:13	Wagner Wey Moreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado_Mayron.docx	07/06/2021 15:48:37	Wagner Wey Moreira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	07/06/2021 15:43:46	Wagner Wey Moreira	Aceito
Declaração de Instituição	Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf	04/06/2021 16:04:50	MAYRON ENGEL ROSA SANTOS	Aceito

Endereço: Av. Getúlio Vargas, nº 159, Casa das Comissões
Bairro: Abadia CEP: 38.025-440
UF: MG Município: LIBERABA
Telefone: (34)3790-6803 E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 4.768.992

Infraestrutura	Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf	04/06/2021 16:04:50	MAYRON ENGEL ROSA SANTOS	Aceito
----------------	---------------------------------	------------------------	-----------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 11 de Junho de 2021

Assinado por:

Alessandra Cavalcanti de Albuquerque e Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Getúlio Guarini, nº 159, Casa das Comissões
Bairro: Abadia CEP: 38.025-440
UF: MG Município: UBERABA
Telefone: (34)3790-6803 E-mail: ocp@uftm.edu.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – FORMULÁRIO

TÍTULO DA PESQUISA:

Aluno/pesquisador: Mayron Engel Rosa Santos

Prof. Dr. Orientador: Wagner Wey Moreira

Perguntas da pesquisa:

1 – O QUE SIGNIFICA PARA VOCÊ PARTICIPAR DA ATIVIDADE “DATAS COMEMORATIVAS” NA ESCOLA?

2 – O QUE SIGNIFICA PARA VOCÊ AS APRESENTAÇÕES CÊNICAS, COREOGRÁFICAS, MUSICAIS NAS DATAS COMEMORATIVAS E QUAIS PROFESSORES DEVERIAM ESTAR ENVOLVIDOS NELAS?

APÊNDICE B – FORMULÁRIO *GOOGLE FORMS*

02/06/2021

Pesquisa: Datas comemorativas no Ensino Fundamental: Imitação ou expressão

Pesquisa: Datas comemorativas no Ensino Fundamental: imitação ou expressão

Olá, somos pesquisadores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro e convidamos você a participar da pesquisa: Datas comemorativas no ensino fundamental: imitação ou expressão que objetiva investigar se há, no contexto da instituição de Ensino Fundamental, o espaço-tempo para expressividade nas atividades em prol das datas comemorativas. E quais relações estabelecidas pelos professores com o sentido da corporeidade para o desenvolvimento infantil é trabalhado, e como isso se expressa em sua prática pedagógica.

***Obrigatório**

1. Se possuir interesse em nosso convite, por favor, leia e caso esteja de acordo, consinta o Termo de Consentimento livre e esclarecido a seguir *

Marcar apenas uma oval.

- Abrir o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Pular para a seção 2 (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)
- Não tenho interesse em participar

