



# Educação

ISSN 2177-2185

**SOBRE A REVISTA**

**EDIÇÕES PUBLICADAS**

**NORMAS**

**CHAMADA DE TRABALHOS**

**CONTATO**

**UNIANCHIETA**

**Coordenadora/Editora:** Profa. Dra. Silvia Vallezi

**Revisão de Língua Portuguesa:** Profa. Esp. Isabel Cristina Alvares de Souza

**Conselho Editorial Interno:**

Profa. Dra. Silvia Vallezi

Profa. Dra. Elaine Aparecida Barreto

Profa. Esp. Isabel Cristina Alvares de Souza

Profa. Ma. Karen Alves da Silva

Profa. Dra. Simone Hedwig Hasse

**Conselho Editorial Externo:**

Profa. Dra. Cássia Aparecida Sales Magalhães Kirchner - Faculdades XV de Agosto –  
Socorro/SP

Profa. Dra. Cristina Yanes Cabrera - Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad de  
Sevilha/Espanha

Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha - FE/ Universidade Federal da Grande Dourados

Prof. Dr. Izalto Júnior Conceição Matos – Faculdade Tietê - (SP) e FACH - Universidade do  
Brasil

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos - UNESP e Pontificia Universidade Católica (PUC) São  
Paulo

Profa. Dra. Maria Ângela Borges Salvadori - FE/USP

Profa. Dra. Maria João Mogarro - Universidade de Lisboa – Portugal

Profa. Dra. Nima I. Spigolon - MEPROF/GEPEJA/GPPES/DEPASE - FE UNICAMP

Prof. Dr. Roney Polato de Castro - GESED - Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Sandra Fernandes Leite – DEPASE / GEPEJA - FE UNICAMP

Profa. Dra. Silvia Alicia Martínez - FE/Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy  
Ribeiro

Profa. Dra. Tânia G. Magalhães – GP Linguagem, Ensino e Práticas Sociais e GP Interação,  
Sociedade e Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b><i>Apresentação</i></b> .....	<b>4</b>
<b><i>Arte na escola: os documentos como mapas</i></b> .....	<b>6</b>
Gabriela Fiorin Rigotti, Verena Carla Pereira, TokyPopytek Coelho, Angélica Rosa	
<b><i>Crianças e seus direitos: perspectivas do brincar na educação infantil</i></b> .....	<b>15</b>
Jaqueline Eleutério de Oliveira dos Santos, Leandra Picolo Pereira, Thais Vieira de Souza, Vinicius Barroso Hirota, Ademir de Marco e Igor Aparecido de Andrade	
<b><i>Câmara Cascudo e a valorização da cultura popular pela narrativa do outro</i></b> .....	<b>44</b>
Omair Guilherme Tizzot Filho	
<b><i>Vocação e engajamento – práticas e articulações de professoras catarinenses (1924 – 1929)</i></b> .....	<b>55</b>
Carolina Cechella Philippi	
<b><i>O projeto educacional e cultural da comunidade judaica em São Paulo: a escola israelita brasileira Scholem Aleichem</i></b> .....	<b>71</b>
Natália Frizzo de Almeida	

## APRESENTAÇÃO

No ano de 2009, a *Revista de Educação* inaugurou um espaço de discussões e debates acerca das questões educacionais, visando a divulgação de pesquisas dos diversos temas que compõem a educação. A presente edição trás artigos que versam sobre a organização atual e histórica de questões educacionais, proporcionando reflexões aprofundadas aos leitores. Com o apoio institucional, da coordenadora do curso de Pedagogia, Elaine Aparecida Barreto, e dos membros do NDE, foi possível retomar a publicação da Revista de Educação do UniAnchieta, que agora chega em sua décima edição.

O primeiro artigo, de Gabriela Fiorin Rigotti, Verena Carla Pereira, TokyPopytek Coelho e Angélica Rosa, intitulado *Arte na escola: os documentos como mapas*, analisa os documentos oficiais destacando a importância do ensino da arte desde a educação infantil. As autoras mostram que trabalhar o olhar, o gosto e o interesse dos alunos pelas mais diferentes expressões artísticas inseridas nas diversas culturas pode otimizar sua experiência estética e crítica em relação ao mundo que o rodeia.

O segundo artigo, *Crianças e seus direitos: perspectivas do brincar na educação infantil*, produzido por Jaqueline Eleutério de Oliveira dos Santos, Leandra Picolo Pereira, Thais Vieira de Souza, Vinicius Barroso Hirota, Ademir de Marco e Igor Aparecido de Andrade, faz uma revisão da literatura que enfoca o tema Educação Infantil, tratando especificamente da relação entre as diretrizes oficiais e a os aspectos relacionados ao brincar e ao movimento em instituições de Educação Infantil. Com esse estudo, os autores mostram vários aspectos sobre o brincar e o desenvolvimento das relações sociais.

O terceiro artigo, *Câmara Cascudo e a valorização da cultura popular pela narrativa do outro*, de Omair Guilherme Tizzot Filho, discute a obra *Antologia do Folclore Brasileiro*, organizada por Câmara Cascudo, buscando valorizar a cultura popular e mostrar como ocorre a apropriação do leitor, que é livre para fazer sua própria interpretação. A diversidade de intenções e opiniões fornecem um panorama diversificado do folclore como elemento para a construção da identidade brasileira baseada na tolerância do discurso alheio.

A seguir, Carolina Cechella Philippi, em seu artigo *Vocação e engajamento – práticas e articulações de professoras catarinenses (1924 – 1929)*, mostra a movimentação política, funcional e os meios encontrados para veiculação das reivindicações das professoras

catarinenses a partir de fontes oficiais e periódicos. A autora destaca que, ainda que em pequena quantidade, as mulheres que transitaram nos cargos burocráticos de gerenciamento da instrução em Santa Catarina no período estudado o fizeram com qualidade e conseguiram destaque como diretoras de unidades escolares.

*O projeto educacional e cultural da comunidade judaica em São Paulo: a escola israelita brasileira Scholem Aleichem*, é o artigo de Natália Frizzo de Almeida, que fecha essa edição. A autora mostra como a Escola Israelita Brasileira Scholem Aleichem (1949-1981) se inseriu no cenário social brasileiro, almejando a disseminação dos ideais antifascistas e “progressistas”. Analisa ainda os princípios que nortearam essa experiência cultural e educacional que se distinguia das demais escolas da comunidade israelita, como por exemplo, a busca por não cultivar práticas religiosas na instituição de ensino.

Registramos nosso agradecimento aos autores dos artigos, que se dedicaram para participar desta edição, escrevendo, formatando e corrigindo os textos, permitindo à Revista manter um alto padrão de qualidade.

Também, nosso agradecimento ao Conselho Editorial e aos pareceristas que possibilitaram que finalizássemos o processo com uma publicação que será de grande valia aos alunos e demais leitores que desejam ampliar seus conhecimentos acerca das questões educacionais.

Profª Drª Silvia Vallezi  
Coordenadora da Revista de Educação

Dezembro, 2019

## ARTE NA ESCOLA: OS DOCUMENTOS COMO MAPAS

Gabriela Fiorin RIGOTTI<sup>1</sup>  
Verena Carla PEREIRA<sup>2</sup>  
TokyPopytek COELHO<sup>3</sup>  
Angélica ROSA<sup>4</sup>

**Resumo:** O Referencial Curricular Nacional para o Ensino Infantil (RCNEI), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são documentos oficiais que devem servir como mapas no trilhar de caminhos para um trabalho significativo com a arte na escola. Este artigo analisa cada um desses materiais no que tange às diretrizes para o ensino das artes nas escolas. Esperamos, assim, que os professores se sintam incitados a trabalhar cada vez mais com esta disciplina nas instituições de ensino enquanto forma de expressão e comunicação.

**Palavras-Chave:** Educação. Arte. Documentos Oficiais. BNCC.

**Abstract:** The ‘Referencial Curricular Nacional para o Ensino Infantil’ (RCNEI), the ‘Parâmetros Curriculares Nacionais’ (PCNs) and, more recently, the ‘Base Nacional Comum Curricular’ (BNCC) are official documents that one should take as maps to walk the way towards a meaningful work with art in the school environment. This paper analyses each of these materials in their efforts to cover the guidelines for the teaching of arts in school. We hope that teachers will be encouraged to work more profusely with this subject in the educational institutions as a form of expression and communication.

**Keywords:** Education. Art. Official Documents. BNCC.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação, Coordenadora de Pós-Graduação pelas Faculdades Integradas Maria Imaculada, FIMI/Mogi Guaçu-SP e Professora do Curso de Publicidade e Propaganda do Centro Universitário Padre Anchieta/UniAnchieta, Jundiaí-SP. e-mail: gabi.frigotti@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Midialogia, Professora Colaboradora na Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP/Campinas-SP e Professora do Curso de Publicidade e Propaganda do Centro Universitário Padre Anchieta/UniAnchieta, Jundiaí-SP. e-mail: vcarlap@gmail.com

<sup>3</sup> Mestre em Artes Visuais, Professor pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. e-mail: coelho\_tokyo@yahoo.com

<sup>4</sup> Especialista em Arte-Educação. PCNP responsável pelo trabalho de formação de professores na área das Artes pela Diretoria de Ensino Campinas-Leste. e-mail: angelicarosasol@gmail.com

## Arte na escola: pressupostos e importância

Nenhum animal, por mais que faça parte da vida humana, tem um histórico de homenagens aos seus deuses, heróis ou crenças por meio do fazer artístico. Nem tão pouco coloca seus humores, ou suas dores e alegrias, em forma de Arte. Esse privilégio cabe a nós, ou melhor, a alguns entre nós.

(Ernest Fischer)

Iniciamos este texto salientando que o ensino da arte nas escolas de educação formal, seja na educação infantil ou nos primeiros anos do ensino fundamental, seja a partir do trabalho com artes visuais, dança, música ou teatro, possibilita aos educandos, a partir de suas experiências tanto individuais quanto coletivas, a reflexão, a crítica e a interação com o mundo em seus mais variados eventos sociais, políticos, culturais etc., quer seja nas questões sobre o passado ou sobre o presente, bem como a interpretação deste mundo por meio dos sentidos. Deste modo, partimos do pressuposto de que trabalhar o olhar, o gosto e o interesse dos alunos pelas mais diferentes expressões artísticas inseridas nas culturas ao redor do mundo é condição básica para que o sujeito se conecte e se relacione ativa, consciente e salutarmente com o mundo, o que pode otimizar sua experiência estética e crítica em relação ao que o rodeia.

Entretanto, tratar da arte na escola se constitui como uma tarefa não muito fácil, antes de tudo, por sua relação com a história da humanidade. Como salienta Graça Proença (2005, p. 7):

[...] o homem cria objetos não apenas para se servir utilitariamente deles, mas também para expressar seus sentimentos diante da vida e, mais ainda, para expressar sua visão de mundo histórico em que vive. Essas criações constituem *obras de arte* e, também contam — talvez de forma mais fiel — a história dos homens ao longo dos séculos.

Pesquisas e descobertas realizadas ao longo de nossa história nos possibilitam conhecer os objetos históricos e artísticos dos quais nos fala Proença e, a partir deles, ter acesso às produções das civilizações antigas, permitindo com que compreendamos as motivações para sua criação. Diz Fischer (1959, p. 21) que há milhares de anos o homem faz arte e, ao fazê-la, olha ao seu redor: a paisagem, os animais, os outros homens. Do seu mundo, o artista tira aquilo que, para ele e sua gente tenha um significado e possa transmitir uma ideia, um sentimento.

Nesse sentido, olhar para a arte desde a mais remota antiguidade é tão difícil quanto importante, sobretudo na escola, dado que desde a pré-história o homem desenha nas paredes

das cavernas e ainda hoje continuamos a tentar compreender estes desenhos, ao mesmo tempo que continuamos a ter a mesma necessidade de registrar a vida através da arte - como, por exemplo, pelos retratos fotográficos postados incessantemente nas redes e mídias sociais.

Compreendemos aqui, portanto, a arte como forma privilegiada de expressão, criada especificamente pelo homem desde seu aparecimento na Terra, como possibilidade de se relacionar consigo mesmo e com o mundo. Ou seja, as manifestações artísticas que os grupos sociais têm produzido, no passado e no presente, fazem parte do acervo cultural da humanidade. Conhecer nossa história estudando e interpretando as produções artísticas, assim como aprendendo formas, meios e técnicas que nos instrumentalizem também para nos comunicar a partir das mais diferentes artes, é fundamental para construirmos nossa própria forma de expressão humana.

A arte, nesse sentido, deve ser vista, na escola e fora dela, antes de tudo como uma atividade integradora da personalidade, pois, fazendo arte, a pessoa usa seu corpo, sua percepção, seus conceitos, sua emoção, sua intuição... tudo em uma atividade que não divide o sujeito em compartimentos, mas, ao contrário, integra os vários aspectos de sua personalidade! Mas a arte não propicia apenas acesso ao mundo interno, dos sentidos e dos sentimentos. Cada manifestação artística tem uma forma de expressão própria, a qual se realiza no mundo material a partir de técnicas, manuseios e formas de cognição. Nesse sentido, Barbosa (2003) faz uma crítica à ênfase única à emoção quando tratamos sobre o ensino de arte na escola, considerando que “se a arte não é tratada como conhecimento, mas somente como um ‘grito da alma’, não estará oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo e nem no sentido emocional, pelas quais a escola deve se responsabilizar” (p. 23).

O que se aponta a partir disso é que a arte, como forma de expressão, deve ser entendida, tanto fora da escola quanto - e sobretudo - dentro dela, como campo de saber histórico, cultural, sensível, cognitivo e, ao mesmo tempo, possuidor de especificidades técnicas e importância crítica; como espaço privilegiado para a disseminação e produção da cultura artística e, por conseguinte, da construção da identidade cultural, como nos aponta Tourinho:

A defesa do ensino da arte na escola já reuniu inúmeros argumentos, nenhum deles desprezível, mas quase todos alheios aos processos que compreendem a atividade artística (conceber, fazer/ criar, perceber, ler, interpretar), seus produtos (obras, manifestações), ações e reflexões. Esse distanciamento entre argumentos de defesa e a realidade da escola gerou um tratamento curricular da arte que, além de outras implicações, despiu esse ensino da

reflexão, da crítica e da compreensão histórica, social e cultural dessa atividade na sociedade (TOURINHO, 2008, p. 31).

Conceitos iniciais postos, o que temos como diretriz geral e principal é que o ensino de arte nas escolas, seja para a educação infantil ou para os primeiros anos do ensino fundamental, deve garantir ao aluno o conhecimento e a vivência dos aspectos técnicos, das representações e das variadas expressões através de músicas, de artes visuais, da dança e do teatro. Mas como fazer isso? O que se espera do trabalho com arte na escola para que ele, de fato, oportunize aos alunos a arte como forma de expressão? A BNCC, documento oficial mais recente em voga na educação básica brasileira, assim como os PCNs e o RCNEI, todos devem servir de mapas neste trilhar de caminhos, e é desta maneira que serão aqui apresentados no que tange às diretrizes para o ensino das artes nas escolas.

### **RCNEI e PCNs: os documentos precursores e suas diretrizes**

Segundo o RCNEI (1998), o ensino de arte dirigido às crianças em sua primeira fase de vida escolar deve propiciar o movimento, o equilíbrio, o ritmo, a harmonia, o contraste, a continuidade, a proximidade e a semelhança, todos atributos da criação artística, conferindo caráter significativo à arte na escola na medida em que traz aos alunos a integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos, cognitivos e técnicos, assim como a promoção de interação entre sujeitos e a comunicação social.

No entanto, a presença da arte nas escolas de educação infantil tem demonstrado um descompasso entre tais objetivos e as práticas pedagógicas comumente encontradas nas instituições escolares. Em muitas propostas, as atividades artísticas são tomadas apenas como passatempos ou com conotação decorativa, como atividade de desenhar, colar, pintar e modelar destituídas de significados, servindo para enfeitar paredes ou ilustrar datas comemorativas.

Perante essa realidade e a partir do que sugere o RCNEI, o professor precisa considerar que as crianças têm suas próprias impressões, ideias e interpretações sobre a produção de arte e o fazer artístico; assim, o aprendizado de arte depende, desde a mais tenra idade, da criação e construção individual e, no decorrer desse processo, do prazer e da capacidade de se expressar pela arte que surgem gradativamente na vida do educando.

Já se tomarmos o Ensino Fundamental e os PCNs (2001) como foco de análise, podemos afirmar que o ensino da arte para os primeiros anos deve ir além, buscando aguçar a

imaginação e tornando o espaço da arte um palco integrador, dinâmico, crítico, criativo e construtor de aprendizagens não meramente teóricas, mas também realizadas por meio da vivência, da experiência, da parceria e da confiança entre os envolvidos no processo. É necessário destacar que, sobretudo se tomada a educação das crianças entre 6 e 10 anos de idade, todas as linguagens artísticas, ou seja, tanto a música como a dança, o teatro e as variadas artes visuais já representam uma fonte bem embasada e importante de experimentações artísticas, as quais devem ser trabalhadas com maior especificidade técnica para a promoção de experiências estéticas, do senso crítico e do olhar curioso e criativo para o mundo que cerca o aluno.

As atividades desenvolvidas, tanto na educação infantil quanto nos primeiros anos do ensino fundamental, devem compreender todos os fazeres artísticos como momentos de construção e desenvolvimento da subjetividade, da ludicidade e do conhecimento, possibilitando a experimentação e mediação, através da própria arte, dos sentimentos e pensamentos do aluno para com seu grupo e vice-versa, propiciando, assim, o aprendizado prazeroso e significativo:

Assim, aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado. Para tanto, os conteúdos da arte não podem ser banalizados, mas devem ser ensinados por meio de situações e/ou propostas que alcancem os modos de aprender do aluno e garantam a participação de cada um dentro da sala de aula. Tais orientações favorecem o emergir de formulações pessoais de ideias, hipóteses, teorias e formas artísticas. Progressivamente e por meio de trabalhos contínuos, essas formulações tendem a se aproximar de modos mais elaborados de fazer e pensar sobre arte (BRASIL, 2001).

O trabalho com arte na escola, portanto, desde a escritura do RCNEI e dos PCNs nos anos de 1990, é apontado como dinâmico: deve o professor trabalhar com todas as manifestações artísticas, do passado e do presente, utilizando-se dos mais variados suportes, como folhas, cartolinas, cartões, telas, materiais recicláveis, tecidos... Enfim, há uma gama infinita de possibilidades de trabalho com arte para que dela extraíamos muito mais do que utensílios utilitários e decorativos. Segundo Barbosa (2002):

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada (BARBOSA, 2002, p.18).

Mattos (*apud* VIANNA, 2001) vem ao encontro desta ideia na medida em que aponta que o aluno poderá desenvolver suas competências estéticas e artísticas nas diversas áreas da arte, tanto para produzir trabalhos pessoais e grupais quanto para que possa, progressivamente, desfrutar, apreciar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas, produzidos ao longo da história e na contemporaneidade. Ainda de acordo com esta autora, a importância da área da arte na escola aparece ao compreendermos que a arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que favorece ao aluno relacionar-se de forma criadora com as outras disciplinas do currículo.

Em suma, ambos os documentos, tanto o RCNEI quanto os PCNs, trazem a importância da arte nos processos de aprendizagem do aluno não só na especificidade da área, mas também para o aprendizado nas demais áreas da educação. Ainda assim, mesmo com os documentos anteriores descortinando a importância do trabalho com arte na escola, seu caráter acessório e inespecífico segue nas práticas escolares, reforçando o errôneo pensamento de que a arte humana é ilustrativa e secundária nos processos da educação.

Mais recentemente, no ano de 2017 é homologado um novo documento orientador da educação: segundo o Governo Federal, a proposta visa equalizar o ensino em suas diretrizes e sua oferta para o todo o território nacional. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>5</sup> é, portanto, o documento oficial em vigência para toda a educação nacional no que tange a todos os componentes curriculares, incluindo a arte.

### **A nova BNCC e o ensino de arte: e agora, professor?**

Antes de falarmos sobre o trabalho específico com arte nas escolas, importante compreendermos a BNCC (2017) em sua generalidade. O novo documento corrobora com os anteriores RCNEI e PCNs no que tange à diretriz de se trabalhar em prol da educação integral do sujeito, ou seja, de forma inter e transdisciplinar. O grande diferencial deste novo documento está na forma como os saberes da escola estão subdivididos, com o intuito de promover outras e novas ideias de trabalho.

No que se refere especificamente ao trabalho com arte nas escolas, a BNCC reforça como unidades temáticas – nome usado no documento como sinônimo para as diferentes áreas

---

<sup>5</sup> Em 2017 são promulgados os textos da BNCC para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Já a BNCC do Ensino Médio é lançada apenas ao final do ano de 2018.

de trabalho – as artes visuais, a música, a dança e o teatro, mas traz como novidade uma quinta unidade temática: as artes integradas. Tal unidade é, assim, um novo eixo que traz a ideia do trabalho com arte a partir justamente das relações que as diferentes formas de expressão artística têm entre si.

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance (BRASIL, 2017).

Na prática, esta nova unidade temática apontaria, de forma ainda mais veemente, a preocupação com o entendimento da arte como forma de expressão rica, plural e relacional. Nesse sentido, mais do que nunca as visualidades, as musicalidades, as espacialidades, as corporalidades e as teatralidades deveriam estar presentes nos trabalhos com arte nas escolas de maneira concomitante e relacional, e não de forma isolada, abrindo espaço inclusive para manifestações artísticas que congregam mais que uma forma de arte em sua composição – as chamadas artes híbridas.

Perante o que dizemos três documentos aqui visitados, portanto, as artes têm em comum com os outros componentes curriculares a busca de sentido e a capacidade de criação e inovação. Seria através da farta gama de objetos artísticos que podem ser explorados pela escola - de forma relacional e não de forma repartida – que a sensibilidade, a imaginação e a criatividade dos alunos poderiam ser a floradas.

### **Considerações Finais**

Trabalhar com a arte nas escolas deveria, enfim, ser visto como um caminho que não apenas apontasse para as obrigadoriedades do professor frente aos tais documentos, mas como uma forma de caminhar, a qual privilegiaria o abrir uma picada, um espaço senão novo, ao menos maior, na escola para a formação da autonomia, da expressão criativa e da autoestima de cada aluno.

A partir da leitura atenta dos três documentos aqui elencados em relação ao ensino da arte na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, foi possível perceber

que, para trabalhar com arte na escola, deveríamos adotar como alicerce a ideia de que a arte é expressão e não imitação, pois refere-se ao processo de construção identitária.

Nesta construção da identidade artística pelas crianças, o professor tem importante papel, pois é o responsável por desenvolver a sensibilidade do aluno para que este consiga perceber o significado de cada imagem, som e gesto apresentado nas obras artísticas. Também é o professor o responsável por ensinar e incitar seus alunos a se expressarem através da arte, de forma que possam comunicar ao mundo a realidade do que pensam, sentem e na qual se sentem inseridos.

O professor que trabalha com arte, seja na educação infantil ou ensino fundamental, deveria ser um mediador, aquele que auxilia o aluno a construir uma concepção singular e subjetiva do fazer artístico e do meio sócio-histórico-cultural circundante, sem deixar de trabalhar as noções que envolvam as habilidades de produção e as análises das formas artísticas nos mais diferentes tempos e espaços. Isso significa que, ao professor, cabe promover o fazer artístico, a leitura dos objetos estéticos e a reflexão sobre a arte de forma integrativa, inter e transdisciplinar, de modo que o aluno possa desenvolver a autonomia e interagir com os símbolos da cultura, conseguindo fazer da arte um modo de se expressar e se comunicar.

A unidade temática chamada artes integradas, trazida pela BNCC, propõe o entrelaçar das questões trabalhadas nas especificidades de cada linguagem artística, a partir de um trabalho relacional entre elas: a literatura, o cinema, a arte circense e outras tantas manifestações artístico-culturais híbridas em si mesmas...todas estariam aí contidas. Dessa forma, as artes integradas deveriam fazer com que a ligação possível entre artes, expressões e culturas fique mais tangível, mais visível aos olhos dos estudantes, ajudando-os a explorar as articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação.

Esta parece-nos uma forma de trabalho com arte tão possível quanto absolutamente importante! Pois, lembrando Fischer (1959, p.20): “a arte é um privilégio que cabe apenas a nós, seres humanos.” Tomara que cada vez mais a muitos, e não apenas a alguns de nós!

## Referências

BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_ (org). **A educação do olhar no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. São Paulo: Círculo do Livro, 1959.

TOURINHO, Irene. **Transformações no ensino da arte**: algumas questões para reflexão conjunta. São Paulo: Cortez, 2008.

VIANNA, Tiche; STRAZACAPPA, Márcia. Teatro na Educação: reinventando mundos. In: FERRERA, Sueli (org.) **O ensino das artes**: construindo caminhos. Campinas: Papyrus, 2001, p.115-131.

PROENÇA, Graça. **Descobrimo a história da Arte**. São Paulo: Ática, 2005.

## CRIANÇAS E SEUS DIREITOS: PERSPECTIVAS DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jaqueline Eleutério de Oliveira dos SANTOS<sup>1</sup>

Leandra Picolo PEREIRA<sup>2</sup>

Thais Vieira de SOUZA<sup>3</sup>

Vinicius Barroso HIROTA<sup>4</sup>

Ademir de MARCO<sup>5</sup>

Igor Aparecido de ANDRADE<sup>6</sup>

### RESUMO

A presente revisão da literatura enfoca o estudo do tema Educação Infantil e, especificamente, o estudo da relação entre as diretrizes oficiais e a os aspectos relacionados ao brincar e ao movimento em instituições de Educação Infantil. Refletindo a importância e os benefícios do brincar no âmbito educacional e como a atividade lúdica vem se delimitando nesses espaços. Para isso, buscamos base, nas leis e nos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Além disso, buscamos suporte teórico para nossas análises nos estudos de Kishimoto (2010, 2011, 2013), Kramer (2007), Gentili (1996) Dantas (2011), Barros (2009); Motta (2001), entre outros. Nesse sentido, a partir das análises dos referidos documentos mencionados, destacamos que mesmo tendo ênfase as especificidades da infância em que as crianças são possuidoras de direitos, no entanto na prática, como observado nas pesquisas de campo, muitas instituições ainda não adotam o brincar como eixo norteador do trabalho em determinada etapa da educação. As quais mostram a preocupação de alfabetizar as crianças cada vez mais cedo através de sistemas de ensino apostilados. Ao confrontar as diretrizes oficiais e a prática pedagógica das instituições, concluímos que a Educação Infantil ainda exige um entendimento mais amplo de suas especificidades, um olhar mais atento por parte dos profissionais atuantes e espaços propícios para que atividades potencializadoras e estimuladoras como a brincadeira e o brincar, realmente aconteçam. Nessa perspectiva, estabelecemos um diálogo entre discussão teórica e pesquisa de campo, os quais mostraram vários aspectos sobre o brincar e o desenvolvimento das relações sociais.

**Palavras-chave:** Criança. Brincar. Educação Infantil.

### ABSTRACT

The present bibliographic research focuses on the study of the theme of Childhood Education and, specifically, the study of the relationship between official guidelines and aspects related

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Padre Anchieta, rua Bom Jesus de Pirapora, 100/140, Jundiaí, São Paulo, Brasil.

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Padre Anchieta, rua Bom Jesus de Pirapora, 100/140, Jundiaí, São Paulo, Brasil.

<sup>3</sup> Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Padre Anchieta, rua Bom Jesus de Pirapora, 100/140, Jundiaí, São Paulo, Brasil.

<sup>4</sup> Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Padre Anchieta, rua Bom Jesus de Pirapora, 100/140, Jundiaí, São Paulo, Brasil.

<sup>5</sup> Professor Titular da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Líder do GEEFIDI - Grupo de Estudos de Educação Física no Desenvolvimento Infantil - CNPq

<sup>6</sup> Departamento de Educação Física, Centro Universitário Padre Anchieta, rua Bom Jesus de Pirapora, 100/140, Jundiaí, São Paulo, Brasil; Membro do GEEFIDI - Grupo de Estudos de Educação Física no Desenvolvimento Infantil - CNPq

to play and movement in early childhood institutions. Reflecting on the importance and benefits of playing and how ludic activity has been delimited in these spaces. For this, we seek basis in the laws and official documents of the Ministry of Education and Culture (MEC). In addition, we sought theoretical support for our analyzes in Kishimoto's studies (2010, 2011, 2013), Kramer (2007), Gentili (1996) Dantas (2011), Barros (2009); Motta (2001), among others. In this sense, based on the analysis of the abovementioned documents, we emphasize that the specifics of childhood in which children are However, in practice, as observed in field surveys, many institutions have not yet adopted play as the guiding principle of the work at a certain stage of the education. These show a concern to literate children earlier and through apostilled teaching systems. In confronting the official guidelines and the pedagogical practice of institutions, we conclude that the Early Childhood Education still requires a broader understanding of its specificities, a more attentive on the part of the active professionals and favorable spaces for empowering and stimulating, such as play and play, really do happen. From this perspective, we established a dialogue between theoretical discussion and field research, which showed several aspects about the play and development of social relations.

**Keywords:** Child. Play. Early Childhood Education.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho de revisão enfoca o estudo das diferentes concepções de criança ao longo do tempo e o surgimento das leis, que pretende assegurar seus direitos enquanto cidadãs. No segundo momento, destacamos a importância das atividades lúdicas inseridas no âmbito educacional e os benefícios que os jogos e as brincadeiras podem promover para as crianças da Educação Infantil.

O interesse por esse tema surgiu durante nossa participação em algumas disciplinas curriculares teóricas e práticas do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, tais como: a disciplina Jogo, Brinquedo e Brincadeira e a disciplina Atividades Físicas, Recreação e Jogos que apresentaram referências teóricas significativas sobre a importância das atividades lúdicas nas instituições escolares e suas relações com o desenvolvimento da criança.

Além disso, importa destacar que mesmo a criança sendo assegurada por Lei quanto ao seu direito de brincar, verificamos na literatura a existência de diversas instituições que reduzem o tempo e o espaço do brincar, pois acreditam que é mais coerente alfabetizar a criança logo nas séries iniciais da Educação Básica, como citado no estudo de Barros (2009).

Diante desse contexto, passamos a estudar o seguinte problema de pesquisa: Se a brincadeira é um direito da criança, por que as instituições escolares reduzem os espaços e tempos do brincar?

Refletir sobre a redução do tempo e dos espaços do brincar no ambiente escolar, já que se nota a preocupação de alfabetizar as crianças cada vez mais cedo através de sistemas de ensino apostilados.

Apesar de muitos pesquisadores se dedicarem a essa temática (CURY, 2002; BORBA, 2005, 2007; KRAMER, 2007; BARROS, 2009; KISHIMOTO, 2010, 2011) contribuindo para a nossa literatura, reflexão e discussões, é importante destacar que mesmo com os estudos a este respeito, não foi possível mudar os pensamentos e práticas que reduzem a brincadeira e a ludicidade nas instituições escolares. Barros (2009) afirma que “*embora tenha tido avanços em relação à concepção de criança*” e o reconhecimento do brincar como atividade relevante para o desenvolvimento infantil não recebeu ainda a devida importância de forma significativa na nossa atual sociedade.

A autora, em sua longa trajetória acadêmica e profissional, notou a preocupação dos professores, especialmente no período final da Educação Infantil, em antecipar a alfabetização da criança, reduzindo seus espaços de brincar (BARROS, 2009).

Fonseca, Hirota e Souza (2014) dizem que ao perceber a grande importância e contribuição que o movimento humano oferece ao indivíduo, destacamos que cabe ao professor oferecer estímulos e situações contribuintes para o desenvolvimento da criança.

Borba (2007) afirma que a errônea concepção de que brincar é perder tempo, faz com que os tempos e os espaços do brincar vão diminuindo cada vez mais conforme os avanços escolares, essa visão é fruto da ideia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados.

Diante dessa realidade, queremos trazer uma significativa contribuição a esse tema tão importante na nossa atualidade, mostrando de forma clara e sucinta a importância do ato de brincar e de se aprender brincando, (ressaltando que este é um direito da criança), que a brincadeira é uma atividade que permite à criança se conhecer, se desenvolver, socializar e produzir cultura, o que as nossas leis firmam em relação a educação básica, e um recorte das concepções que os documentos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) abordam sobre a criança e como podem contribuir para nossas práticas pedagógicas.

A metodologia utilizada neste estudo é a pesquisa bibliográfica, apoiando-se em Barros (2009), Borba (2007), Cury (2002), Kishimoto (2010, 2011, 2013), Kramer (2007), entre outros. Importa destacar que a revisão bibliográfica, seguirá o seguinte percurso metodológico: o brincar como uma atividade de descoberta de mundo. A Revisão

bibliográfica é elemento fundamental e imprescindível, de acordo com Severino (2007, p. 24-26) que defende que o conhecimento “[...] se dá como construção do objeto que se conhece [...]”, portanto, “[...] a atividade de ensinar e aprender está intimamente vinculada a esse processo de construção do conhecimento[...].” Contudo, a pesquisa bibliográfica, para Appolinário (2011), restringe-se à análise de documentos e tem como objetivo a revisão de literatura de um dado tema, ou determinado contexto teórico.

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos diferentes concepções de criança ao longo do tempo e o surgimento de leis que asseguram seus direitos enquanto cidadãs. No segundo capítulo, apresentamos a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento integral das crianças e como as brincadeiras podem ser inseridas de maneira significativa na sala de aula. No terceiro capítulo, apresentamos pesquisas de campo que relatam a preocupação com a antecipação da alfabetização, e a diminuição ou a não adesão das brincadeiras e jogos no cotidiano escolar.

### **CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA REFERENTES A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo apresentaremos diferentes concepções de criança e infância, e documentos legais e oficiais do MEC referentes à Educação Infantil que foram utilizados nesta revisão.

As iniciativas, que influenciaram as primeiras ações pedagógicas no Brasil em relação a educação integral da criança, foram baseadas na concepção de Montessori e Fröebel, tendo no segundo, o modelo de *kindergarten*, Jardim de Infância, que rejeita o nome “escola” para a educação das crianças pequenas (SARMENTO, 2015).

Segundo Kishimoto (2011), enquanto filósofo do período romântico, Fröebel acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas.

Kramer (2007, p. 14), afirma que as “[...] visões sobre a infância são construídas social e historicamente [...]”, dessa forma [...] a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira, por exemplo, no Brasil, a criança começa a ser vista como um sujeito de direitos pela nossa Lei em 1988, com a nova Constituição Federal, o qual reconhece o atendimento de creches e pré-escolas na Educação Infantil como dever do Estado. Art. 208 – O dever do

Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]; Inciso IV – Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. (BRASIL, 1988).

Na década de 1990 foram divulgados os direitos das crianças, na Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que se empenha no direito à vida, à saúde, à escola e à cidadania, respeitando a singularidade da criança.

A partir de então, nota-se maiores visibilidades referente à criança e seus direitos, e em 1996 surge à nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), uma grande conquista na luta dos pequenos, pois passa a reconhecer a Educação Infantil como parte integral na formação da criança, redirecionando o olhar de assistência para o do cuidado e educação, refletindo sobre a capacitação dos profissionais nesta área e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O artigo 29 prevê que a educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

No ano seguinte, verificando a necessidade de uma política totalmente voltada para a infância no Brasil, é criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que propõe pautar os direitos à infância, afim de “[...] contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, vol.1, p.13). O documento pontua a importância do brincar, relacionado com a realidade, onde as crianças vivenciam diferentes papéis e também aprendem. A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso ter consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada (BRASIL, 1998).

Enfim, no ano de 2009, a Resolução n. 5, de 2009 do Conselho Nacional de Educação, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), caracterizam as creches e pré-escolas como:[...] espaços institucionais não domésticos que se constituem

estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009).

Segundo Kishimoto (2011) e Brasil (2009), a infância é um período marcado por importantes aquisições físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Quando falamos do ato do brincar, muitas pessoas, inclusive professores e profissionais da área da educação julgam esta ação como algo irrelevante, preocupados apenas com o processo de alfabetização das crianças, se esquecendo das múltiplas experiências e sensações que o brincar proporciona.

Neste contexto, o documento “Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil” publicado em 2013, demonstra esta preocupação e explica de forma sucinta que a Constituição Federal não define a idade de início do ensino fundamental, competindo, portanto, à lei fazê-lo. A Lei 4.024/1961 fixava o início da educação primária aos sete anos (art.27) e a educação pré-primária até sete anos. A Lei 5.692/1971 determinava a idade mínima de sete anos para iniciar o ensino fundamental (art.19), podendo começar antes dos sete se assim dispusessem as normas de cada sistema de ensino (§ 1º daquele mesmo artigo), e estabelecia a obrigatoriedade desse ensino na faixa etária de 7 a 14 anos (art.20). A lei 11.274/2006 ao instituir o ensino fundamental com nove anos de duração definiu que seu início é aos seis anos de idade (BRASIL, 2013).

A Lei 11.274/2006 foi promulgada no dia 06 de maio de 2006 e ficou popularmente conhecida como Lei do Ensino de 9 anos, alterando a Lei n.9.394/96, a LDB de 1996, na Seção II (da Educação Infantil) e na Seção III (do Ensino Fundamental).

Para a Barros (2009) o próprio documento em si já se posiciona como uma mola propulsora para a antecipação da escolarização, envolvendo questões como a própria alfabetização precoce, reduzindo o espaço do brincar (tempo propício), sendo substituído pelas atividades escolares.

O referido documento também destaca que o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 6 CNE/CEB, de 20 de outubro de 2010, em caráter excepcional, admite, no ano de 2011, a matrícula de crianças de 5 anos de idade no ensino fundamental independentemente do mês do seu aniversário de seis anos sob três condições. A primeira, que a criança esteja matriculada e frequentando a pré-escola por dois anos ou mais, comprovadamente. A segunda, que esta excepcionalidade esteja regulamentada pelo Conselho de Educação Estadual ou Municipal e terceira, que sejam garantidas medidas especiais de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento da criança. (BRASIL, 2013).

Barros (2009) considera a concepção de criança é a espinha dorsal da própria formação de um currículo escolar. Por isso a autora considera importante trazer um recorte sobre a concepção de criança ao longo do tempo citando Postman (1999), que acreditava que a ideia possivelmente mais humanitária de infância surgiu no período da Renascença no século XVI, quando o conceito começa a obter um caráter de estrutura social e psicológica. No século XV, houve o surgimento da prensa tipográfica, criando uma nova forma de conceber a idade adulta, pois uma nova simbologia se instalava, a escrita, a leitura e a reflexão, destinadas aos adultos.

Na Resolução n. 5, de 2009 do CNE, que fixa as DCNEI, a definição de criança aparece da seguinte forma:

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009)

O documento intitulado “Deixa eu falar!” (2011), que procura reforçar o que a criança pensa e sente, também define sua concepção de criança que é vista como “[...] um sujeito ativo, não objeto de ações; é indivíduo único, com rosto e identidade; infância é valor em si mesmo, hoje, não apenas algo em que se investe pensando no amanhã”. Que se faz necessário uma elaboração de projetos “[...] para o desenvolvimento integral da criança”, trabalhando seu “desenvolvimento cognitivo e emocional [...]”, garantindo assim o direito de estarem numa instituição prazerosa, “[...] que elas queiram ir e estar e nela permanecer por vontade e gosto” (BRASIL, 2011, p.12,23-24).

Já no volume 01 do documento “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” de 2006, é lembrado das antigas concepções de criança como um ser que “[...] nasce vazio e carente dos elementos entendidos como necessários à vida adulta [...]”, cujo seu “[...] desenvolvimento se dá por sua própria iniciativa e capacidade de ação (BRASIL, 2006, p.13).

O documento faz uma síntese, propondo parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, afirmando que para eles serem atingidos é de fundamental importância considerar que desde seu nascimento, as crianças são: cidadãos de direitos; indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura; indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral (BRASIL, 2006).

Diante dessas afirmações, juntamente dos documentos apresentados anteriormente destacam a importância do professor como mediador dessas relações, pois é seu papel favorecer as trocas e parcerias, promover a integração, planejar e organizar ambientes instigantes para que o brincar possa se desenvolver, desta maneira o professor deve fazer das atividades tanto de educar quanto de cuidar um ato de brincadeira. Complementa De Marco (2017) dizendo que é necessário motivação, empenho e a criatividade que se espera dos professores ou de qualquer pessoa que esteja na condição de mediador em um grupo.

Ao encontro dessa perspectiva pedagógica, o documento “Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais” de 2012, afirma que “A formação do professor deve ser permanente e estar articulada com a renovação do projeto pedagógico da instituição e deve ter como objetivo principal aproximar de forma significativa o universo cotidiano das crianças por meio de uma proposta pedagógica bem fundamentada, a instituição de educação infantil deve propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada que contribuam para o desenvolvimento das capacidades infantis, das relações interpessoais, favorecendo uma atitude de aceitação, respeito e confiança no outro. Além disso, precisa garantir o acesso de todas as crianças a diferentes conhecimentos e a possibilidade de expressão em linguagens as mais diversas (CARVALHO, 2012).

Mais adiante, a respeito do brincar o referido documento afirma que “Brincar é uma necessidade do ser humano”, Trinidad (2012) defende que brincando as crianças aprendem de forma profunda, relacionam pensamentos criam e recriam seu tempo e também seu espaço, se adaptando mais facilmente a sua realidade, sendo assim, as crianças não nascem sabendo brincar, mas elas aprendem através de suas interações, que os adultos podem propiciar oportunidades para que esse aprendizado aconteça efetivamente.

Diante desse contexto, no documento "Educação Infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas", publicado em 2015, também se nota, através das concepções de Peixoto, Schuchter e Araújo (2015) que existe a preocupação em enxergar as crianças como seres sociais e históricos, que já nascem com seus respectivos direitos, que produzem cultura, são indivíduos competentes e únicos. Que é de fundamental importância que as instituições escolares considerem de fato essas afirmações acima e deixem de forma explícita o trabalho pedagógico a se desenvolver com a criança no projeto político pedagógico, o qual as crianças possam desfrutar de experiências significativas em suas vidas.

Ainda complementando, as instituições de ensino devem favorecer e produzir práticas de mediação de modo que as experiências permitam às crianças a imersão na sociedade por meio das práticas sociais de sua cultura, das linguagens, dos saberes que essa cultura produziu, e produz, para interpretar, configurar e compartilhar sentidos (PEIXOTO; SCHUCHTER; ARAÚJO, 2015).

Devemos assim incentivar, o ato de brincar, de se expressar com liberdade, de imaginar e ampliar seu conhecimento de mundo através das atividades pedagógicas mais apropriadas, escolhidas estrategicamente pelos mediadores.