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Esclarecimento

Convidamos você a participar da pesquisa: Datas comemorativas no Ensino Fundamental: imitação ou expressão. O objetivo desta pesquisa é investigar se há, no contexto da instituição de Ensino Fundamental, o espaço-tempo para expressividade nas atividades em prol das datas comemorativas. E quais relações estabelecidas pelos professores com o sentido da corporeidade para o desenvolvimento infantil é trabalhado, e como isso se expressa em sua prática pedagógica. Sua participação é importante, pois no contexto educacional vigente, nota-se a utilização das datas comemorativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, desde o momento da alfabetização até a saída do ensino médio. No entanto, não é possível observar com tanta clareza a utilização deste meio para fins educacionais. Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário que você participe remotamente de uma reunião, que acontecerá de forma online, por meio de uma videoconferência realizada na plataforma Google meeting, com duração de 30 minutos, a qual será gravada, para apresentar a pesquisa e sanar dúvidas. Para tal, é preciso que você disponha de um dispositivo eletrônico digital (computador, laptop, tablet ou smartphone) com acesso à Internet, após esclarecimentos os participantes irão responder a duas perguntas semiestruturadas no ambiente virtual do Google forms. Os riscos desta pesquisa são de perda de confidencialidade, isto é, a possibilidade de que as informações coletadas no estudo possam ser identificadas ou conhecidas por terceiros não pertencentes à pesquisa, assim como, que você ou qualquer outro participante da pesquisa possam ser identificados por estes referidos terceiros. Para minimizar os riscos serão tomadas as seguintes providências utilizaremos códigos na identificação do material coletado, para que você ou quaisquer outros participantes do estudo não tenham as informações concedidas identificadas, em qualquer etapa da pesquisa. Espera-se que de sua participação na pesquisa a partir dos resultados e da publicidade dos mesmos que eles possam contribuir para mudanças no âmbito educacional; assim como divulgar os benefícios da pesquisa como importância na relevância científica e social nas contribuições para a área do conhecimento estimulando novos estudos favorecendo futuras práticas docentes e didáticas. Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo quanto a sua vida profissional, bastando você informar ao pesquisador que lhe enviou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa. E conforme prevê a Resolução 466/12 CNS, a pesquisa está aprovada pelo referido Comitê de Ética e Pesquisa/UFTM.

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador(es):

Nome: Wagner Wey Moreira

E-mail: wagner.moreira@uftm.edu.br

Telefone: 34-3700-6937

Endereço: Centro de Pesquisas Professor Aluizio Rosa Prata

Rua Vigário Carlos, 100 – 5º andar – Sala 538 – Bairro Abadia – Uberaba – MG

Nome: Mayron Engel Rosa Santos

E-mail: mayrondiscens@gmail.com

Telefone: 34-988592678

Endereço: Centro de Pesquisas Professor Aluizio Rosa Prata

Rua Vigário Carlos, 100 – 5º andar – Sala 538 – Bairro Abadia – Uberaba – MG

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

<https://docs.google.com/forms/d/1MSPJZpK2nhdhW9eZWm3a5g9WgX3HuBzOAYs7bWeq8/edit>

2/4

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Consentimento, após esclarecimento

Eu, li o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará a minha vida profissional. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo, Datas comemorativas no Ensino Fundamental: imitação ou expressão, e receberei uma via assinada deste documento.

2. Você consente participar da pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

- Eu consinto participar da pesquisa *Pular para a pergunta 3*
- Não concordo

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

3. Qual o seu endereço de e-mail? *

Formulário

APÊNDICE C – RESPOSTAS FORMULÁRIO GOOGLE FORMS

P 1

QUESTÃO 1

Atividades pertinentes ao tema, de preferência de forma lúdica.

QUESTÃO 2

Trabalhar Expressão corporal, muito importante para o desenvolvimento da criança.

P 2

QUESTÃO 1

Com textos, atividades, vídeos, música e etc

QUESTÃO 2

Muito importante para a valorização da cultura e da data comemorada.

P3 – Indicadores

QUESTÃO 1

Dando ênfase às datas que fazem parte da nossa cultura.

QUESTÃO 2

Representam um marco da nossa cultura, e que o aluno de hoje poderá ser protagonista no futuro.

P4 – Indicadores

QUESTÃO 1

As datas comemorativas são trabalhadas através de textos informativos, pergunto para as crianças o que sabem sobre determinada data, o que já ouviram sobre ela, como é comemorada em sua família. Depois apresento diferentes textos e imagens sobre a data a ser comemorada. Fazemos desenhos ou colagens representando a data, não levo impresso pois ficariam todas iguais. Cada criança faz o seu desenho, mostra a sua visão. É feito o mural com todas as atividades. A contribuição para a educação das crianças ocorre através da formação de sua opinião sobre o tema, a discussão com os colegas onde aprendem a ouvir, acrescentar sua ideia ou mesmo melhorá-la. A criança aprende a respeitar a opinião do outro e que não é porque o outro comemora de uma forma diferente ou não comemora que esteja errado, existem diferentes pontos de vista.