Como afirmam quatro documentos do MEC analisados nesse estudo: “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil: volume 1” de 2006; “Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica” de 2012; “Educação Infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais” de 2012; o manual “Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil” de 2013, a criança é um ser social e histórico, que tem seus direitos desde seu nascimento, e um deles é a brincadeira e o ato de brincar, que é uma ação inata, produtora de cultura que permite a criança criar e recriar sua realidade aprendendo de forma significativa.

O mais novo documento redigido pelo Ministério da Educação em 2017, denominado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) relata que a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

O documento ainda relata a concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo (BNCC, 2017), e para que isso ocorra, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil prevêm: o conviver, o brincar, participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se.

Destacamos também que todos os documentos analisados oferecem subsídios para as instituições de Educação Infantil na garantia de melhor atendimento das crianças e a prática do brincar.

Por fim, neste capítulo apresentamos as diferentes concepções de criança e suas ressignificações ao longo do tempo, e os documentos que regem seus direitos enquanto cidadãos. Quanto a importância da ludicidade inserida no âmbito educacional e seus benefícios para o desenvolvimento e a construção de identidade para as crianças, isso será tratado no capítulo a seguir.

## **A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS PARA CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo, abordaremos aspectos da importância do brincar baseados nas obras de alguns autores, como por exemplo, Amaral (2011), Dantas (2011), Kishimoto (2010, 2011, 2013), Brougère (2011), Moretti e Silva (2011) e outros documentos, que se dedicam a tratar do assunto. Consideramos o brincar vivido pelas crianças nas atuais instituições, pois percebemos que alguns profissionais da educação não estão preocupados com o planejamento e a execução, assim como a observação, e a avaliação destes momentos.

Tendo em vista que brincar para criança, é um direito legal e assegurado por Lei, cabe aos adultos oferecer oportunidades, garantindo que esses direitos aconteçam, porém, parece que na maioria das vezes isso não ocorre nas escolas. Desta forma, mostraremos que é possível dentro do âmbito educacional, termos momentos lúdicos com brincadeiras significativas, contribuindo para a formação social e cultural da criança.

Primeiramente devemos pensar: O que é brincadeira lúdica? Qual a importância da brincadeira lúdica na Educação Infantil? Será que a ludicidade pode contribuir para a formação da criança? Qual é o papel do professor nesse processo? Depois destes questionamentos, tentaremos desenvolver um conceito sobre a cultura lúdica, apontaremos a importância da ludicidade para as crianças e como o professor pode contribuir significativamente com a formação da criança desde a educação infantil.

Para Kishimoto (2010) o brincar pode ser iniciado em qualquer lugar ou momento, depende de como a criança conduzirá a brincadeira, a partir de seu imaginário brinca livremente e prazerosamente. Com isso, entendemos por brincadeiras lúdicas, aquelas em que a criança, a partir de observações da realidade, é envolvida pelo seu imaginário, criando situações na qual é protagonista de suas ações. Sendo conhecidas como, brincadeiras de faz-de-conta. Daí em diante, a própria criança vai construindo seu repertório de brincadeiras,

aspectos que irão compor a cultura lúdica adquirida por cada uma, com as interações, as experiências lúdicas vividas, as observações de brincadeiras de outras crianças.

Segundo Brougère (2011) a cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais. Ainda de acordo com o autor, a cultura lúdica varia de acordo com os lugares, à época, o meio social, a idade das crianças, sendo assim, podemos afirmar que não existe um jeito certo de brincar ludicamente, cada criança terá seu repertório de acordo com sua realidade para desenvolver suas brincadeiras. Também é interessante destacar a produção da cultura lúdica, pois ela é construída pelos indivíduos que dela participam dessa maneira a criança a constrói brincando.

Segundo Kishimoto (2010), a ludicidade é garantida e preservada quando a criança aprende e reproduz novas brincadeiras para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados.

Devemos considerar também, que as brincadeiras lúdicas são vistas como momentos prazerosos e alegres, que contribuem para o desenvolvimento social, afetivo, cultural e motor da criança, estimulando seus sentidos, e através delas, adquirem novas habilidades. Por meio do faz-de-conta, conseguem construir uma imagem da realidade social vivida.

Diante destas questões, podemos refletir sobre as práticas pedagógicas, considerando que na maioria das vezes o momento de brincar, tem somente um caráter recreativo, sem intenção formadora da criança, sendo assim, os professores acham que não é necessário intervir e nem observar estes momentos. Porém, é importante ser dada a devida atenção sobre estes aspectos no espaço escolar, os professores devem ter em mente que principalmente na educação infantil, é essencial a ludicidade como caráter formador, de maneira que a criança ao interagir, compartilha algumas situações vividas, que são representadas pelas brincadeiras e a permitem se comunicar e compartilhar realidades que muitas vezes pode ser diferentes de uma criança para a outra, pois, temos clareza de que a opção pelo brincar desde o início da

educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade (KISHIMOTO, 2010).

Ainda sobre a prática escolar, devemos considerar, que se cada atividade fosse introduzida de forma lúdica, por meio de brincadeiras, o aprendizado se tornaria muito mais significativo, o aprender seria mais prazeroso, dessa maneira, tomamos um exemplo dado por Dantas (2011), que as crianças tendem a aprender a mexer em aparelhos eletrônicos, mais rapidamente que um adulto, pois seu primeiro contato é dado de forma livre, lúdica, já que o adulto faz uso destes meios por caráter meramente instrumental.

Diante desse contexto, cabe refletir sobre a ludicidade de forma livre, pois na maioria das vezes remetem como sinônimo de lúdico o termo “prazer”, e nunca como uma atividade livre. Aponta que isso é um problema na concepção de profissionais da educação, pois o prazer é o resultado do caráter livre, gratuito. Desta forma, notamos que os profissionais envolvidos nessa tarefa, não podem desconsiderar a “liberdade” nas atividades lúdicas propostas, considerando que a liberdade da criança não implica na demissão do adulto: pelo contrário, expandi-la implica no aumento das ofertas adequadas às suas competências em cada momento do desenvolvimento (DANTAS, 2011).

Conforme Kishimoto (2011) quando a criança brinca, ela não tem nenhuma intenção de ter um resultado com aquela ação, é o prazer que a motiva para novas descobertas e possibilidades. O ato lúdico representa um primeiro nível de construção do conhecimento, o nível do pensamento intuitivo, ainda nebuloso, mas que já aponta uma direção. A partir do exposto, o professor deve estar ciente de que, a partir da brincadeira, a criança pode apresentar desenvolvimento motor, cognitivo, social e cultural. Essas novas habilidades são internalizadas com mais facilidade, quando são envolvidas em brincadeiras lúdicas, que a criança se sinta confortável e segura ao experimentar o novo.

Contudo mencionado, entendemos quão relevante se torna uma cultura lúdica ampla, pois a partir das brincadeiras de faz-de-conta, as crianças se tornam mais flexíveis, criativas, tendo maior capacidade de escolha, de tomada de decisões, sabendo enfrentar situações diversas, apresentando mais facilidade nas relações emocionais e sociais.

Diante dos apontamentos mencionados anteriormente, levantaremos algumas questões: As escolas estão proporcionando espaços e momentos de ludicidade pensando no aprendizado e desenvolvimento da criança? Como os professores devem se posicionar nos momentos das brincadeiras das crianças? A partir das reflexões levantadas, devemos considerar que ensinar é um convite a buscar novas experiências, novas práticas.

Dessa maneira, devemos ter em mente que os conhecimentos adquiridos de forma significativa, por meio das brincadeiras lúdicas é muito mais relevante do que mera transmissão de informações e técnicas, nas quais a criança não conseguirá relacionar seus conhecimentos prévios e sua a realidade vivida.

Frente a essas considerações, cabe ressaltar que no atual mundo capitalista que vivemos, as brincadeiras estão sendo retiradas cada vez mais da infância, e como aponta Moretti e Silva (2011) dizendo que, muitas vezes, os direitos das crianças acabam sendo ignorados, pois os professores escolhem as brincadeiras, quem pode ou não brincar e a duração delas, tornando esse momento que deveria ser livre e prazeroso, em um momento cheio de determinações. Na maioria das vezes os educadores vigiam as crianças nos momentos de brincadeiras livres, não para aprenderem com elas ou verificar suas interações, mas para controlá-las e reprimi-las em suas atitudes e movimentos. Os professores não estão atentos ao deslumbramento com a troca de relações que são estabelecidas por meio das brincadeiras, mas na busca de controle sobre as ações das crianças.

Também podemos analisar que as ofertas do brincar no âmbito escolar não se limitam no ambiente estruturado, com mobiliário, brinquedos e materiais adequados. As atitudes dos profissionais que atuam na sala de aula devem ser sempre planejadas na contribuição com o desenvolvimento do imaginário, sempre atentos, observando os interesses e práticas da criança para que de maneira delicada, façam mediações, ampliando a qualidade do brincar nas escolas.

Sendo assim, tais atitudes tomadas por alguns professores de educação infantil, deve ser valorizada, à medida que as especificidades das brincadeiras sejam garantidas e internalizadas pelos profissionais da educação, tornando importante o olhar atento, observador, compreensivo, para que, além de contribuir com as brincadeiras reproduzidas pelas crianças, também aprendam com as relações que são estabelecidas por elas.

Podemos afirmar que, tanto as atividades livres como as dirigidas tem seu valor, o professor deve trabalhar consciente de que a brincadeira precisa ter seu momento e espaço na educação infantil, sendo o brincar a principal forma de vida da criança. Além disso, a mediação do professor é importante nos momentos de interação das crianças, cabendo a ele contribuir, preparando ambientes propícios e recursos que favoreçam as brincadeiras imaginárias. A mediação é importante e fundamental, porém os professores devem ficar atentos, para que essa mediação não apareça como forma de inibir a criatividade da criança.

Mesmo que o espaço não contribua favoravelmente com as brincadeiras, sem recursos ou materiais, o professor deve procurar outros meios para que as crianças explorem e criem novas brincadeiras. O documento do MEC (BRASIL, 2012, p. 98), traz modelos de mobílias como, por exemplo, cama, sofá, mesa, fogão, confeccionados com auxílio do adulto com de caixas de leite, que contribuem tanto com as brincadeiras, depois de prontas, como também nas atividades dirigidas com a produção dos materiais, afinal como nos esclarece Morin (2005), a compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos.

As crianças desenvolvem seu imaginário quando têm materiais disponíveis, muitos professores acham que para conseguir certos recursos para as brincadeiras, precisa muito, mas não é difícil achar objetos simples, (que muitas vezes julgamos não ter utilidade) que a criança deixe passar despercebido e não crie uma brincadeira divertida, envolvendo o faz de conta, elas podem criar com tubos, tecidos, argila, papelão, madeira, sucata, entre outros.

As crianças brincam a todo o momento, transformam quaisquer objetos disponíveis em brincadeira fácil, recriando a realidade, rompendo regras preestabelecidas pelos adultos, concentram-se na construção da própria autonomia e apropriam-se dos espaços organizados nas instituições de educação infantil (MORETTI e SILVA, 2011).

Agora, no que diz respeito, aos espaços externos oferecidos nas escolas, muitos professores não consideram que o brincar no parque, contribua positivamente com as interações e faça parte do desenvolvimento das crianças da Educação Infantil. É importante saber que nos espaços externos, o olhar da criança se torna curioso, atento, proporcionando possibilidades ricas de experiências lúdicas. Entretanto, facilmente encontramos instituições com áreas externas descuidadas ou abandonadas, com projetos que existem somente nos papéis, porém não recebem a devida atenção, colocando em risco a segurança das crianças, tornando estes espaços impróprios para uso. Para que estas áreas sejam favoráveis às brincadeiras, devem ter alguns elementos que asseguram o bem-estar da criança e ofereçam a qualidade nas brincadeiras (BRASIL, 2012, p. 130).

Entretanto, os professores devem convidar-se todos os dias a observar, entender e respeitar as relações estabelecidas entre as crianças, na tentativa de refinar e sensibilizar seus olhares para as peculiaridades que as brincadeiras lúdicas podem proporcionar para as crianças da Educação Infantil, como aponta Kishimoto (2010), a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos,

sendo assim cabe à escola apresentar a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

E partindo dessa perspectiva, que no próximo capítulo, analisaremos alguns dilemas enfrentados pelas instituições, ao passo que, de um lado temos a Educação Infantil, como sendo a etapa que a criança se descobre, constrói sua própria identidade por meio das brincadeiras, devendo ser valorizada como um sujeito de direitos; de outro lado, temos um currículo com abordagem disciplinar e um professor que deve ser capaz de transmitir o conteúdo escolar planejado, logo às interações sociais e desenvolvimento das crianças são comprometidos.

### **O SISTEMA DE ENSINO APOSTILADO E A REDUÇÃO DO TEMPO E DO ESPAÇO DO BRINCAR NO ÂMBITO EDUCACIONAL**

Ao longo deste capítulo vamos refletir sobre alguns fatores delimitadores do brincar nos espaços escolares, instigando a preocupação com a redução do brincar no cotidiano da Educação Infantil, destacando alguns dos fatores delimitadores como: qualidade da educação, concepção da criança, o uso de apostilas (antecipação da alfabetização) e a própria prática pedagógica, na qual, muitas vezes acaba seguindo um currículo engessado sem pensar nas reais necessidades das crianças, reduzidos aos interesses políticos e econômicos.

Diante disso, gostaríamos de forma relevante mostrar a importância e os benefícios da atividade lúdica e o brincar no desenvolvimento infantil, mostrando que essas práticas não podem ser deixadas de lado e que devem estar presentes no espaço escolar, assim, podemos afirmar que a brincadeira é algo dinâmico, revelador, que acontece de diversas formas e jeitos, misturados a um turbilhão de sentimentos, é vida, relação de poderes, resistência; transgressão e cultura (MORETTI e SILVA, 2011).

Sabemos que embora tenham acontecido muitos avanços em relação à concepção da criança e seu desenvolvimento, como foi observado ao longo deste trabalho, o brincar nos espaços escolares não teve significativa relevância, ou seja, ainda não tomou as proporções necessárias, desta forma, sem respeitar as especificidades e as singularidades das crianças, comprometendo o desenvolvimento infantil e a construção de conhecimento, sendo uma controversa ao que diz os direitos das crianças, de acordo com o que institui o ECA (1990), Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, que expõe o direito a dignidade, liberdade, respeito, devendo assim, a criança brincar, se divertir, praticar esportes, entre outras atividades.

Devemos considerar também a grande distância no que diz as referidas leis com a realidade, com o que acontece na prática e no cotidiano das escolas e sua comunidade, como podemos destacar na LDB nº 9.394/96, que diz no título I: §2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Nesse sentido é preciso refletir como os interesses da nossa sociedade capitalista afetam as concepções de criança, suas necessidades e singularidades, em que conseqüentemente o brincar que é sua principal atividade passa a ser desvalorizado, assim, reduzindo essa prática.

No contexto educacional é um instrumento pedagógico com a função de transmitir conteúdo ou como premiação, conforme Barros (2009) o caráter do brincar como instrumento facilitador é resultado de uma visão mercadológica do homem que, diante de nossas políticas atuais, passa se firmar indiferentemente às questões do desenvolvimento infantil e sua importância para sua formação humana.

Da forma que o ambiente escolar organiza sua prática, de maneira disciplinar, alienada, hierarquizada em que as crianças perdem sua singularidade, sua essência, para transfigurar-se de modo equivocada em aluno, pois acaba não vivenciando experiências infantis apropriadas. Partindo deste pressuposto, as realizações dessas leis entram em divergência com a realidade da educação brasileira, impróprias com as condições sociais e desigualdade da nossa sociedade, entretanto como se trata de direito, é necessário que seja garantido como cita Cury (2002).

Podemos perceber que a educação toma uma dimensão política, visando à inserção de seus alunos no mercado de trabalho, porém devemos quebrar essas barreiras impostas, que delimita o espaço de brincar, afim que as crianças possam realmente ter condições para sua produção lúdica, divertida, cheia de brincadeiras, brinquedos, criatividade, descoberta e liberdade. Pensando nesse viés, qual lugar da infância nesses espaços? Considerando também, de que forma está sendo construída a pedagogia da educação infantil? Quais experiências proporcionamos a essas crianças? Será que a criança sujeita de direitos assegurados por lei, é beneficiada nessa disputa política versus escola?

Diante dessas reflexões, mais uma vez percebemos o retrocesso que se configura nossa cultura infantil, novamente sendo desvalorizada. Aliás, como bem menciona Barros (2009) a Lei de 9 anos vem reforçar a escolarização e atender os interesses capitalistas, mostrando que a Educação Infantil, vem vivendo um período de sistematização de conteúdos, perdendo seu intuito de proporcionar experiências e aumentar a visão de mundo da criança.

Portanto, o brincar deve ser visto e feito como uma atividade essencial para o desenvolvimento infantil, não ser usado como forma de premiação ou apenas com intuito de passar conteúdos, deve ser desenvolvido como potencializador, possibilitando à criança a leitura de mundo. Conforme o que circunscreve no inciso I do artigo 9º da Resolução n.5 de 2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que citamos no primeiro capítulo.

Considerando que somos formados por nossas experiências, o brincar é de extrema importância, pois através do brincar, a criança tem contato com o mundo, assim, favorecendo o processo de desenvolvimento intelectual, social e emocional. Contribuindo para que a criança questione, explore, se encante, crie contato com o tempo, a natureza, cultura, com que tenha relação com o mundo físico e social.

No artigo três da Resolução do CNE, n.5/2009, em que o currículo da Educação Infantil deve articular saberes e experiências vindas da criança com o conhecimento do mundo, compreendemos que as práticas pedagógicas devem proporcionar o desenvolvimento integral do sujeito. Nessa perspectiva, segundo Barros (2009, p.106), a escola tem um papel fundamental na formação de sujeitos críticos e autônomos, para que isso seja alcançado, às escolas precisam que suas estruturas estejam baseadas e solidificadas em uma formação humanista, pois somos formados por meio de nossas relações, por nossas experiências, desta forma, a criança passa a se desenvolver de maneira intensa, assim, sua personalidade, criatividade, criticidade, imaginação e valores tendem a se formarem. No artigo “Brincar e Mediação na Escola” de Navarro e Prodócimo (2012) remetem a Vygotsky, segundo o qual a criança, ao nascer, já está imersa em um mundo social, e é justamente na apropriação desse mundo pela criança, e na internalização dos conceitos apresentados por ele, que o brincar se mostra importante.

Desta forma, a escola passa a ser reprodutora de princípios mercantilistas, se tornando um desafio, a formação de um sujeito mais humano, igualitário, dificultando desenvolver uma prática pedagógica alicerçada nessa abordagem como Barros (2009), destaca que o uso dos materiais didáticos, as apostilas, a organização escolar, o conceito de disciplina, a formação de professores são alguns dos mecanismos que passar a dificultar a promoção de experiências significativas. Para que a criança se torne um agente ativo de seu próprio processo de aprendizagem, a atividade do brincar representa um elemento essencial para promover o seu desenvolvimento integral, humanizando-a e respeitando em suas singularidades.

Tornando-se fictício a importância do ato de brincar e a real realização de tais direitos frente à realidade das escolas e suas práticas pedagógicas, ou seja, o brincar é considerado

uma atividade de segundo plano, como apresentaremos no tópico a seguir. Antes vale ressaltar, que a educação traz vários desafios. Muitos autores já se dedicaram a estudar e escrever sobre essa temática, como por exemplo, Barros (2009); Motta (2001); Kishimoto (2011), entre outros, porém, continua sendo um assunto muito atual.

Acreditamos que a forma em que o ensino vem sendo abordado em diferentes instituições escolares, acaba delimitando o tempo e o espaço do brincar, que é um direito da criança e assegurado por lei, como podemos refletir nos capítulos anteriores. O lúdico é uma das maneiras mais eficazes de envolver as crianças nas atividades, visto que, por meio das brincadeiras elas satisfazem grande parte de seus interesses, sendo um meio eficaz de inserção à realidade, pois mostra como a criança organiza e constrói o mundo em sua volta.

Enquanto profissionais da educação, precisamos dar toda atenção para nossa intervenção profissional, desta forma, devemos nos atentar sobre a prática pedagógica, pois a concepção do brincar, da criança e infância estão entrelaçados, e como Porto (2008) afirma no documento “Jogos e Brincadeiras: Desafios e descobertas”, dizendo que o educador precisa constantemente procurar saber o que o brincar tem a ver com seu trabalho. Precisamos reconhecer que já fomos crianças e lembrar como o brincar foi importante em nossa formação e, ao mesmo tempo, ver e escutar a criança que está diante de nós.

A brincadeira no contexto escolar perde o sentido, pois, são vistas como um instrumento didático, que utilizam principalmente como antecipador do processo de alfabetização. Partindo desta perspectiva, Kishimoto (2011) contrapõe este conceito, pois para ser considerada brincadeira, o ato ou a intenção de brincar deve partir da criança, e a brincadeira deve ter o fim em si mesma, ou seja, através de diferentes símbolos e linguagens a criança terá prazer e satisfação ao participar de diferentes trocas de experiências e inversão de papéis sociais com outras crianças, com ou sem o uso de brinquedos (estruturados e não estruturados) ou individualmente explorando o mundo simbólico ou o faz-de-conta. A brincadeira deve apresentar duas características significativas, a sua função lúdica que está relacionada com o prazer e a diversão e a função educativa que propicia conhecimentos e saberes aos que estão brincando.

De acordo com Barros (2009), com as brincadeiras tomando forma com fins didáticos, vão perdendo cada vez mais seu espaço, sendo consideradas insignificantes em seu processo de desenvolvimento. Nos dias de hoje o brincar é visto como mero instrumento pedagógico, com intuito de memorização de conteúdos ou desgaste de energia, não sendo valorizado como processo de construção do sujeito e da sua subjetividade. E essa preocupação de realizar as

atividades da apostila e a cobrança que o docente tem para realização da mesma, reprime as crianças, deixando-as cansadas e muitas vezes, não permitem que elas interajam entre si, brinquem e conversem na sala, pois a grande atenção e concentração do professor são em torno do material didático e não das crianças, perdendo o papel humanizador.

Barros (2009), em sua pesquisa de campo, verificou que mesmo sendo uma meta a ser cumprida provinda da Secretaria Municipal da Educação, as crianças não vão todos os dias ao parque, a autora relata que durante toda sua pesquisa, ela acompanhou somente duas vezes as crianças no parque. Que nos mostra:

*Diretora:* Mas eles tem Educação Física, mas o parque... é muito tempo, porque tem a questão do pedagógico.

*Pesquisadora:* E eles vão todos os dias?

*Diretora:* Depende do andar da carruagem (*aqui se refere ao andamento das apostilas, apontando-as*).

Ficando nítida assim, a preocupação maior em cumprir as atividades das apostilas, mostrando uma ação contra as especificidades e necessidades das crianças. E essa antecipação da alfabetização se dá pelo capitalismo, fazendo com que a singularidades humanas sejam esquecidas, tendo em foco o futuro adulto consumidor que essa criança irá se tornar.

Nesse sentido é preciso refletir sobre o processo educacional em que vivemos, para preparar a criança para a vida e não para o acúmulo de informações, para que o sujeito construa sua própria visão de mundo e não de forma alienada, em que a criança é vista como um produto, moldada de acordo com a política, de modo em elas vejam, sigam e façam o que a cultura dominante impõe.

Por isso, os educadores devem repensar os conteúdos e sua prática pedagógica, a fim de garantir o aprendizado de suas crianças, isto é, o foco deve ser na criança respeitando a autonomia e individualidade de cada uma. As propostas pedagógicas da Educação Infantil devem oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais, consoante as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (Brasil, 2010, p. 17): “Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.”

Deste modo, garantindo à criança possibilidade apropriação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, promovendo a confiança, respeito e autonomia do sujeito. As Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.

25-26) deixam claro que, a proposta curricular da Educação Infantil deve ter como eixo norteador as brincadeiras e as interações, propiciando conhecimento de si o do mundo, tendo ampliação da confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas e que haja também, incentivo da curiosidade, questionamento, exploração e do encantamento, amplificando assim, o conhecimento das manifestações de cultura e tradições brasileiras. Enfim, de acordo com suas características, peculiaridades e identidades sejam elaborados vários modos da integração das crianças com essas experiências.

Sendo assim, vamos seguindo com a nossa reflexão sobre a questão do espaço, tempo e mediação da brincadeira na escola, de maneira que o professor tenha grande influência na qualidade do brincar das crianças, é interessante trazer aqui um ponto de desafio das escolas que já havíamos discutido anteriormente a escola versus mercado de trabalho. Será que a criança sujeita de direitos assegurados por Lei, é beneficiada nessa disputa política versus escola?

Gentili (1996) nos traz o termo *Mcdonaldização* das escolas, na qual, faz uma comparação das escolas com o funcionamento das redes de *fast-foods*. Na ofensiva antidemocrática e excludente promovida pelo ambicioso programa de reformas estruturais impulsionado pelo neoliberalismo, as instituições educacionais tendem a ser pensadas e reestruturadas sob o modelo de certos padrões produtivistas e empresariais (GENTILI, 1996).

Desta maneira, transferindo a educação da esfera dos direitos sociais à esfera do mercado, assim, as escolas funcionam como empresas produtora de serviços educacionais, isto é, o que unifica os *Mcdonalds* e a utopia educacional dos homens de negócios é que, em ambos, a mercadoria oferecida deve ser produzida de forma rápida e de acordo com certas e rigorosas normas de controle de eficiência e da produtividade (GENTILI, 1996), percebendo, que a brincadeira e a ludicidade nas escolas passam a ser visto como algo não produtivo, já que o foco das escolas é pensar na inserção dos futuros adultos no mercado de trabalho e não na criança, em sua formação humana, dessa futura cidadã que vai exercer um papel fundamental na sociedade.

Destacamos novamente a importância do brincar na escola e do papel do docente “Por meio das brincadeiras os professores podem observar e construir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso de linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem” (BRASIL, 1998, vol.1, p.28), de forma diversificada os docentes devem intencionalmente organizar os espaços na escola para as brincadeiras em sua

intervenção profissional, pois de acordo com o RCNEI (1998), oportuniza o enriquecimento das competências imaginativas e criativas e permitindo que as crianças adquiram diversos conhecimentos.

Infelizmente percebemos que o “sucesso” das apostilas dentro das instituições escolares, faz com que as crianças percam experiências que estimulem a criatividade e espontaneidade delas, pois o docente fica preso ao material, deixando de incentivar e potencializar o processo criativo, dinâmico das crianças, ou seja, muitas vezes só tem importância o que está na apostila e da forma como é estipulado pela apostila, o que vier, fora o que diz esse material, não tem importância, isso faz com que se desvalorize e muitas vezes não seja reconhecido esse potencial tão importante na Educação Infantil, já que deveria ser ao contrário, a criança deveria ter muitas oportunidades e experiências que ajudem-nas no processo de desenvolvimento, em conformidade ao RCNEI volume 1 (1988) em que diz que as crianças são caracterizadas como seres que pensam e sentem o mundo de um jeito próprio.

Nas relações que estabelecem desde cedo com as pessoas e as brincadeiras, explicitam as condições de vida a que são submetidas e seus anseios e desejos. Assim, as crianças internalizam uma visão estereotipada da escola, que passa a ser vista por elas como um lugar que se deve “aprender” apenas com lápis e papel, descaracterizando a arte, a música e o próprio brincar, como atividades que poderiam ser realizadas no espaço da escola (BARROS, 2009).

De acordo com Navarro e Prodócimo (2012), podemos facilitar as brincadeiras nos espaços escolares em atitudes simples como as formas de mediação realizadas pelo professor, a organização dos espaços e tempos da escola e dos materiais que se encontram ao alcance das crianças nos momentos de brincadeiras, são atitudes que podem fazer a diferença no brincar da escola.

Então cabe a escola e os professores, estarem atentos ao brincar e o planejamento do tempo destinado a ludicidade, para possibilitar um tempo maior para essa atividade tão importante.

Segundo Barros (2009) reflete dizendo que o uso do material apostilado afeta a própria forma como o professor lida com as crianças, deixando de propiciar atividades enriquecedoras ao seu desenvolvimento. E isso é um desrespeito à criança, representa uma violência contra ela, estendido como processo de imposição ideológica dominante, por parte daqueles que possuem o domínio econômico, se tornando assim, um instrumento com intuito de moldar as crianças, parece que todo ser humano se desenvolve da mesma maneira.

Na escola, o sistema apostilado, como mais uma mercadoria inserida no contexto da Indústria Cultural, promete oferecer um ensino organizado, prático e racional. Mas, fragmentando o conhecimento, incapacita os indivíduos de compreendê-lo de maneira global, incluindo causas, processos, consequências, contextos etc. A quebra da unidade impede a ação reflexiva e transforma-se em instrumento de dominação. Reproduz a ideologia de setores privados e do próprio Estado, preparando o indivíduo quase que exclusivamente para o vestibular, afastando-o da possibilidade de um ensino e de uma educação emancipadores, bem como do conhecimento, da aquisição e do usufruto da cultura. Mais do que isso, impede-o de refletir sobre sua condição de cidadão e de optar com maior liberdade seu destino (MOTTA, 2001). Reduzindo assim a naturalidade, as experiências e atividades exploratórias, se tornando um material de dominação imposto pelo sistema, perpetuando a lógica do capital, afastando a educação da sua função essencial, formar cidadãos autônomos, críticos e reflexivos.

A proposta do BNCC, prevê os campos de experiências, concentrando saberes e conhecimentos a serem propiciados as crianças, denominados de:

1. **O eu, o outro e o nós:** É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista;
2. **Corpo, gestos e movimentos:** Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam--se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade;
3. **Traços, sons, cores e formas:** conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras;
4. **Escuta, fala, pensamento e imaginação:** Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem;
5. **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:** As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais.

(BNCC, 2017, p. 40-42)

Para finalizar este capítulo, diante da cultura de imobilização citada acima, faz com questionemos mais uma vez, as práticas dentro das escolas, em que o brincar está se delimitando e isso é uma afronta aos direitos das crianças, pois acima da necessidade, temos que ter consciência e valorizar as brincadeiras de acordo com as características das crianças, devendo garantir esse direito aos nossos pequenos.

Sabemos que não é uma tarefa fácil, mediante a realidade na qual vivemos, que a cada dia que passa se preocupam menos com a formação humana, em que o brincar vem diminuindo cada vez mais nas esferas escolares, que focam preparar a criança para o futuro e não pensam no presente, que não enxergam as crianças, como possuidoras de direitos, em que o sistema apostilado vem aniquilando as possibilidades dos nossos pequenos a construírem suas hipóteses, de vivenciarem diversas experiências, que questionem, brinquem, imaginem e explorem as diversas oportunidades que existem ao seu redor.

Em suma, assim como Barros (2009), a qual nos inspirou tantas vezes neste capítulo e ao longo deste trabalho. Acreditamos que, “inconscientemente”, muitas crianças esperam por esse dia. Nessa perspectiva, é por uma cultura da infância, a qual concebe a criança como capaz, que tem voz e vez, que devemos continuar a lutar, mesmo que isso possa parecer utópico, diante da contemporaneidade (BARROS, 2009).

Não devemos nos conformar com essa situação, devemos respeitar a infância, as crianças e seus direitos. É preciso lutar pela escola de múltiplas dimensões, pois a aprendizagem não acontece só com papel, lápis, caneta, e memorização de conteúdo, mas sim com as diversas experiências vivenciadas pelas crianças, desta forma, podemos trilhar o caminho para transformação dessa realidade na qual vivemos atualmente. É assim que queremos trilhar nossa caminhada, que está agora apenas começando, mas com muita vontade de vencer esses desafios e ir além dos discursos, com certeza, queremos dar continuidade a este trabalho na nossa prática pedagógica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste Trabalho enfocamos o estudo do tema a importância das brincadeiras na infância, especificamente, da relação entre as diretrizes oficiais e a prática pedagógica atual em instituições de Educação Infantil. Refletindo a respeito, levantamos a seguinte questão: Se a brincadeira é um direito da criança, por que as instituições escolares reduzem os espaços e tempos do brincar? Tendo em vista que brincar é um direito da criança assegurado por Lei, a

qual considera as propostas pedagógicas da Educação Infantil primeira etapa da Educação Básica, é de grande importância levar em consideração a criança como centro de todo o planejamento.

Percebemos que todos os estudos, de alguma forma, trazem os subsídios necessários para uma educação de qualidade repleta de brincadeiras e ludicidade, e acreditam que o ato de brincar é uma ação inata, produtora de cultura que permite a criança criar e recriar sua realidade aprendendo de forma relevante, mas infelizmente, parece que muitas instituições escolares reduzem os espaços e tempos do brincar por diversos fatores. As práticas escolares têm sido fortemente influenciadas pela intolerância do capitalismo, pelo complexo sistema da globalização, e pela redução do tempo livre. Este tempo livre, por sua vez, têm sido diminuídos devido à preocupação em preparar os pequenos para o Ensino Fundamental I, o qual eles entram com apenas seis anos de idade, desde a Lei 11. 274/2006, promulgada no dia 06 de maio de 2006. Outro fator notado neste estudo, é que muitos profissionais estão substituindo a brincadeira livre, por brincadeiras pedagógicas, preocupados com a “finalidade” da brincadeira em questão, deixando de lado o prazer da criança em escolher suas próprias atividades e se divertir livremente. Isso tudo acontece devido à falta de conhecimento desses profissionais, que atualmente precisam cumprir um currículo que não favorece em nada a criança e ficam sem autonomia para executarem seu trabalho.

É necessário que pensemos na necessidade de mudarmos a realidade dessa etapa tão relevante na vida da criança, pois a partir do momento que todos profissionais da educação se envolverem na formação social e humana desses cidadãos de direitos, a Educação Infantil será vista como fase de contribuição significativa, na qual terá as especificidades da infância sendo contempladas nas brincadeiras lúdicas proporcionadas pelas instituições escolares. Diante dessas perspectivas, concluímos que a Educação Infantil em muitas instituições negligencia as especificidades da criança, desta forma, acreditamos que são necessárias mudanças no currículo e na intervenção profissional dos docentes que atuam na Educação Infantil, pois é necessária uma ressignificação da concepção e da importância da ludicidade na primeira infância.

Contudo, as instituições de Educação Infantil precisam de espaços que ofereçam uma educação que preze o brincar de qualidade, buscando tanto atender as Leis, nas quais tanto defendem os direitos das crianças, como também busquem o desenvolvimento pleno desses cidadãos de direitos.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Maria Nazaré de Camargo Pacheco. Dewey: Jogo e Filosofia da Experiência Democrática. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **O brincar e suas teorias**. 6. reimpr. da 1. ed. de 1998 - São Paulo: Cengage Learning, 2011. Cap. 4, p. 79 -107.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295p

AQUINO, Ligia Leão de. **Educação infantil em tempo integral: infância, direitos e políticas de educação infantil**. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2015.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?** da educação infantil para o ensino fundamental [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 215 p. ISBN 978-85-7983-023-5. Available from SciELO Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: set. 2017.

BORBA, A. M. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Niterói.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010, p. 07 - 18. Disponível em: <[http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/br-educacion\\_infantil.pdf](http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/br-educacion_infantil.pdf)> Acesso em: set. 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. Grupo de Trabalho Interinstitucional. **Educação Infantil do campo: proposta para a expansão da política**. Brasília: GTI, 2014a, p. 13-20. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16264gti-educacao-infantil-campo-09-04-pdf&category\\_slug=agosto-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16264gti-educacao-infantil-campo-09-04-pdf&category_slug=agosto-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.349/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura: **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil, 1:** Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura: **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil, 3:** Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil:** volume 1. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Brasília: MEC. CNE/CEB, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf)>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Deixa eu Falar!.** Brasília: MEC, SEB, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12815deixa-eu-falar-novembro2011-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12815deixa-eu-falar-novembro2011-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches:** manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao\\_brinquedo\\_e\\_brincadeiras\\_completa.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf)>. Acesso em: out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil.** MEC, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8169-duvidas-mais-frequentes-relacao-educacao-infantil-pdf&category\\_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8169-duvidas-mais-frequentes-relacao-educacao-infantil-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. **Resolução nº. 5 de 2009 do Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p.18. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb-2009&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb-2009&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866)>. Acesso em: set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>. Acesso em: 13 de abril de 2018.

BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, MEC/SEB **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/** organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. Tradução de Ivone Mantoanelli. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **O brincar e suas teorias**. 6. reimpr. da 1. ed. de 1998 - São Paulo: Cengage Learning, 2011. Cap. 1, p. 19 -32.

CARVALHO, Silvia Pereira. Os primeiros anos são para sempre. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo, MEC, SEB, CEERT, 2012. p.81-97. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11283educ-a-infantis-conceituais&category\\_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283educ-a-infantis-conceituais&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: set. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira: (o que você precisa saber)**, Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª edição, p. 07-08.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **O brincar e suas teorias**. 6. reimpr. da 1. ed. de 1998 - São Paulo: Cengage Learning, 2011. Cap. 5, p. 111-121.

DE MARCO, A. **Farra nas férias na FEF: recreação com educação**. Curitiba: editora CRV, 2017.

FONSECA, É. C.; HIROTA, V. B.; DE SOUZA, J. X. Educação Física Na Educação Infantil: Concepções E Práticas De Professores Generalistas. **Revista Iluminart**, v. 1, n. 12, 2014.

GENTILI, Pablo. A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo A. A. (Org.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perda no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), 1996. p. 9- 49.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/** organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p.13-23.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. FE-USP. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>>. Acesso em: setembro de 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil**. Disponível em: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v24n1/v24n1a07.pdf>>. Acesso em: set. de 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a Concepção de Jogo Infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **O brincar e suas teorias**. 6. reimpr. da 1. ed. de 1998 - São Paulo: Cengage Learning, 2011. Cap.3, p. 57 -78.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Bruner e a Brincadeira. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **O brincar e suas teorias**. 6. reimpr. da 1. ed. de 1998 - São Paulo: Cengage Learning, 2011. Cap.7, p. 139 - 153.

MORETTI, Nara Martins; SILVA, Nélia Aparecida da. Brincar na educação infantil: transgressões e rebeldias. In: SILVA, Adriana et. al. **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2011. p.35-58.

MORIN, E. Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MOTTA, CARLOS EDUARDO DE SOUZA. **Indústria cultural e o sistema apostilado: a lógica do capitalismo**. Cad. CEDES, Ago. 2001, vol.21, no.54, p.82-89. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n54/5272.pdf>>. Acesso em: out. 2017.

NAVARRO, Mariana Stoeterau and PRODOCIMO, Elaine. **Brincar e mediação na escola**. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte** [online]. 2012, vol.34, n.3, pp.633-648.

PEIXOTO, Edson Maciel; SHUCHTER, Terezinha Maria; ARAÚJO, Vânia Carvalho de. O “tempo integral” na educação infantil: financiamento, gestão e projeto político pedagógico em questão. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. ARAÚJO, Vânia Carvalho de. (Org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Brasília, MEC, SEB, 2015b. p.123-160. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=32831-seb-educacao-infantil-em-jornada-de-tempo-integral-pdf&category\\_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32831-seb-educacao-infantil-em-jornada-de-tempo-integral-pdf&category_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: set. 2017.

PORTO, Cristina Laclette. Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas. In: SALTO PARA O FUTURO. Brincadeira ou atividade lúdica?. **Boletim n.07**, - Maio, MEC, 2008. p. 33- 47. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/rioeduca/RECURSOS%20PEDAG%C3%93GICOS/EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL/PGM%206%20e%20PGM%207.pdf>>. Acesso em: set.2017. Acesso em: out. 2017.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia,1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. ARAÚJO, Vânia Carvalho de. (Org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Brasília, MEC, SEB, 2015. p.57-65. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=32831seb-educacao-infantil-em-jornada-de-tempo-integral-pdf&category\\_slug=janeiro-2016pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32831seb-educacao-infantil-em-jornada-de-tempo-integral-pdf&category_slug=janeiro-2016pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: set. 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.24-26.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo, MEC, SEB, CEERT, 2012c. p.119-137. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11283-educ-a-infantis-conceituais&category\\_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283-educ-a-infantis-conceituais&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: out. 2017.

## CÂMARA CASCUDO E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA POPULAR PELA NARRATIVA DO OUTRO

Omair Guilherme TIZZOT FILHO<sup>1</sup>

### Resumo

O artigo discute a obra *Antologia do Folclore Brasileiro*, organizada por Câmara Cascudo em 1944. Apesar do conservadorismo do autor, trata-se como referência para valorização da cultura popular, na perspectiva de Chartier de que a apropriação do leitor é livre, independente do organizador. As narrativas da obra foram feitas por cronistas, viajantes estrangeiros e estudiosos brasileiros. O artigo se concentra nas duas primeiras categorias, atingindo o período do século XVI ao século XIX. Há diversidade de intenções e opiniões, fornecendo um panorama diversificado do folclore como elemento para a construção da identidade brasileira baseada na tolerância do discurso alheio.

**Palavras-chave:** Folclore. Cultura Popular. Câmara Cascudo. Intelectuais brasileiros. Professores brasileiros.

### Abstract

The article discusses the work *Antologia do Folclore Brasileiro*, organized by Câmara Cascudo in 1944. Despite the author's conservatism, it is a reference for valuing popular culture, in Chartier's perspective that the readers's appropriation is free, regardless of the organizer. The narratives of the work were made by chroniclers, foreign travelers, and brazilian scholars. The is a diversity of intentions and opinions, providing a diverse overview of folklore as an element article focuses on the first two categories, reaching the period from the 16<sup>th</sup> to the 18<sup>th</sup> century. There for the construction of brazilian identity based on the tolerance of others' discourse.

**Keywords:** Folklore. Popular Culture. Câmara Cascudo. Brazilian intellectuals. Brazilian teachers.

Intelectuais que se dedicaram ao entendimento da diversidade cultural da nação brasileira deixaram um legado sempre instigante a ser estudado. Exemplo típico é Luís da Câmara Cascudo, intelectual e professor que escolheu a cultura popular brasileira como objeto de pesquisa, tendo nascido em 1898 em Natal e permanecido fiel às raízes nordestinas ao longo de toda a vida, deixando uma vasta bibliografia importante para a análise da construção

---

<sup>1</sup>Doutor pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, email: omair.filho@usp.br

intelectual da identidade nacional brasileira. Nascido em família tradicional, porém financeiramente instável, Câmara Cascudo teve que se formar bacharel para conseguir ascender profissionalmente, mantendo ao longo da vida os valores aristocráticos familiares, o que influenciou inclusive sua pesquisa sobre a cultura popular (SOUZA, 2006, p.191). A sua atuação como folclorista foi considerada por Mario de Andrade como um divisor de águas pela seriedade de tratamento do tema em oposição ao amadorismo, o que abrangeu a coleta de material folclórico de forma sistemática, partindo de critérios científicos (SOUZA, 2006, p. 210).