QUESTÃO 2

As apresentações ajudam a criança a se soltar, a lidar com o medo, com a vergonha. Ajudam a aprender a ouvir, a ficar feliz com o sucesso do colega, a incentivar o outro. Auxiliam muito na formação do ser crítico, pois cada um aprende a se soltar mais, propicia um ambiente de troca.

P5 – Indicadores

QUESTÃO 1

Algumas datas são trabalhadas, auxiliam com amplitude o conhecimento

QUESTÃO 2

Contribuem para desenvolvimento da imaginação, criatividade.

P6 – Indicadores

QUESTÃO 1

As datas comemorativas são trabalhadas de forma que os alunos se conectem ao contexto e à história das datas em questão, ajudando no desenvolvimento cultural, emocional e social das crianças.

QUESTÃO 2

Representam no contexto escolar a formação integral das crianças através da expressão corporal e oral e ajudam na relação entre escola, família e comunidade.

P7 – Indicadores

QUESTÃO 1

O trabalho é feito de forma interdisciplinar, envolvendo todos os Componentes Curriculares, numa perspectiva que não se limita apenas aquele momento. As datas comemorativas ampliam o conhecimento de mundo das crianças.

QUESTÃO 2

Sem dúvida enriquece o trabalho pedagógico da unidade escolar, desde que trabalhado em um contexto significativo, não sendo apenas uma mera repetição.

P8 – Indicadores

QUESTÃO 1

Gosto de trabalhar na data mesmo para que tenha total significado para eles, pois são crianças menores.

QUESTÃO 2

Uma junção de tudo, toda criança gosta de se exibir, mostrar o que sabe fazer com perfeição diante de sua imaginação.

P9 – Indicadores

QUESTÃO 1

Gosto de trabalhar em cima da data mesmo, por exemplo: hoje é dia do estudante, se estivéssemos em sala de aula presencial, faríamos um teatro sobre a questão.

QUESTÃO 2

É o momento que a criança tem para demonstrar, com maior naturalidade o que ela mais gosta de fazer e expressar seus sentimentos. Se é tímida ou não. Se é mais expressiva ou calculista...

P10 – Indicadores

QUESTÃO 1

Em forma de danças, ginástica rítmica ou artística. Faço uma contextualização a respeito do tema e depois desenvolvo com as crianças as coreografias. Contribui muito no desenvolvimento motor, no ritmo, concentração, autoconfiança, enfrentamento, espírito de equipe, socialização, empatia entre outros.

QUESTÃO 2

Se torna um espetáculo no momento da apresentação ao público, aos pais, é uma forma de lazer quando estamos ensaiando e durante todo o tempo a criança está expressando os seus sentimentos, suas dificuldades, timidez, medo, alegrias.

P11 – Indicadores

QUESTÃO 1

Mostrando a elas a importância daquela data e inserindo-as no contexto, seja ela municipal, estadual, federal ou internacional.

QUESTÃO 2

Momento de integração, de expressão, de interação, de sentir.

P12 – Indicadores

QUESTÃO 1

Na sala de aula, trabalho as datas comemorativas dentro do contexto social e cultural daquela comunidade. Acredito que as datas comemorativas para os alunos contribuem para o seu desenvolvimento emocional, cultural, imaginário, social, entre outros para o seu crescimento cognitivo.

QUESTÃO 2

Todas as apresentações que estimulam o envolvimento e a participação das crianças são excelentes. As brincadeiras que tenham um cunho voltado para música, produções e arte em geral são bem valorizadas. A ludicidade dentro da arte permite que os alunos, além de adquirir o conhecimento sobre essas datas, experimentem as emoções com as quais convive.

P13 – Indicadores

QUESTÃO 1

Brincadeiras, interações, histórias contadas a respeito do tema.

QUESTÃO 2

Através de brincadeiras, expressões, imitações, lazer, espetáculos, musicalização, é melhor o aprendizado conforme a faixa etária das crianças.