O texto a seguir procura explorar aspectos de uma obra importante em sua trajetória, a *Antologia do Folclore Brasileiro*, cuja primeira edição é datada de 1944, em diálogo com a perspectiva teórica de Roger Chartier, que auxilia o estudo do texto impresso como material para fonte e objeto de pesquisa, analisando a importância da referida obra para utilização como forma de resistência por meio da valorização da cultura popular dentro e fora do ambiente escolar. Ainda que Câmara Cascudo seja um intelectual de característica conservadora, o uso do seu legado para o conhecimento das manifestações populares autênticas permanece extremamente atual. Ao mesmo tempo em que o autor procurou resgatar a nostalgia de um universo que percebia estar sucumbindo ao crescimento das cidades, sua obra demonstra a esperança da persistência da tradição e o entendimento de que a modernidade era inevitável (SILVA, 2006, p. 202). Parte-se do pressuposto que a ordem da obra originariamente proposta pela autoridade que autorizou ou permitiu a sua publicação jamais poderia anular a liberdade dos leitores de apropriação (CHARTIER, 1999, p.8), o que possibilita que o conjunto bibliográfico de coleta folclórica de Cascudo possa ser utilizado amplamente para a atividade educativa de incentivo ao conhecimento da cultura popular.

Câmara Cascudo procurou na *Antologia do Folclore Brasileiro* abranger um vasto período de coleta folclórica nacional desde o século XVI até o XX, feita tanto por cronistas e viajantes estrangeiros como por estudiosos brasileiros, acreditando que deveria ser fornecido aos leitores um panorama tão amplo quanto possível com os textos elaborados a partir de propostas diversas, não necessariamente científicas. A atuação de Câmara Cascudo nesta e em outras obras de sua bibliografia permite que ele seja caracterizado como um intelectual mediador, que direcionou os esforços para que os elementos folclóricos pudessem ser reconhecidos como componentes importantes para a formação nacional. Os textos originais compilados pelo autor em função da experiência adquirida no estudo do folclore brasileiro traduzem o empenho de um sujeito que se utilizou de estratégias e linguagens aperfeiçoadas

para levar o conhecimento que tanto valorizava a um público mais amplo, incorporando os escritos do passado para apreciação de seus leitores e produzindo algo novo a partir da compilação de antigas referências (GOMES, HANSEN, 2016, p.19).

A seleção de textos apresentada pelo autor foi uma mostra dos mais diferenciados olhares sobre o outro, notadamente de europeus e brasileiros formados na tradição do velho continente que apresentaram sua visão sobre as histórias de negros e índios às quais tiveram acesso. As representações dos narradores selecionados por Câmara Cascudo atuaram no sentido de trazer ao leitor um conhecimento mediato que possibilitasse o acesso a um objeto ausente, construindo uma imagem a partir da memória para mostrar ao leitor do que se tratava (CHARTIER, 1991, p.184).

Na modernidade europeia do início do século XX foram valorizados padrões estéticos diferentes do velho continente, o que provocou no Brasil um movimento de valorização das manifestações de etnias africanas e americanas na reflexão intelectual sobre a identidade nacional, trajetória da qual o trabalho de Câmara Cascudo faz parte (SILVA, 2006, p.197). A organização da obra em questão foi dividida em três partes, sendo a primeira dedicada aos cronistas dos séculos XVI, XVII e XVIII, a segunda aos viajantes estrangeiros dos séculos XIX e XX e a terceira aos estudiosos brasileiros dos séculos XIX e XX. O texto a seguir se concentra nas duas primeiras partes da obra, abrangendo exemplos da seleção do autor do século XVI ao XIX, sendo a terceira parte objeto de análise em artigo posterior. Por meio da valorização da experiência da narrativa do outro, Câmara Cascudo procurou escolher um conjunto significativo para o entendimento da formação da identidade nacional. Para ele, a proposta não era apresentar o caráter pitoresco das histórias e sim coordenar a apresentação de textos que pudessem fornecer um panorama rico sobre a formação da cultura popular brasileira ao longo dos séculos pós-descobrimento. Por meio da publicação o autor reforçaria sua posição no topo da hierarquia dos pesquisadores do folclore nacional, posicionando sua visão em um campo em busca de autonomia onde atuavam intelectuais que procuravam apresentar suas representações sobre o que seria característico do ser brasileiro, espaço natural para disputas de diferentes pontos de vista e delimitação de fronteiras (BOURDIEU, 1989, p.70). O folclore para o autor seria algo a ser respeitado como natural para a formação nacional do brasileiro, um objeto de estudo científico, como demonstrado no trecho a seguir:

[...]Não consiste o FOLCLORE na obediência ao pintoresco, ao sertanejismo anedótico, ao amadorismo do caricatural e do cômico, numa caçada monótona ao pseudotípico, industrializando o popular. É uma ciência da

psicologia coletiva, com seus processos de pesquisa, seus métodos de classificação, sua finalidade em psiquiatria, educação, história, sociologia, antropologia, administração, política e religião.

Tentei apresentar os aspectos mais vivos do Povo brasileiro através de quatro séculos, uma observação a cada um dos elementos étnicos formadores.

Para essa galeria, foram chamados os Mortos, os precursores, os curiosos, os veteranos do FOLCLORE. Passam eles com suas intuições, suas explicações, aposentadas ou consagradas no Tempo, até atitudes claras, opiniões nítidas, indicando rumos escolas, doutrinas, discutindo, cotejando, proclamando a melhor interpretação (CASCUDO, 2001, p.17).

Dentre os estrangeiros presentes na obra, aparecem nos textos personagens recorrentes na produção da historiografia brasileira que foram reproduzidos constantemente em livros didáticos, como os precursores na exploração do território Hans Staden, Padre Anchieta, Padre Manuel da Nobrega, Gabriel Soares de Souza, dentre outros, que procuraram narrar aquilo que tinham observado e que era totalmente diferenciado de sua vivência original, alimentando a fome de curiosidade que se tinha a respeito na Europa do “novo mundo”. Festividades, rituais, costumes e recepções são temas recorrentes nas narrativas destes primeiros exploradores. Religiosos do porte de Anchieta e Manuel da Nobrega foram destacados por Câmara Cascudo pelos relevantes serviços prestados para a civilização, posição coerente com o tradicionalismo do pesquisador. No caso de Nobrega, o autor o considera “grande missionário, constituiu elemento decisivo para a consolidação do domínio português nas imensas regiões (CASCUDO, 2001, p.28), enquanto Anchieta foi caracterizado como “impressionante figura de apóstolo, pregador, etnógrafo, cronista, gramático, teve ação desmarcada na sociedade que amanhecia” (CASCUDO, 2001, p. 30).

Com a leitura da obra é apresentado para o leitor todo um conjunto de referências que ativam símbolos familiares ao universo brasileiro pelas referências absorvidas ao longo da vida, incluindo a educação escolar. Os primeiros europeus exploradores do século XVI formaram imagens instigantes para o imaginário humano a partir das ideias que faziam parte de sua formação de matriz preponderantemente católica. Os exemplos coletados por Câmara Cascudo neste sentido são abundantes. O porte e força feminina das guerreiras Amazonas, que dominavam os outros índios, teve a força vencida pela coragem e proteção de Deus apresentada no depoimento de Gaspar de Carvajal. O canibalismo dos Tupinambás da qual quase foi vítima, as bebidas feitas pelas mulheres a partir da mandioca e o armamento de arco e flecha foram tratados por Hans Staden. A cerimônia do Maracá é apresentada pelo Padre Nóbrega, apresentando o poder dos feiticeiros na sociedade indígena, extremamente respeitado. Os espectros noturnos e demônios selvagens pelo Padre Anchieta, que exaltou

todo o pavor que os índios temiam da atuação demoníaca dos curupiras, o que seria causado em sua visão católica pelo desconhecimento de Deus. Jean de Léry se impressionou com o que vivenciou na dança de guerra dos Tupinambás, narrando a formação de círculos e a forte presença dos caraíbas que detinham um papel essencial no ritual.

A história da exploração das terras brasileiras, como apontado por Câmara Cascudo na apresentação de diversos autores de sua escolha, rendeu muitas vezes bons frutos econômicos literários, pelo interesse na narrativa daquilo que era muito diferente do continente europeu. De acordo com a perspectiva de análise de Chartier, “a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, espaços, hábitos” (CHARTIER, 1991, p. 178), o que explica a formação de um público leitor europeu ávido pelas histórias que chegavam do além-mar, organizadas em formatos próprios para despertar a atenção. Dentre a seleção proposta na obra de Câmara Cascudo são abundantes os exemplos, como o caso do corsário inglês Anthony Knivet, que teve as aventuras brasileiras de dez anos publicadas com sucesso em 1626 na Europa. Dentre as experiências por este autor vividas, Câmara Cascudo selecionou o ritual de recepção guianás e o temor dos índios do espírito chamado Coropio (Curupira) e de estar possuído pelos espíritos chamados Avasatí. Outro exemplo foi o do frei capuchinho Ivo D’Evreux que publicou em 1615 a *Voyage au Brésil*<sup>2</sup>, da qual foi selecionado o texto sobre o uso de indumentária de penas de Ema, cujo comportamento era fonte inspiradora exemplar para a força e coragem de atuação na guerra e o ritual de caçar formigas grossas cantando a fim de que elas saiam das cavernas em que se escondem. O Frei Abbeville publicou em 1612 a *História da Missão dos Padres Capuchinhos na Ilha do Maranhão e Terras Circunvizinhas*, em que destacou o conhecimento tupinambá das estrelas e demais astros do universo, com denominações e relações simbólicas próprias de sua cultura, como no caso da estrela de tom rubro que segundo a tradição acompanharia a lua bem de perto.

A certa estrela chamam os índios *januare*, cão. Dizem, ao verem a lua deitar-se, que a estrela late ao seu encaço escondida durante o tempo das chuvas, acontece surgir vermelha como sangue da primeira vez que se mostra. Afirmam então os índios que é por causa da estrela *januare* que a persegue para devorá-la. Quando a lua permanece muito tempo escondida durante o tempo das chuvas, acontece surgir vermelha como sangue da primeira vez que se mostra. [...] Os homens batem então no chão em sinal de alegria porque vão morrer e encontrar o avô a quem desejam boa saúde [...] As mulheres, porém têm medo da morte e por isso gritam, choram e se lamentam (ABBEVILLE apud CASCUDO, 2001, p. 45).

<sup>2</sup>Câmara Cascudo utilizou-se da tradução brasileira de 1929 denominada *Viagem ao Norte do Brasil*

Da primeira parte da publicação dedicada aos três primeiros séculos, os brasileiros escolhidos foram a minoria. O franciscano Frei Jaboatão foi um deles, que publicou em 1761 a obra *Novo Orbe Seráfico Brasílico ou Crônica dos Frades Menores da Província do Brasil*. Nos trechos selecionados por Cascudo está mais uma narrativa a respeito do recorrente sinal da presença demoníaca, ocorrida na época da ocupação holandesa em Pernambuco. No caso específico, a narrativa trata da solicitação do próprio demônio incorporado em uma moça que solicitou a intervenção específica do Frei Pantalião de S. Catarina, morador do Convento de Santo Antônio de Pojuca. O demônio denunciou o mau comportamento dos holandeses na ocupação do território e precisou ser expulso duas vezes pelo referido frei, que teve a necessária presença para conseguir dominá-lo. Desta forma, a narrativa salientou a força moral do frade e o respeito e veneração imputados a ele depois do episódio pelos holandeses.

A tradição europeia de escrever a respeito das peculiaridades encontradas na terra brasileira permaneceu ao longo do século XIX, reforçada muitas vezes pelo interesse na obtenção do conhecimento científico da região. Os personagens tratados a seguir são exemplos de estrangeiros deste período cujas narrativas foram consideradas relevantes por Câmara Cascudo. Em 1820 o inglês John Luccock publicou as impressões que teve da passagem pelo Rio de Janeiro e sul do Brasil. Uma diferença marcante na alimentação apontada no relato foi o consumo de carne de carneiro, considerado muito fraco. A ausência deste hábito foi relacionada ao caráter cristão do brasileiro, uma vez que na tradição católica o cordeiro de Deus absorveu os pecados do mundo para a salvação da humanidade. A festa do entrudo em São Pedro do Sul também chamou a atenção do inglês, que relatou a ocorrência do evento no início da quaresma, período dedicado a folias. O entrudo foi apresentado como um momento em que as pessoas jogavam umas contra as outras bolas de cera ocas com água dentro com o objetivo de molhar o outro por divertimento.

Henry Koster, português filho de pais ingleses, foi apresentado como o Melhor e mais autorizado informante estrangeiro sobre o nordeste do Brasil, publicando em 1816 a obra *Travels in Brazil* (Cascudo, 2001, p. 71)<sup>3</sup>. Ele relatou a coroação do rei de Congo na Ilha de Itamaracá como ritual da festa anual de Nossa Senhora do Rosário dirigida pelos negros,

---

<sup>3</sup>A obra de Henry Koster foi traduzida pelo próprio Câmara Cascudo como *Viagens ao Nordeste do Brasil* em 1942, fazendo parte da Coleção Brasileira.

tratando da relação entre o rei eleito e a igreja católica, que deveria realizar a sua consagração, considerada de grande importância pela comunidade envolvida. Outra festa da narrativa de Koster selecionada por Câmara Cascudo foi o batismo do rei dos mouros, no qual o povo era dividido entre cristãos e mouros; como o rei dos primeiros exigia que o rei dos segundos recebesse o batismo, o que era naturalmente negado, iniciava-se a disputa. Após intensas batalhas, a vitória cabia aos cristãos, que finalmente conseguiam realizar o feito de converter o rei dos mouros.

O alemão Georg Freyreiss, que viajou com José Bonifácio e se dedicou no Brasil a estudos de emigração como a Colônia Leopoldina publicado em 1824, teve o livro *Viagem ao Interior do Brasil* traduzido em 1906 pelo Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo. Ele destacou o hábito de colocação da cruz na estrada em um local onde a pessoa tivesse passado da condição de ser vivo para a de cadáver, a fim de que os transeuntes rezassem um pai nosso com o objetivo de livrar do purgatório uma alma que morreu repentinamente sem a possibilidade de absolvição. O caráter de violência foi relatado na sucessão de vinganças entre os índios Coroados de Minas Gerais, que se vingavam do assassinato de um membro da família realizando o mesmo com um membro da família do assassino. Dentre as festas, Freyreiss destacou a dança brasileira do batuque, salientando a sua sensualidade em função do dançarino do centro da roda tocar com a barriga na mesma região do corpo de um membro da roda, geralmente do sexo oposto. Salientou que a referida festa era combatida pela igreja católica, relatando um caso de padre que negou a absolvição a um paroquiano participante.

Jean Debret é sempre um nome presente na historiografia pela importância de sua participação na Missão Artística Francesa, tendo publicado na França de 1834 a 1839 o conjunto de sua obra posteriormente traduzida como *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*. De sua narrativa, Câmara Cascudo destacou o Judas do sábado de aleluia, considerado por Debret como uma festa de fortíssima popularidade no Rio de Janeiro. A preparação do espetáculo de enforcamento do Judas é observada pelo francês tanto na população mais indigente quanto na mais abastada, sendo zelosamente preparado nos bairros comerciais, que montam também a figura do diabo utilizado como carrasco para a morte do personagem. O uso de bombas para a simulação de movimento das figuras montadas e fogos de artifício para a festa do sábado de aleluia são destacados para o alcance do efeito festivo desejado.

O botânico francês Saint-Hilaire publicou entre 1830 e 1851 sua obra a respeito das viagens que realizou pelo interior do Brasil. Câmara Cascudo considerou a edição das narrativas de viagem como um “infinito material vasto de Folclore e Etnografia tradicional”,

com “seis tomos indispensáveis e preciosos pela variedade da informação e veracidade do relato.” (Cascudo, 2001, p.85). Dos trechos escolhidos estão presentes a cerimônia de procissão da quarta feira de cinzas de São João Del Rei, a qual foi por Saint-Hilaire considerada irreverente no tratamento temático de personagens e acontecimentos bíblicos a que se devia muito respeito, criticando a forma como estaria sendo interpretada a representação original bíblica.

[...]A virgem, na sua Glória, rodeada de nuvens e querubins, era transportada em um dos andores, outras figuras representavam S. Francisco, recebendo do Papa a aprovação dos estatutos da sua ordem; noutra andor havia um grupo representando o milagre dos estigmas e, por fim, via-se ainda S. Francisco abraçado por Jesus Cristo. Essa série de figuras era de uma bizzarria extrema; havia, entretanto pior gosto no conjunto do que nas minúcias. As roupas convinham às personagens que as vestiam; as tintas eram frescas e não pude deixar de achar as imagens muito bem esculpidas, pensando, sobretudo, que elas o foram, no próprio lugar, por homens desprovidos de bons modelos (SAINT-HILAIRE apud CASCUDO, 2001, p. 86-87).

Foi também objeto da atenção de Saint-Hilaire o imaginário dos minhocões que habitavam a província de Goiaz, animais enormes que arrastavam para o fundo da água cavalos e bois, gerando uma série de desaparecimentos de animais. Tendo obtido a confirmação dos acontecimentos narrados por militar a quem respeitava, Saint-Hilaire tentou refletir cientificamente a respeito de qual espécie poderia ser. Outra festividade, a folia do divino, chamou-lhe a atenção a tropa de músicos e cantores que junto com um “imperador”, figura sorteada para cobrir os custos da festa de Pentecostes procurava angariar fundos junto à população para este fim, de modo que ela pudesse ser feita com a maior pompa possível. A adoção da cura com palavras e remédios simpáticos no interior também foi objeto do texto do autor, que narrou o ritual de cura da dor de dentes pela sugestão de desaparecimento do sofrimento. O ser imaginário “João do Campo” foi apresentado como alguém representativo da natureza a quem se poderia recorrer para uma travessia tranquila.

Karl von Martius se notabilizou na historiografia brasileira por ter sido escolhido pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro como referência pela publicação em 1845 do texto orientativo sobre como se deveria escrever a história do Brasil. Entre 1817 e 1820 viajou com o zoológico Johann Von Spix para estudar a botânica tropical a mando do rei da Baviera. Câmara Cascudo apontou a importância e abrangência da atuação da dupla, e selecionou trechos da obra *Viagem pelo Brasil*, escrita quase totalmente por Martius.

[...]De 15 de julho de 1817 a 14 de junho de 1820 viajaram, pesquisando fauna, flora, costumes, hábitos, a vida social brasileira, com interesse, compreensão e tolerância. Visitaram Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Bahia, o nordeste, Pará e Amazonas. Martius, cuja bibliografia, especialmente rica na sua especialidade é de universal renome, é credor da gratidão brasileira por haver iniciado a sistemática dos estudos da glotologia indígena e também sobre as palmeiras. (CASCUDO, 2001, p. 93).

Entre as narrativas escolhidas encontram-se a dança dos Puris, que remeteu Von Martius inicialmente a um quadro melancólico, nostálgico de um paraíso perdido no passado. Se no começo do ritual a melodia remetia a um tom tristonho, queixoso, a excitação aumentou progressivamente, tomando outro rumo até chegar a movimentos ritmados e fortes que foram associados aos instintos sexuais. A festividade de homenagem à aclamação do rei D. João VI em 1818, recheada de simbologia patriótica ocorrida em Tejuco, no Distrito Diamantino chamou a atenção do botânico, que elogiou “o tato perfeito e fino sentimento do sertanejo brasileiro” (Martius apud Cascudo, 2001, p.95). O evento envolveu teatro, coro, danças portuguesa, das índias orientais e dos negros, arlequins, pintura representando o gênio do Brasil, cujo autor foi elogiado por Martius pela proporcionalidade e colorido, cavalgadas de combate entre cristãos e mouros. Além disso, foi narrada a celebração dos negros da ocasião patriótica, com a escolha de Rei Congo e Rainha Xinga, devidamente reconhecidos pelas autoridades religiosa e política locais. A história da índia Venância, contada a ele no rio diversas vezes na região entre Macapá e a Ilha Marajó comoveu Von Martius, pela coragem e persistência dela de navegar com o filho em uma prancha para reencontrar o ser amado separado por ordem superior para realização de expedição pelo Rio Negro.

O inglês Alfred Wallace é outro exemplo de pesquisador botânico e zoológico que dedicou ao estudo da natureza amazônica, junto com o entomologista Henry Bates. Em 1853 publicou a obra que foi traduzida como *Viagens pelo Amazonas e Rio Negro*.<sup>4</sup> Na narrativa está o relato da dança da cobra, realizada pelos indígenas do rio Uaupés, que era feita com duas enormes cobras artificiais feitas de capim e palha, enroladas em cipós, com enorme cabeça de feixe de folhas de embaúba, pintadas com cor vermelha bem viva para despertar a sensação de similaridade. Os movimentos das serpentes eram imitados e se aproximavam das casas, sendo a dança concluída com o confronto entre elas. Relatou também Wallace a música do diabo, ou jurupari, praticada pelos índios Uaupés. O ritual se iniciava com a bebida caxirí, e na sequência uma turma de oito índios tocava um instrumento feito de cascas de árvore, que

---

<sup>4</sup>A edição brasileira teve prefácio de Basílio de Magalhães, sendo parte da Coleção Brasileira.

foi Wallace associado ao fagote. Chamou a atenção do inglês que nenhuma mulher poderia presenciar o evento, o que era considerado extremamente perigoso pela tradição local e punível com a morte por envenenamento executada muitas vezes pelos próprios familiares. O entomologista parceiro de Wallace na coleta de material zoológico e botânico para o Museu de Londres, Henry Bates, também se dedicou às narrativas do que observara em viagem. Relatou, dentre outros, a cantiga dos canoieiros do Amazonas destinada a quebrar a monotonia do lugar, tratando da vida solitária do rio e as aventuras da viagem; as festas populares de Santarém em 1849 que abrangiam brancos, índios e negros com música e dança; a crença que a formiga de fogo, que atacava sem clemência e levava ao abandono do lugar na região dos Tapajós, era nascida do sangue dos cabanos assassinados; o boto, animal que alimentava no Amazonas o imaginário, seria o conquistador que adquiria formas femininas para atrair rapazes para a água, que eram em seguida capturados quando nela adentravam.

Os exemplos apresentados no texto, coletados da seleção proposta por Câmara Cascudo para a obra *Antologia do Folclore Brasileiro*, forneceram uma ideia da diversidade de interesses e opiniões envolvidas nos relatos que compõem um mosaico que se voltou para a narrativa da cultura popular brasileira notadamente para um leitor geograficamente distante. Independente da intenção da organização da obra apresentada pelo professor e folclorista, e do posicionamento social de quem narra o observado a respeito do outro, as fontes de folclore apresentadas constituem um material marcado pela diversidade que deve ser valorizado dentro e fora do âmbito escolar para a promoção da cultura popular, incentivando a sociedade a se voltar para aquilo que é diferente e merece ser vivenciado como uma experiência cultural enriquecedora e de cultivo à tolerância. A problematização das opiniões contidas nas narrativas por autores de matriz de pensamento europeia é um exercício para o entendimento da formação social brasileira. O entendimento das relações de força das representações para o ordenamento social é uma chave importante para saber como é operada a construção das identidades sociais (CHARTIER, 1991, p. 183), possibilitando que novas representações possam surgir de forma a incentivar uma sociedade com maior abertura para a diversidade cultural. O acesso na atualidade às fontes folclóricas coletadas por Câmara Cascudo fornece uma base para que se possa atuar a partir da leitura da obra para a ação valorizadora das manifestações populares. Conforme Chartier (1996, p.78), a significação é construída a partir da experiência do leitor, sendo a leitura uma prática de criatividade e produção que não se encerra no conteúdo da obra lida. O acesso à diversidade folclórica proposta na obra pode

desta forma contribuir para novas vivências para a valorização da riqueza dos conteúdos populares presentes na construção da identidade nacional brasileira.

### Referências

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil, 1989.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Antologia do Folclore Brasileiro* – 5ª. Ed. – São Paulo: Global, 2001.

CHARTIER, Roger. *A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: UNB, 1999, p.7-31.

CHARTIER, Roger. Do Livro à Leitura. In: CHARTIER, Roger. **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. “O mundo como Representação.” In: **Estudos Avançados**, v. 5, n. 11, p. 173-191. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8601/10152>. Acesso em: 30 de agosto de 2019.

GOMES, Angela Maria de Castro; HANSEN, Patricia Santos. Intelectuais, Mediação Cultural e Projetos Políticos: uma introdução para delimitação do objeto de estudo. In: GOMES, Angela Maria de Castro; HANSEN, Patricia Santos (orgs). **Intelectuais Mediadores: práticas culturais e ação política**. 1ª. Ed. - Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2016.

SILVA, Marcos. Cultura como Patrimônio Popular (Perspectivas de Câmara Cascudo). In: **Projeto História**, São Paulo, n.33, p. 195-204, dez. 2006.

SOUZA, Ricardo Luis de. **Identidade Nacional e Modernização na Historiografia Brasileira: o diálogo entre Romero, Euclides, Cascudo e Freyre**. Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

## VOCAÇÃO E ENGAJAMENTO – PRÁTICAS E ARTICULAÇÕES DE PROFESSORAS CATARINENSES (1924 – 1929)

Carolina Cechella PHILIPPI<sup>1</sup>

**Resumo:** Esse artigo tematizou a atuação de professoras catarinenses entre 1924 e 1929. Interessou perceber sua movimentação política, funcional e os meios encontrados para veiculação de suas reivindicações. Organizou-se série documental composta por ofícios recebidos pela Diretoria Instrução, jornais e periódicos. Utilizaram-se os conceitos de estratégias e táticas tais quais propostos por Certeau para nuançar as manobras encampadas pelas professoras em torno de pautas como a remuneração e as condições de exercício do magistério. Apresenta, como considerações finais, constatações teóricas e metodológicas acerca do estudo da atuação de sujeitos políticos cujas práticas ganharam espaço para além das rotinas burocráticas da profissão.

**Palavras chave:** Profissão docente. Carreira docente. Feminização do magistério.

**Abstract:** This article examined the actuation of catarinense teachers between 1924 and 1929. It intended to perceive their political and functional movement, as far the ways to disseminate their claims. For this purpose, a series of documents comprising official letters received by the Board of Instruction and educational journals was organised. The concepts pf strategies and tactics (CERTEAU, 2009) were used to realize the operations that these teachers used concerning their salaries and work conditions. Presents, as final considerations, theoretical and methodological conclusions about the study of individual actuations beyond the bureaucratic routines.

**Keywords:** Teaching profession. Teaching career. Feminization of primary teaching.

Foram poucas as mulheres que transitaram nos cargos burocráticos de gerenciamento da instrução em Santa Catarina. Entre 1911 e 1940, as poucas professoras que galgaram algum destaque o fizeram na qualidade de *diretoras* de unidade escolar<sup>2</sup>. Para além da disparidade numérica, as condições de exercício do cargo também se diferenciaram. Os *homens* que dirigiram as unidades escolares

---

<sup>1</sup> Doutoranda vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação (Faculdade de Educação/ UNICAMP) sob orientação do Professor Dr. André Paulilo.

<sup>2</sup>Essa sub-representação se faz ver na diferença do montante de ofícios recebidos pelos órgãos de gerenciamento da instrução catarinense no mesmo período. Conforme amostra levantada após pesquisa no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, dos 2218 ofícios cujos remetentes foram diretores escolares, 751 foram assinados por *diretoras*.

mostraram uma efetiva movimentação funcional entre os anos de 1927 e 1940, sendo comum sua ascensão na carreira burocrática de gerenciamento do ensino. Foi também comum a nomeação de um ex-diretor de Grupo Escolar na qualidade de Inspetor de circunscrição. Esse padrão de movimentação no interior da carreira docente não destoou das trajetórias dos homens que gerenciaram, no mesmo período, a Diretoria de Instrução, Departamento de Educação e Superintendência do Ensino locais<sup>3</sup>.

Por sua vez, a imensa maioria das *diretoras* cujos ofícios foram recebidos pelos órgãos de gerenciamento do ensino catarinense não efetuou, no período analisado, nenhuma forma de movimentação funcional. Catharina Demoro permaneceu no cargo de diretora do Grupo Escolar Vitor Meirelles (Itajaí) em 1929, sendo substituída por Olávia Feijó em 1931. Izolete Gouvêa dirigiu o Grupo Escolar Francisco Tolentino (São José) e apresentou uma trajetória díspar por ter assumido, já em 1938, a direção do Grupo Escolar Conselheiro Mafra (Joinville) e, em 1940, a do Grupo Escolar Luiz Delfino (Blumenau). Doralice Born ocupou-se da direção do Grupo Escolar Horácio Nunes (Irineópolis), ao passo que Floscula Guimarães o fez no Grupo Escolar Padre Schuler (Cocal do Sul). Cora Batalha foi diretora do Grupo Escolar Vidal Ramos (Lages) entre 1933 e 1934, e Beatriz de Souza Brito o foi do Grupo Escolar Silveira de Souza (Florianópolis). Angélica dos Santos Guedes dirigiu o Grupo Escolar Carlos Gomes (Joinville), e Carmen Seara Leite o Grupo Escolar Henrique Laje (Imbituba). Edith de Almeida Bernardes encabeçou o Grupo Escolar Olívio Amorin (Florianópolis), Maria Cabral da Silva o fez no Grupo Escolar Lebon Régis (Campo Alegre), e Maria da Glória Matos no Grupo Escolar Eliseu Guilherme (Ibirama). Por fim, Leonor de Souza Neves ocupou-se do Grupo Abdon Batista (Jaraguá do Sul) e Cora da Silva Kungel assume a diretoria do Grupo Escolar Horácio Nunes em 1940.

A despeito da diversidade de sujeitos, as movimentações se assemelham: dos nomes listados, somente Izolete Gouvêa mudou de instituição, sempre no cargo de direção. As demais diretoras, conforme série documental pesquisada, não mudaram de cargo ou de sede funcional. Ou seja: majoritariamente, a ocupação de cargo de diretoria

---

<sup>3</sup> Dos seis diretores a ocuparem a pasta entre os anos de 1911 e 1940, quatro possuíam uma trajetória funcional nas qualidades de inspetor escolar, professores ou diretores de grupo escolar e da Escola Normal. Os dois nomes que fugiram à regra o fizeram por dois motivos diferentes: Horácio Nunes Pires, diretor do ensino entre 1911 e 1919, ocupou cargos administrativos, mas não no campo educacional. Sebastião de Oliveira Rocha, por sua vez, foi nomeado em comissão para exercício da Superintendência Geral do Ensino no estado entre 1938 e 1940.

de Grupo Escolar não significou uma etapa da movimentação funcional no interior *da carreira docente feminina*. Não era, portanto, seguida por uma ascensão no interior da mesma carreira.

Constatações a respeito das distintas formas de relação com a carreira docente levadas a cabo por homens e mulheres já foram feitas por Demartini e Antunes (1993, p. 5 -14). Para embasar tais constatações, citam relatos de professores e professoras que se formaram e lecionaram em escolas primárias nas primeiras décadas do século XX. É, conforme as autoras, marca comum na trajetória dos professores a diversidade de postos e atividades ocupados ao longo da trajetória funcional. Constatam ainda que, para a maioria, a atividade docente na instrução primária representou um curto período de suas vidas profissionais (Idem, p. 9).

Esse perfil ocupacional destoa do apresentado pelas professoras entrevistadas na mesma pesquisa: de um universo amostral de quase cem mulheres, somente uma conseguiu ocupar um cargo de inspetoria. O perfil da carreira docente feminina, ainda conforme a pesquisa de Demartini e Antunes, diz respeito à permanência nas atividades de ensino, à ascensão a outras funções ou cargos em decorrência de especializações obtidas e à longa permanência no cargo de professoras primárias antes de mudarem de função (Idem, p. 12).

São também Demartini e Antunes (1993, p. 8) que entendem que a profissionalização do magistério acompanhou sua feminização. Por esse viés, a carreira docente configurou-se não apenas como profissão feminina, mas como uma das poucas opções profissionais institucionalizadas viáveis para mulheres de classe média até fins da década de 1930. Se, conforme Nóvoa (1997), o controle da ação docente ganhou contornos específicos à medida que ocorria a funcionarização do professorado, considera-se a feminização da profissão uma face importante desse processo. Ainda para ele, a implementação de formas mais severas de recrutamento e seleção de professorandos foi também parte do controle administrativo da profissão. Ao abordar aspectos históricos da consolidação da carreira docente em Portugal, o autor liga o cultivo e manutenção de uma visão funcionarizada do professor a políticas encampadas durante o Estado Novo português.

É também Nóvoa (1997) quem assinala para a ligação entre a constituição da carreira docente e o seu controle burocrático e administrativo por um órgão central de gestão. O autor não tematiza as distinções de gênero no professorado português, não

tendo tampouco anunciado fazê-lo. O efeito, porém, da consideração da classe docente sem esse tensionamento massifica os efeitos da burocratização para professores e professoras. E, conforme série documental composta por ofícios expedidos e recebidos pelos órgãos catarinenses de gerenciamento do ensino entre 1911 e 1940, os mesmos tiveram efeitos distintos de acordo com o gênero do profissional.

Cabem, acerca disso, as ponderações de Cláudia Viana, (2001) que mobiliza como agenda de pesquisa o entendimento dos contornos históricos da feminização do magistério. Para tanto, relaciona a mesma à expansão do ensino primário público. A autora destaca ainda a recente incorporação do conceito de gênero nas incursões de pesquisa sobre o tema, deixando clara a ressalva de que o seu não tensionamento traz o risco do endosso de uma literatura que defende o determinismo biológico na compreensão da presença feminina no professorado (Idem, p. 87 - 89). A mesma autora apresenta o conceito de gênero de acordo com Scott (1990), para quem o mesmo é o modo primeiro de significar as relações de poder. Sendo assim, Cláudia Vianna defende que entendê-lo como uma categoria explicativa para compreensão da docência extrapola a apreensão da composição sexual da profissão, permitindo perceber as contradições e distensões na organização da identidade docente.

Cabe, portanto, operacionalizar gênero como categoria de análise não somente para constatar a pouca presença feminina na carreira burocrática de gerenciamento da instrução catarinense no período abordado. Vale, mais que isso, endossá-lo para rastrear as táticas e operações das docentes, localizando-as. A esse respeito, é necessário ressaltar que se as professoras de então pouco se fizeram ver na burocracia, elas o fizeram por outras vias. Suas táticas – aqui entendidas como manobras furtivas encampadas em um território alheio (CERTEAU, 2009) - se alinhavaram por entre a defesa de seus posicionamentos na imprensa local, a participação em congressos da área e a formação de uma liga específica para auxílio, sobretudo pecuniário, ao magistério.

É olhando para suas práticas extra oficiais e para as intempéries cotidianas que é possível assinalar a articulação das professoras locais, percebendo quais motes as animavam. Esse deslocamento, porém, extrapoulo o campo conceitual, já que essa atuação somente é rastreável quando se diversifica o leque de fontes históricas arroladas. Coube, nessa investida, a pesquisa em anais de congressos, jornais e periódicos – educacionais ou não - da época. Logo, a ocupação feminina da profissão se faz ver pelo signo da falta na burocracia, ela não o é quando se esgarça o olhar,

entrevendo assim outros campos de atuação. Em outras palavras, atentar para a constituição histórica da profissão docente considerando a categoria gênero envolve tensionar a ocupação feminina das salas de aula e masculina da carreira burocrática. Envolve também uma maior atenção às práticas cotidianas para, por essa via, matizar a narrativa ofertada pelas fontes legislativas. É nesse esforço que esse artigo se insere, listando para isso a atuação das professoras catarinenses por três vias: pela formação da Liga do Magistério Catarinense, por sua atuação na imprensa local e por sua articulação no Congresso Estadual de Instrução Primária.

Sendo assim, vale extrapolar a constatação da massiva presença feminina nas salas de aula, sobretudo do ensino primário. É também necessário superar as vias explicativas que relacionam a feminização da docência com a precarização de suas condições de exercício e com a difusão do ensino primário obrigatório. Isso porque essas explicações deixam de fora os engajamentos aos quais as próprias professoras se articularam e as causas pelas quais lutaram<sup>4</sup>. Cabe apreender as bandeiras erguidas por elas, seus engajamentos e fazeres. É, pois, nessa direção que esse artigo se insere.

### **Os lugares das táticas**

Florianópolis, sexta feira, 19 de dezembro de 1924. Assim o jornal catarinense “A República” se referiu à criação da Liga do Magistério Catarinense:

Realizou-se anteontem, a tarde, no Teatro Álvaro de Carvalho, a projetada reunião dos professores dessa capital para fundarem uma liga.

Às 16h, assumindo a presidência dos trabalhos, a Exma. Professora Maura de Senna Pereira expôs os fins da reunião.

Após vários alvites foi criada a Liga do Magistério Catarinense (A LIGA DO MAGISTÉRIO CATARINENSE, 1924, p. 2).

Também nessa ocasião ficou assim designada a sua diretoria: a chefia coube à Maura de Senna Pereira, tendo como vice Martha Tavares Alves. A primeira e segunda secretária foram, respectivamente, Antonieta de Barros e Maria Gonzaga. Por fim,

---

<sup>4</sup> A leitura do livro de Gláucia Fraccaro (Os direitos das mulheres: feminismo e trabalho no Brasil – 1917 – 1937) ilustrou essa movimentação teórica e suas consequências na metodologia de pesquisa empregada. A autora preocupou-se em mapear as demandas de mulheres operárias, rastreando suas vitórias e derrotas bem como suas articulações em greves e demais movimentos.

coube à Délia Régis a tesouraria da associação e à Beatriz de Souza Brito o encargo de oradora (Ibidem). Foi também Maura Pereira, sua diretora, quem encampou agradecimentos à redação desse mesmo periódico já no dia seguinte à publicação. A mesma se aproveitou desse momento para solicitar o apoio à iniciativa que então encabeçava (LIGA DO MAGISTÉRIO CATARINENSE, 1924b, p.2).

Conforme manchete do jornal “O Estado de Santa Catarina”, essa diretoria se compôs aglomerando elementos de destaque no magistério primário catarinense, sendo inclusive dispensável a apresentação de suas credenciais (LIGA DO MAGISTÉRIO CATARINENSE, 1924c, p. 2). Foi também nessa gestão que foi organizado um festival em seu benefício, no qual seriam apresentados recitais de piano e canto. O grande chamariz, porém, era a palestra de Beatriz de Souza Brito, então apresentada como sua presidente (O FESTIVAL DA LIGA DO MAGISTÉRIO CATARINENSE, 1925, p. 3).

Uma remodelação na diretoria da Liga foi anunciada já em fins de 1926, sendo então empossada uma nova agremiação no início do ano seguinte. À despeito das permanências de algumas de suas ocupantes, houve uma remodelação na organização do mando. Assim, pois, se constituiu a diretoria empossada em janeiro de 1927: Iracema Aducci substituiu Maura Pereira na presidência; a mesma passou a ser a 1ª oradora, acompanhada de Oswaldina Medeiros. Maria Gonzaga, por sua vez, escalonou a vice-presidência. Maria do Espírito Santo e Julieta Torres foram designadas 1ª e 2ª secretária, respectivamente. Ida Simone e Iracema Vilela Carreirão foram, por fim, convocadas na condição de bibliotecárias (DIVERSAS, 1927, p. 5).

As nascentes sessões e reuniões a respeito da composição da diretoria a ser empossada já no ano de 1928 foram, porém, abruptamente interceptadas pela interrupção de seus expedientes. É então desse ano o lamento de sua ex presidente e membro atuante da diretoria, Maura de Senna Pereira. Para ela, a Liga possui:

*[...] um programa cheio de vontade de auxiliar e proteger os professores [grifo meu], todos os que exercem o apostolado de batizar de luz e sonho a alma virgem de nossa infância, [...] e de ainda estreitar num vivo amplexo de solidariedade todos os colegas militantes [grifo meu] (A REPÚBLICA, 1928, p. 1).*

A mesma lamenta ainda o pouco engajamento dos colegas, o que tem comprometido o andamento dos trabalhos e a sobrevivência da liga. Destaca porém a

existência, em seu interior, de um grupo cuja vontade e atuação não esmoreceu (Ibidem). Faz, por fim, um apelo:

[...] E basta que todos saibam que, silenciosa embora, ela tem prestado sempre, cumprindo assim um dos pontos do seu programa, *o auxílio pecuniário aos que lhe têm batido a porta*[grifo meu].

Oxalá compreendam todos que lhe será possível realizar quando lhe não faltar a cooperação preciosa dos seus membros e ela pode ser um grande e perfeito estandarte de progresso e união para os batalhadores da instrução em Santa Catarina (Ibidem).

O apelo, porém, não catapultou a atuação da Liga. Os mesmos periódicos informam sobre o seu desmonte já no ano de 1929. É com pesar que “O Estado” anuncia sua extinção, sendo retirada a quantia de dois contos, seiscentos e sete mil novecentos e seis do Banco de Comércio. Essa quantia era proveniente das mensalidades de seus sócios até o momento e seria doada a associações e obras de caridade de Florianópolis (O ESTADO, 1929, p. 4). O seu fechamento é também noticiado com pesar nas páginas do jornal “A República”, sendo acrescido o comentário de que:

Estamos certos de que o seu ressurgimento ou a fundação de uma sociedade congênere prestaria grande auxílio no ensino desde que, a par dos interesses do professorado, *cuidasse também um pouco da divulgação dos trabalhos escolares julgados dignos desse prêmio após sua apresentação a uma assembleia de professores que, para tal fim, periodicamente se reunisse*[grifo meu] (A REPÚBLICA, 1931, p. 4).

A Liga é citada novamente já no ano seguinte, mas em outro tom. É em uma fala saudosista que Maria da Ilha assina a manchete de título “Farrapo de ideias”. Ao referir-se a iniciativas contemporâneas de professores primários capixabas, a autora relembra a tentativa da liga catarinense. Diz ainda:

Lançamos o nosso apelo. *Queríamos a aproximação da classe*[grifo meu], quebrar o insulamento em que vive o professor, quer na capital, nas cidades ou nos rincões extremos do Estado, onde o chama o dever. É desse intercâmbio, desse conagraçamento do professorado sobre uma só bandeira, nós, as idealistas, esperávamos um infinito de frutos lindos (DA ILHA, 1929, p. 1).

As idealistas, agremiadas e organizadas na já extinta Liga, buscavam a comunhão e o auxílio mútuo entre os professores catarinenses, segundo a colunista. A reportagem anterior destaca sua função precípua de ajuda pecuniária ao professorado que se encontrasse desassistido. Esse caráter assistencialista conversa também com o destino dado ao caixa sobressalente no momento de seu desmonte. Ele foi, integralmente, doado a instituições de caridade e filantropia reconhecidas institucionalmente na sociedade florianopolitana (Ibidem).

\*\*\*

Maura de Senna Pereira, sua primeira presidenta, já nessa época se fazia visível devido a sua articulação e engajamento na imprensa local. Essa pulsante movimentação justifica também a sua rápida convocação na formação da Liga, já que a mesma havia concluído a Escola Normal há pouco mais de três anos (EDITAES, 1918, p.3). A docente ganhou também projeção como escritora, participando assiduamente das reuniões do Centro Catarinense de Letras (DIVERSAS, 1927, p.2). Sua atuação é exaltada na coluna “Uma imaginação criadora” no seguinte tom:

*No encantamento de seu ideal feminista que se irradia vitoriosamente em magníficos surtos da inteligência, a Senhorinha Maura de Senna Pereira está reafirmando no seu trabalho literário o poder fascinante de sua imaginação criadora. [grifo meu] [...] Ou fazendo obra de pensadora, ou rendilhando trabalhos de beletrista, ela é, indiscutivelmente, no ambiente feminino de Santa Catarina, uma organização, uma vontade e um triunfo que estão honrando nossa cultura (ANOTAÇÕES, 1927, p.2).*

Cinco dias depois, é anunciada sua colaboração para com o periódico “O Pensamento”, dirigido por Hermino Milis (INTERCAMBIO INTELECTUAL, 1927, p.4). Sua evidente inserção intelectual garantiu-lhe uma atuação notável junto à imprensa e aos círculos literários locais, mas também legitimou-a como porta voz do professorado catarinense. Sendo assim, a mesma tem trechos de seu discurso publicado às vésperas da Conferência Estadual do Ensino Primário. E ele tem o seguinte tom:

[...] Disse-o numa conferência, admiravelmente ao meu ver, o professor Carneiro Leão: “Educar não é ensinar apenas a escrever e a ler. É formar, desenvolver e dirigir aptidões individuais melhorando-

as, dando-as possibilidades novas, adaptando-as às necessidades da época, às exigências do momento e do meio (PALAVRAS AO PROFESSOR, 1927, p.3).

A professora prossegue afirmando que tal concepção amplia a responsabilidade do docente frente o que nomeia como “a complexidade da questão educativa”. Ela cita também Maura Lacerda de Moura para ressaltar as dificuldades e dissabores da profissão, mas sua compensação e alegria frente ao crescimento da inteligência e emancipação dos discentes. Relaciona, em seu discurso, o magistério primário à figura de um sacerdócio, que não pode ser exercido sem tolerância, bondade e generosidade (Ibidem). Por fim, ressalta: “[...] dentro de todas as sociedades, de todas as pátrias, o professorado constitui uma classe poderosa por sua utilidade, por ser imprescindível, merecedora sempre de toda a consideração e de todo o carinho” (PALAVRAS AO PROFESSOR, 1927, p.3).

Contudo, para além da declarada ligação entre docência e vocação, foi também Maura Pereira que se engajou em nome de uma suposta melhoria das suas condições de trabalho. E o fez aproveitando, em grande parte, a visibilidade alcançada pela sua participação na Conferência Estadual do Ensino Primário. Esse encontro foi, para Hoeller (2013), uma forma de alinhamento com uma retórica moderna que se propõe a solucionar os problemas percebidos no contexto educacional brasileiro. A autora faz uso do programa de governo de Adolpho Konder e dos relatórios de Cid Campos para evidenciar as metas de renovação dos métodos pedagógicos e renovação educacional. Ainda segundo ela, os aspectos tratados nas votações e teses versavam sobre possíveis melhorias no ensino primário local (Ibidem).

O evento, todavia, foi também utilizado para alavancar demandas de algumas das docentes que já haviam alinhado alguns posicionamentos no interior da Liga do Magistério Catarinense<sup>5</sup>. E Maura Pereira foi quem encabeçou a maioria das petições, mas sempre falando em nome de um maior número de professoras. Sua primeira demanda foi, inclusive, fartamente tematizada na imprensa:

---

<sup>5</sup> Vale lembrar: no momento da Conferência (1927), a Liga do Magistério Catarinense ainda não havia sido extinta.

### *Os vencimentos das professoras*

Pleiteando um direito irrecusável, algumas professoras normalistas, tendo a sua frente as professoras senhorinha Maura Senna Pereira e exma. Sra. Catharina Demoro apresentaram, em plena reunião da Conferência Estadual do Ensino Primário, *uma indicação para que fosse levada ao Congresso Estadual, solicitando a equiparação dos vencimentos das professoras aos professores* [grifo meu].

Não se pode, em consciência, recusar justiça a essa pretensão, *que foi aprovada pela Conferência de Ensino* e foi agora levada à mesa do Congresso.

Dando parecer a respeito, as comissões reconheceram o direito que assiste às pleiteantes da concessão aludida, mas diante da premente situação financeira do Estado concluíram que, presentemente, não pode ela ser satisfeita o que, entretanto, deverá ser feito logo que cesse a circunstancia [...] (OS VENCIMENTOS DAS PROFESSORAS, 1927, p.1).

Em que pesa a justeza da reivindicação, os limites orçamentários são avultados como justificativa para seu não atendimento. Porém, a matéria se alonga destacando o merecimento das docentes:

Ainda bem que os senhores legisladores fizeram justiça ao merecimento das signatárias da indicação, a cuja capacidade e proficiência no mister em que se ocupam não recusam o testemunho de criteriosas expressões no parecer que adicionaram à petição. E é bastante de lamentar que a carência de recursos financeiros do Estado não permitam reparar um erro que vem de há muito privando numa compreensão inegável e indesviável as dedicadas professoras, cujo desvelo pela missão que abrangem – é justo afirmar – *não é inferior aos dos seus colegas do sexo oposto*[grifo meu] (Ibidem).

Foi também Maura Pereira que havia, na mesma época, encaminhado ao Congresso a proposta de suspensão de lei estadual que impedia o casamento de professoras em exercício do cargo<sup>6</sup>. A mesma havia encampado essa nova bandeira por meio de um viés semelhante à anterior: encaminhou ao Congresso Estadual um requerimento expedido quando da ocasião da Conferência do Ensino. Essa mesma deliberação já havia sido anteriormente tematizada em seus escritos literários e em demais ocasiões, ainda nas páginas do periódico “A República”. Também aqui é necessário destacar a escolha pela veiculação de suas ideias no periódico em que já

---

<sup>6</sup> A “lei do celibato” foi promulgada em Santa Catarina no ano de 1917 e determinava que as candidatas a professoras egressas da Escola Normal, diplomadas e professoras primárias, perderiam o cargo caso contraíssem matrimônio. Conferir (OTTO, 2008; FIORI, 1975).

trabalhava como articulista, e no qual sabia da permeabilidade às suas causas e à sua movimentação.

Maura de Senna Pereira fez então uso do momento de reunião de professoras oportunizado pela Conferência para dar corpo e voz a algumas das demandas que já assinalava em seus escritos. A manobra para tanto foi clara: articular as pautas para reivindicação, fazendo uso da ocasião e da representatividade política que a Conferência lhes dava. O passo seguinte foi a formalização de requerimentos a serem expedidos para o Congresso catarinense. Ainda que não atendidos, eles foram tema da imprensa local e chegaram aos órgãos legislativos. Fizeram-se, pois, serem ouvidas.

Esse movimento ganhou corpo de tal forma que foi anunciado nas páginas do periódico A República:

No seio do próprio Congresso, por conseguinte, já há dois votos a favor do desaparecimento da “Lei Naufragada”.

Sim, lei naufragada porque existindo há mais de cinco anos, a experiência tem demonstrado sua inexecutabilidade. *Se, durante todo esse tempo, um ou outro caso se tenha sido posta em vigor, quantos se poderiam citar em que, obrigado a cerrar os olhos, por uma questão de justiça, a instrução tem tolerado suas infrações*[grifo meu]. (LEI NAUFRAGADA, 1927, p. 1).

O colunista nomeia pessoalmente o então governador Adolpho Konder, já que ele:

[...] determinou a cessação de todos os malabarismos, a começar pelo financeiro, expondo francamente ao povo “pão-pão, queijo queijo”, todos os atos do Governo e toda a situação do Estado. *Não consentirá, por certo, que continue de pé uma lei que tem duas faces*[grifo meu], que não pode ser cumprida à risca, que está desmoralizada pelas concessões que tem dado margem (Ibidem).

A reportagem, datada de 13 de agosto de 1927, tematizou a assim chamada “Lei do Celibato” e ganhou espaço poucos dias após a finalização dos trabalhos da Conferência Estadual do Ensino Primário. Mobilizou os argumentos da seletividade de sua aplicação legal para assim alcançar os congressistas e vencer suas resistências. Todavia, a despeito da aparente fortuna da tática de mobilização, as resistências no espaço do Congresso se operaram sem demora.

A mesma reivindicação é também tema nas páginas do jornal “O Estado” que descreve seu recebimento no Congresso como “vacilante”. É também esse periódico que acusou o deputado estadual Arthur Costa, dizendo ser o mesmo relutante ao receber o requerimento encabeçado pela professora Maura de Senna Pereira (EXPEDIENTE, 2 de setembro de 1927, P.4). Ele mesmo se pronuncia a respeito disso já no início do mês seguinte, alegando que ele mesmo:

[...] faz várias considerações sobre a evolução da mulher, citando sua influência junto ao homem, quem como esposa, como filha, quer como mãe. Diz que a mulher, hoje, não está mais numa situação de igualdade, mas de superioridade, pois o homem a reserva sempre o melhor quinhão, esbulhando-se de tudo. *Diz que a causa feminina está mal amparada pelo seu advogado, pois que as conquistas da mulher não são feitas a fórceps, mas lentamente, sendo sua opinião que dentro de dez anos terão o direito que ora pleiteiam* [grifo meu] (EXPEDIENTE, 2 de setembro de 1927, p.4).

O mesmo ressalta que pouco se mobilizará em favor da tramitação do requerimento, ressaltando sua resistência. Diz ainda que a lei está sendo plenamente aplicada, sem concessões ou favorecimentos de qualquer forma. Sua via de defesa é então operada de duas formas: ressaltando o caráter pouco impositivo que julga que as manifestações femininas devem ter, levando em conta que julga que as mesmas são privilegiadas socialmente; e defendendo a irrestrita aplicação da assim chamada “lei do celibato”. Conforme o deputado, então, a legislação tem sido impressa com vigor e de maneira impecável, não favorecendo uns e outros.

Quanto à demanda de equiparação salarial também capitaneada por Maura Pereira após o espaço de encontro propiciado pela Conferência, os argumentos para seu indeferimento foram em outra direção. Nesse caso, um grupo de deputados – homens – assinou parecer no qual reconheceu a justeza do pedido, mas deliberou pelo seu não acatamento devido à exiguidade de recursos para tanto (OS VENCIMENTOS DAS PROFESSORAS, 1927, p. 1). A mesma demanda, porém, não foi tematizada nas sessões dos anos seguintes, o que permite inferir que a isonomia salarial da categoria docente foi ainda uma bandeira de luta de professoras futuras.

### Considerações finais - táticas furtivas, demandas pungentes

Os lugares das táticas das professoras catarinenses mobilizadas em torno da Conferência Estadual do Ensino Primário e capitaneadas por Maura Pereira se emaranharam entre o espaço acadêmico de discussão que a mesma ofereceu e a visibilidade na imprensa local. Elas, pois, burlaram a pouca inserção burocrática organizando suas práticas em outros polos. Esses polos, contudo, não se encerraram em si. Suas articulações no campo da conferência e da imprensa catapultaram demandas que chegaram ao Congresso catarinense, cotejando a inserção no ambiente legislativo visando à alteração de leis que não as apraziam.

O principal argumento mobilizado em favor de suas deliberações envolveu a *remuneração docente*. Muito embora a articulação do discurso de defesa de suas pautas evocasse uma ideia de vocação, ela culminava com o *destaque da importância de um rendimento pecuniário condigno*. Foi essa a finalidade anunciada da Liga do Magistério Catarinense e a justificativa da cobrança de uma contribuição mensal para participação nessa. Foi também esse o mote dos argumentos que animaram as tentativas de revogação da assim conhecida “Lei do Celibato”, que proibia o casamento às professoras de Grupos Escolares. Foi alegando a inexequibilidade de manter-se dignamente somente com o salário de professora, sem contar assim com a renda de um cônjuge, que as docentes se articularam. Conseguiram, nesta toada, o apoio da imprensa e a conquista do voto de alguns (poucos) congressistas.

Conseguiram, pela mesma via, a resistência de muitos, que se apoiaram em argumentos das mais diversas montas. O principal foi a respeito da pouca efetividade de demandas tão enérgicas por parte de grupos de mulheres. Alguns congressistas até mesmo reconheciam a justeza das reivindicações, mas não a urgência em seu atendimento. Dessa forma, mobilizaram argumentos que alegavam os poucos recursos pecuniários do Estado e a pouca necessidade de tamanha movimentação. Reforçaram, nessas falas, o não atendimento de suas pautas e a *manutenção de uma imagem docilizada da mulher, sobretudo da mulher professora*.

Foi, porém, através dessas táticas furtivas que as professoras se mobilizaram em torno de demandas urgentes. A remuneração docente e as condições de exercício da profissão foram tematizadas em agremiações específicas, que tiveram o mérito de visibilizar suas pautas junto à imprensa e ao congresso. Essas, imediatamente, geraram

resistências por parte de congressistas e de alguns colegas de profissão. Porém, mais que medir o sucesso ou insucesso dessas mobilizações através da apreensão e realização de suas demandas, cabe rastrear esses movimentos e apontar seus sujeitos políticos.

Essa consideração tem implicações teóricas, metodológicas e políticas. Teóricas por envolver uma concepção a respeito da feminização do magistério que extrapole sua constatação<sup>7</sup>, tensionando-a. Metodológicas já que esse deslocamento acarreta na necessidade de apreender as fontes históricas de outra forma, ou até mesmo de buscar fontes ainda pouco pesquisadas. Afinal, rastrear sujeitos que operam furtivamente envolve um aparelhamento do olhar e a busca por formas distintas de documentá-los. Políticas, por fim, ao conferir protagonismo às professoras da época, enxergando-as como sujeitos políticos cujas articulações permitiram lidar com uma formação de carreira que, em alguns aspectos, pouco lhes aprazia. É também por essa via que é possível matizar a narrativa que vincula a profissão docente como vocação. Da forma, como pôde se apreender após análise de série documental mobilizada nesse artigo, o *engajamento* de grupos de docentes é uma via para nuançar a naturalização da profissão professora enquanto uma atuação vocacional.

#### Fontes:

*A República* – Órgão do Partido Liberal Catarinense. Número 547, Ano II. Florianópolis: 25 de julho de 1928. Pág. 1.

*A República* – Órgão do Partido Liberal Catarinense. Florianópolis: Imprensa Oficial, 18 de dezembro de 1931. Ano I, número 274. Pág. 5

DA ILHA, Maria. Farrapos de ideias. *A República* – Órgão do Partido Liberal Catarinense. Florianópolis: Imprensa Oficial, 28 de fevereiro de 1932. Número 411, ano II. Pág. 1.

---

<sup>7</sup> Vale destacar, tomando como base o escrito de Tilly (2007) a centralidade de estudos descritivos. Para a autora, a descrição do tema permite a posterior elaboração conceitual a seu respeito. Sendo assim, estudos que tematizam a profissão docente e sua ocupação majoritariamente feminina são necessários. Porém, valem as ressalvas de Vianna (2001, p. 81 – 103), para quem os mesmos devem trazer questionamentos a respeito dessa constituição profissional e de carreira. Do ponto de vista historiográfico, é necessário considerar séries documentais como fonte e documento para a pesquisa histórica. É na condição de fonte, então, que se faz necessário questionar as condições históricas de formação do tema pesquisado.

DIVERSAS. *A República* – Órgão do Partido Republicano Catarinense. Ano I. Número 81. Florianópolis, 6 de janeiro de 1927. Pág. 5.

DIVERSAS. *A República* – Órgão do Partido Republicano Catarinense. Ano I. Número 267. Florianópolis, 20 de agosto de 1927. Pág. 2.

EDITAES. *A República* – Órgão do Partido Republicano Catarinense. Ano XIV. Número 46. Florianópolis, 23 de novembro de 1918. Pág. 3.

EXPEDIENTE. *A República* – Órgão do Partido Republicano Catarinense. Ano I. Número 278. Florianópolis, 2 de setembro de 1927. Pág. 4.

Foi extinta a Liga do Magistério Catarinense. In: *O Estado*. Florianópolis, Ano XV, Número 4769. 21 de agosto de 1929.

INTERCÂMBIO INTELLECTUAL. *A República* – Órgão do Partido Republicano Catarinense. Ano I. Número 156. Florianópolis, 5 de abril de 1927. Pág. 4.

LEI NAUFRAGADA. *A República* – Órgão do Partido Republicano Catarinense. Ano XIII. Número 1396. Florianópolis, 13 de agosto de 1927. Pág. 1.

LIGA DO MAGISTÉRIO CATARINENSE. *A República* – Órgão do Partido Republicano Catarinense. Ano XX. Número 1839. Florianópolis, 19 de dezembro de 1924. Pág. 2.

LIGA DO MAGISTÉRIO CATARINENSE. *O Estado de Santa Catarina*. Ano X, número 3153. Florianópolis, 19 de dezembro de 1924. Pág. 2.

LIGA DO MAGISTÉRIO CATARINENSE. *A República* – Órgão do Partido Republicano Catarinense. Ano XX. Número 1840. Florianópolis, 20 de dezembro de 1924b. Pág. 2.

MAURA DE SENNA PEREIRA. *A República* – Órgão do Partido Republicano Catarinense. Ano II. Número 526. Florianópolis, 30 de junho de 1928. Pág. 1.

OS VENCIMENTOS DAS PROFESSORAS. *O Estado*. Ano XIII, número 3979. Florianópolis, 2 de setembro de 1927. Pág. 1.

O FESTIVAL DA LIGA DO MAGISTÉRIO CATARINENSE. *O Estado*. Eduardo Horn. Florianópolis/ Laguna, 26 de junho de 1925. Pág. 3;

PALAVRAS AO PROFESSOR. *A República* – Órgão do Partido Republicano Catarinense. Ano I. Número 245. Florianópolis, 24 de julho de 1927. Pág. 3.

## Referências:

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CERTEAU, Michel de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. In: SZMRECSANYI, Maria Ivone (org). *Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano* (Anais do Encontro). São Paulo: FAU/USP, 1985, p. 3 – 19.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, número 86, pág. 5 – 14. Agosto de 1993.

FRACARO, Gláucia. Os direitos das mulheres: feminismo e trabalho no Brasil (1917 – 1937). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

HOELLER, Sollange. *Discursos sobre modernidade para a escola primária: Primeira Conferência Estadual do Ensino Primário (Santa Catarina, 1927) Primeiro Congresso De Instrução Primária (Minas Gerais, 1927)*. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02\\_2820\\_texto.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02_2820_texto.pdf). Acesso 14 de janeiro de 2019.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In.: Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997, Pág. 13 – 33.

OTTO, Clarícia. A feminização do Magistério: poder e violência simbólica. *Anais Eletrônicos - Fazendo gênero 8: corpo, violência e poder*. Disponível em <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/>. Acesso 1º de julho de 2019.

SCOTT, Joan Wallack. Prefácio a Gender and Politics of History. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 3, p. 11-27, jan. 2007. ISSN 1809-4449. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1721>>.

TILLY, Louise A. Gênero, história das mulheres e história social. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 3, p. 28-62, jan. 2007. ISSN 1809-4449. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1722>>.

VARIKAS, Eleni. Gênero, experiência e subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 3, p. 63-84, jan. 2007. ISSN 1809-4449. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1723>>.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*. Número 17/18. Campinas: 2001 – 2002. Pág. 81 – 103.

**O PROJETO EDUCACIONAL E CULTURAL DA COMUNIDADE JUDAICA  
EM SÃO PAULO: A ESCOLA ISRAELITA BRASILEIRA SCHOLEM  
ALEICHEM**

Natália Frizzo de ALMEIDA<sup>1</sup>

**Resumo:** A Escola Israelita Brasileira ScholemAleichem (1949-1981) funcionou no bairro do Bom Retiro e surgiu do esforço coletivo de judeus oriundos da Europa Oriental. A escola constituía um dos ramos do Instituto Cultural Israelita Brasileiro (ICIB) e aglutinou diversos setores da esquerda judaica. O projeto almejava a disseminação dos ideais antifascistas, “progressistas”no cenário social brasileiro. A partir do referencial teórico da história das instituições escolares, o objetivo é analisar os princípios que nortearam essa experiência cultural e educacional, com base nos escritos dos fundadores da escola e dos registros das práticas educacionais disponíveis na instituição.

**Palavras-chave:**Renovação pedagógica, Educação judaica, Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem.

**Abstract:** The Scholem Aleichem Brazilian Israelite School (1949-1981) operated in the Bom Retiro neighborhood and emerged from the collective effort of Jews from Eastern Europe. The school was one of the branches of the Brazilian Israeli Cultural Institute (ICIB) and brought together various sectors of the Jewish left. The Project aimed to spread the anti-fascist ideals, “progressive” and in the Brazilian social scene. From the theoretical framework of the history of school institutions, the objective is to analyze the principal esthat guided this cultural and educational experience, based on the writings of the founders of the school and the records of educational practices available in the institution.

**Keywords:** Brazilian pedagogical renewal, Jewish school, Brazilian-Israeli School Scholem Aleichem.

---

<sup>1</sup>Doutoranda em História da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

## Introdução

A Escola Israelita Brasileira Scholem Aleichem<sup>2</sup> (EIBSA<sup>3</sup>) surgiu do esforço coletivo de judeus oriundos da Europa Oriental que imigraram para São Paulo nas primeiras décadas do século XX. Funcionou no bairro do Bom Retiro entre os anos de 1949 e 1981 e, constituía um dos ramos do Instituto Cultural Israelita Brasileiro (ICIB), também conhecido pelo nome de “Casa do Povo”, o qual aglutinou diversos setores da esquerda judaica. Com isso, almejavam a disseminação dos ideais antifascistas e progressistas no cenário social brasileiro e, por terem uma leitura laica da sua tradição, não cultivavam na escola as práticas religiosas. Distinguiam-se, ainda, das demais escolas da comunidade israelita, por defenderem o ensino da língua ídiche, em detrimento do hebraico. A partir disso, buscaram empreender “experimentações educacionais” e inovar em termos metodológicos e nas suas opções curriculares.

No artigo, apresentamos os ramos que constituíam a “Casa do Povo”, para em seguida apresentar as linhas gerais do projeto educacional gestado nesse espaço. As fontes que utilizamos para analisar a história da escola são os estudos publicados em “Um homem no mundo”, por um dos fundadores da escola (SENDACZ, 2005), e os registros das práticas educacionais presentes no livro “Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem”, organizado a partir da iniciativa do Grupo Memória Scholem composto por ex-alunos dessa instituição durante a década de 1970 (CHARNI Setall., 2008).

Como aporte metodológico utilizamos a bibliografia sobre a história das instituições educacionais, entre os quais se destacam Magalhães (1999) e Gatti Jr. (2007). A história institucional tem como objeto analisar os diversos dispositivos que constituem a cultura de uma instituição educativa, tais como: a estrutura espacial, o

---

<sup>2</sup> O nome da escola refere-se à Solomon Rabinovitch, o cronista dos *shtetls*–vilarejos do leste europeu com grande população judaica -, que elevou a língua à condição de um idioma literário. Retratou a tragédia de seu tempo, especialmente a vida judaica da passagem do século XIX para o início do século XX, a realidade da Rússia czarista e do antisemitismo, dos *pogroms* e das transformações sociais e políticas vividas pelos judeus de todas as cidades do Leste Europeu, que chama metafóricamente de *Kasrilevke*.

<sup>3</sup> A Escola Israelita Brasileira Scholem Aleichem (EIBSA), até 1953, ano de fundação da Casa do Povo. No período que abrange os anos de 1949 e 1966 restringia-se ao ensino primário. Após 1967 ampliaram os níveis de ensino oferecidos pela escola criando-se o Ginásio. A partir de então passou a se chamar Ginásio Israelita Brasileiro Scholem Aleichem.

conjunto didático pedagógico, as disciplinas escolares, a cultura material, os rituais que a escola produz no seu cotidiano. Esses dispositivos são problematizados e analisados com o objetivo de inventariar e analisar as práticas específicas gestadas no interior do espaço escolar, que por sua vez se relacionam em diversos graus com o contexto sociocultural, ou seja, analisamos a escola inserida no projeto cultural da comunidade judaica e do contexto sociocultural do período. Afinal, quais foram os princípios que nortearam a fundação de uma escola de imigrantes, no período pós Segunda Guerra Mundial?

### **A origem da “Casa do Povo”**

O Instituto Cultural Israelita Brasileiro (ICIB), mais conhecido como Casa do Povo, foi inaugurado em 1953, no bairro do Bom Retiro, em São Paulo, como fruto de uma homenagem aos seis milhões de judeus que foram vítimas do Holocausto.

A Pedra Fundamental foi colocada em 1946, quando milhares de judeus progressistas<sup>4</sup>, se reuniram sob uma placa em iídiche com nomes de campos de concentração escritos e um número: 6.000.000! Para ‘reviver e progredir’. O prédio foi criado para ser um monumento vivo em que a memória serviria para a construção do futuro. Para tanto, ao invés de construir um memorial, essa vertente da comunidade judaica, que defendia o heroísmo dos que lutaram no Gueto de Varsóvia, criou um centro cultural. Até os dias de hoje, o visitante que entra na Casa do Povo se depara com um prédio nu: nas paredes não está escrito nenhum nome dos que morreram na guerra; não há nenhuma placa de agradecimento aos que apoiaram a construção do prédio (SEROUSSI, 2014, p. 02).

Sendo assim, seus idealizadores não pretendiam que o ICIB representasse um memorial estático para contemplação, mas como um centro de produção, reflexão e fruição de ideias. A arquitetura da Casa do Povo foi pensada para se adaptar a infinitas possibilidades de ocupação, ou seja, os três andares foram desenhados como amplas plantas livres para possibilitar diversas formas de utilização. Cabe ressaltar que a opção de não ter nomes gravados se deve ao fato de que os apoiadores doavam um tijolo simbólico para a criação do prédio, como forma de dar sepultura aos seis milhões de pessoas que não tiveram lápide. Portanto, não homenagear ninguém especificamente,

---

<sup>4</sup> O “judaísmo progressista”, no Brasil, identificava os judeus com ideais de esquerda, formada de judeus oriundos da Europa Oriental com um passado de intensa militância.

mas a ausência de nomes significaria colocar em pauta que sua morte poderia representar o desaparecimento não só de milhões de pessoas, como também o fim de uma forma de vivenciar e representar o mundo.

Essa instituição fazia parte de um movimento internacional, o *Iidisch KulturFarband* (União da Cultura Iídiche - IKUF), fundado em 1937, no I Congresso Internacional de Cultura Judaica em Paris, por associações judaicas seculares que pretendiam responder com medidas práticas ao clima fascista de intimidação cultural. Assim, constituiu-se um movimento internacional em prol da cultura iídiche, o qual tinha como objetivo criar um conjunto de instituições nas quais a sua cultura encontrasse condições de desenvolvimento e propagação. Com isso, deveriam ser construídos centros de cultura, escolas e clubes para articular os judeus que se identificavam com as causas progressistas e semear nas novas gerações uma mentalidade universalista, visando à sensibilidade em questões locais e internacionais, à mobilização e à luta pela paz e pela igualdade entre os povos<sup>5</sup>. Visava-se construir um elo entre os judeus associados à causas progressistas a partir de um vasto conjunto de atividades culturais e educacionais que deveriam ensinar os valores da paz, do coletivismo, da tolerância e especialmente da igualdade e liberdade.

Com isso, a Casa do Povo se firmou como um dos epicentros de uma cultura judaica iídichista, socialista nos anos 1950 e 1960. Foi um espaço de grande experimentação artística e de ativismo social, visando à libertação, à conscientização do indivíduo para as causas sociais da injustiça. Nesse sentido, procuravam um caminho aparentemente paradoxal, buscando a assimilação à sociedade brasileira sem abrir mão da preservação de uma cultura progressista judaica originária da Europa Oriental.

O projeto cultural e político da Casa do Povo era composto por uma série de iniciativas da comunidade. Com o fim da construção do prédio, a partir de 1953, passaram a funcionar nas instalações da Casa do Povo: a Escola Israelita Brasileira *Scholem Aleichem*, a Associação Feminina Israelita Brasileira (AFIB), o Clubinho I *Peretz* e a Colônia de Férias *Kinderland*. Em 1960, foi inaugurado o Teatro de Arte Israelita Brasileiro (TAIB).

---

<sup>5</sup> Cabe lembrar que a Casa do Povo vem de uma intensa militância no *Centro de Cultura e Progresso*, que se congregaram em apoio a esse projeto cultural, desde 1934. As atividades eram realizadas dentro de um salão no piso superior de uma loja na Rua José Paulino. Dando continuidade às atividades, reuniam as famílias, promoviam círculos de leitura e círculos dramáticos que visavam o aprimoramento cultural sob o ponto de vista do campo progressista e a integração às sociedades locais. (IOKÓI, 2004).

Dessa maneira, passou a existir o convívio diário de todos os ramos artísticos que ali seriam desenvolvidos. Além disso, essas atividades culturais ajudaram a integração e a sociabilidade entre os moradores do bairro. Nos próximos itens apresentamos resumidamente esses ramos, para depois aprofundar na história da escola e os seus princípios.

### **Jornal Nossa Voz (1947 – 1964)**

O Jornal Nossa (*Unzere Schtime*) foi criado para divulgar os princípios do ICUF. O Jornal era publicado metade em iídiche e metade em português e tinha como principal função divulgar a cultura iídiche progressista, noticiando acontecimentos importantes na política nacional e mundial, nas artes dramáticas e musicais, nas atividades escolares, como também auxiliar na sociabilidade da coletividade judaica progressista no bairro do Bom Retiro. Assim, o jornal deveria ser um elo central de comunicação da comunidade judaica com os debates internacionais. O jornal seguia a linha política do PCB, que na época estava na ilegalidade e era vigiado pelo DOPS.

No contexto da Guerra Fria, especialmente em fins dos anos 1940 e início de 1950, esses judeus comunistas defendiam o posicionamento do bloco socialista, capitaneado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Alinhados aos posicionamentos soviéticos eram contra o sionismo e defendiam a criação do Estado da Palestina com os mesmos direitos do Estado de Israel. Segundo Sendacz (2005), um dos fundadores da Casa do Povo, a vida da comunidade judaica não deveria ser voltada à Israel. Veremos a seguir que o projeto educacional da escola dialogava com este posicionamento político.

Um mês após o Golpe Civil-militar, em abril de 1964, houve a intervenção no Jornal Nossa Voz, foram destruídos e fechados os espaços de produção e distribuição do jornal. Como lembra Hugueta Sendacz,

Eles entraram na redação que ficava na Ribeiro de Lima e chegaram quebrando tudo destruíram linotipos, empastelaram tudo, foi muito traumatizante. O impacto da perda do Jornal foi muito grande passa o nosso pessoal e para a coletividade em geral e um motivo de satisfação para aqueles que sempre nos combateram. Depois disso muitos associados abandonaram a Casa do Povo por medo de serem perseguidos. Nós sabíamos que a situação era precária para todos, que estavam prendendo e torturando pessoas, mas nunca esperávamos que

chegasse a um ponto com aquele, tão violento. Então é uma situação que não tem como esquecer (NOSSA VOZ, 2014, p.03).

No entanto, as outras atividades da Casa do Povo, com o apoio da Federação Israelita Paulista, presidida na época pelo Sr. Markman, continuaram funcionando. Segundo Iokói (2004), foi impossível reeditar mais tarde o jornal, pois além da falta de recursos, o público leitor em iídiche havia diminuído e houve um afastamento dos ideais defendidos pelo periódico, em especial em relação ao sionismo, ponto de discordância na comunidade. Atualmente, o Jornal tem sido recuperado com o intuito de ser um meio de comunicação do bairro, e em “[...] homenagem aos que foram calados e perseguidos nos anos 1960 e 1970” (NOSSA VOZ, 2014, p.01).

### **Teatro de Arte Israelita Brasileiro (TAIB)**

Desde a década de 1940 já havia dois grupos de teatro em iídiche e outro em português. Somente na década de 1960, foi fundado no prédio da Casa do Povo o TAIB. O espaço abrigou muitas atividades significativas do teatro judaico. Assim, foram encenadas peças importantes no cenário de resistência cultural ao Regime Militar, semelhante a espaços como o Teatro de Arena e o Teatro Oficina<sup>6</sup>. Segundo Iokói (2004), muitos artistas importantes percorreram as salas do Teatro, como: José Celso Martinez Corrêa, Augusto Boal, Gianfrancesco Guarnieri. O palco do Teatro TAIB aproximou textos, autores e atores que no Oficina e no Arena imprimiram a crítica social e o protesto como formas de expressão da dramaturgia no rompimento da mordaza imposta pela linha dura do sistema.

### **A Colônia de férias Kinderland e o Clubinho I.L. Peretz**

---

<sup>6</sup> O coletivo do Teatro Popular SESI (TPS) fixaria sua sede no TAIB de 1962 até 1977. O palco foi ocupado tanto por grandes nomes do teatro iídiche, como Turkow e Rotbaum, assim com o por grandes dramaturgos e artistas brasileiros, como em 1964 Sérgio Cardoso apresentou “O Resto é silêncio”, de William Shakespeare; em 1965, Augusto Boal e Maria Bethânia em “Arena Conta Bahia”; em 1966, Oduvaldo Viana com “Manhã de Sol”; em 1967, Carlos Enrique Escobar com América. Na década seguinte, destacaram-se as peças de Gianfrancesco Guarniere, “Ponto de Partida” que abordava de forma subliminar no assassinato de Vladimir Herzog em 1976. Em 1977, Renato Borghi remontou a peça “Os Pequenos Burgueses” de M. Gorki (originalmente dirigida por Zé Celso do Teatro Oficina).

A Associação Vita Kamper, conhecida também como Associação Feminina Israelita Brasileira (AFIB), era bastante eclética. Havia mulheres judias de diversas tendências políticas (não somente as progressistas) do Rio de Janeiro e de São Paulo que se aglutinaram em prol das políticas de assistências às vítimas da guerra (BAHIA, 2008).

A colônia de férias *Kinderland* (Terra das Crianças) foi criada em 1949 com o objetivo de orientar educacional e socialmente as crianças para uma coletividade judaica brasileira. A colônia era tida como a continuidade de todo o trabalho educacional dentro de cada um dos ramos educativos da Casa do Povo e era um espaço de sociabilização das crianças do Rio de Janeiro e de São Paulo<sup>7</sup>.

As atividades na Colônia eram organizadas pela AFIB e por monitores (ex-colonistas mais velhos). Durante vinte dias, os colonistas praticavam diversas atividades, como esportes, passeios, além de práticas de leitura e discussões dos mais diversos assuntos. Eles participavam de grupos de discussão, “[...] tanto sobre as obrigações do jovem, como de coisas revolucionárias.” (IOKÓI, 2004, p.385) Os colonistas também tinham diversas responsabilidades com suas coisas e com a arrumação dos quartos. Segundo as organizadoras, as atividades corroboravam com a criação da autonomia das crianças. Para dar continuidade durante o ano a esse trabalho, as organizadoras criaram, em 1949, o Clubinho *I.L. Peretz*, para ser um centro de atividades para crianças de doze a treze anos. Muitos dos alunos que frequentaram a escola no pré-primário e no primário, mudaram para outros ginásios, porém, continuavam frequentando a “Casa do Povo” no Clubinho.

Embora não houvesse um canal direto entre a Escola e a Colônia – o clubinho funcionava na “Casa do Povo”. Acreditamos que mesmo sem essa conexão, muitos dos preceitos defendidos no Clubinho *I.L. Peretz* eram semelhantes aos da escola. Nas atividades, a AFIB convidava pessoas para dar palestras, havia atividades teatrais e lúdicas e discussões políticas sobre os mais diversos assuntos. Por exemplo, havia a discussão de filmes, a encenação dos contos de Scholem Aleichem e outros autores como uma estratégia para popularizar os textos de escritores em ídiche entre os colonistas, como também entre as crianças do bairro.

---

<sup>7</sup>Após alugarem alguns lugares para a colônia, como nas cidades de Lindoya e Guararema, com atividades que arrecadavam dinheiro junto à comunidade, compraram conjuntamente com a associação carioca (Associação Scholem Aleichem), semelhante a Casa do Povo, a colônia de férias perto do Rio de Janeiro.

O Clubinho tornou-se um lugar de reflexão amplo, aberto, inclusive sobre o processo de divisão do partido, das necessidades de uma ala jovem para treinar novas lideranças, para renovar as estruturas, alterar as formas e as funções do partido. Nasceu assim a base secundarista do PCB, que contava basicamente com filhos de dirigentes. Eles foram orientados para ampliar em muito o seu raio de ação, com vistas a atingir setores populares que perdiam cada vez mais os espaços culturais de crítica e de perspectivas de futuro [...] a base secundarista formulou um programa de ação em defesa de um caminho pacífico e democrático para a revolução brasileira (IOKÓI, 2004, p. 292).

Segundo Iokói, o Clubinho foi a criação da base secundarista do PCB. Pelas entrevistas que fizemos acreditamos que nesse espaço se discutia muita política. Por exemplo, Max Altman (2008) afirma que foi no Clubinho onde começaram seus trabalhos sociais ativamente dentro do setor progressista judaico de São Paulo.

#### **A Escola Israelita Brasileira Scholem Aleichem (1949 – 1980)**

Na idealização da “Casa do Povo”, em 1946, houve a formação da Escola Israelita Brasileira Scholem Aleichem (EIBSA). No projeto de construção do prédio, já havia um espaço que se destinava a essa finalidade. Como a construção do prédio durou de 1946 até 1953, esse grupo alugou temporariamente um galpão na Rua Bandeirantes. Começaram com duas turmas: uma no pré-primário e outra da primeira série do ensino básico. Para gerir e manter a Escola, eles criaram a Sociedade Israelita Brasileira de Educação e Cultura “Scholem Aleichem” (SIBECSA). Nas atas de fundação, a SIBECSA é definida como uma entidade filantrópica com finalidades culturais e educacionais. Sem fins lucrativos, tinha como objetivo a gerência da escola e era mantida por doações de membros da comunidade.

Para dar início às atividades da escola, arrecadaram dinheiro com a venda de um automóvel doado. A mudança da escola para a Casa do Povo marcou a inauguração desta instituição. Em 1953, os alunos marcharam da ex-sede da escola, na Rua dos Bandeirantes, para a Rua Três Rios. A princípio, a escola funcionava no primeiro andar e o curso do pré-primário funcionava no terraço, e chegou a ocupar os três andares do ICIB no fim da década de 1960. Cabe destacar que, apesar da escola estar sediada na Casa do Povo, ambos tinham gestões independentes.

Paulatinamente se firmaram como uma escola com uma proposta inovadora em termos pedagógicos, especialmente após a gestão de Elisa Kauffman Abramovich. Cabe abrir um parêntese para falar de Elisa, pois ela foi a primeira vereadora eleita na cidade de São Paulo pelo Partido Social Trabalhista (PST), em 1947<sup>8</sup>. Elisa sempre teve uma forte militância no Bom Retiro e no PCB, em 1958 foi indicada para presidir a Escola do ICIB, onde trabalhou até a sua morte prematura, em 1963<sup>9</sup>. Autodidata, ela é uma das figuras mais lembradas da história do Instituto, assim como da escola, a qual deu as linhas gerais que nortearam as práticas pedagógicas da escola.

Os fundadores da Casa do Povo acreditavam que todos os trabalhos por eles desenvolvidos (o conteúdo, as formas, os métodos) deveriam se integrar com a sua atividade educacional, social e cultural. O ensino do iídiche e a cultura judaica tinham esses elementos peculiares que se tornaram destoantes da comunidade judaica tradicional. A escola tinha, por trás de uma cultura religiosa, um ensino laico que convivia com a alteridade. Por difundirem uma cultura judaica universalista, eles deveriam se integrar com a cultura brasileira.

Como argumenta Bahia (2008), a cultura e a educação foram de fato os alicerces de sua sobrevivência e são constantemente usadas como marcos estratégicos da manutenção e da reinvenção de uma identidade marcada pela diáspora. Para esse grupo de judeus, segundo Iokói (2004), o caráter da diáspora permitiu a vivência da experiência da cultura de modo libertário. Sendo atemporal, “diaspórica”, essa cultura consegue ser também temporal e local. Recriar o judaísmo na diáspora é reinventar uma ideia de coletividade judaica brasileira.

O livro “Um homem no Mundo” é a reunião dos escritos José Aron Sendacz, com discursos proferidos na Casa do Povo. Sendacz é um dos fundadores da Casa do Povo e dedicou sua vida e sua obra em defesa do socialismo, da cultura judaica e do iídiche. Sua obra é reconhecida como a defesa intransigente do judaísmo laico e busca delinear a consolidação de uma identidade dessa comunidade imigrante e do perfil judaico da Casa do Povo e da Escola Israelita Brasileira Scholem Aleichem. No livro

---

<sup>8</sup> Apesar de militar no PCB, nesse período estava na ilegalidade, então todos os comunistas se candidataram pelo PST. No entanto, às vésperas de assumir o cargo, os 15 vereadores eleitos pelo PST foram cassados.

<sup>9</sup> A morte precoce de Elisa, aos 42 anos, em janeiro de 1963, causou grande comoção da comunidade, tendo seu funeral contado com a presença de mais de 3.000 pessoas.

com os escritos de Sendacz, fica evidente que o discurso se destina à formação dos professores, tentando explicar as razões de uma educação progressista israelita brasileira e as prescrições de como realizá-la, ou seja, destaca as tarefas e os princípios que o professor deve ter para colocar em prática essa educação.

Devido aos limites desse artigo, apresentaremos apenas os principais argumentos que Sendacz utiliza para definir e situar a escola tanto em relação à comunidade judaica, quanto às diferenciações em relação a uma educação tradicional.

Sendacz (2005), em textos da década de 1950, procura delinear o que seria uma educação burguesa. A escola tradicional, para o autor, é uma reprodutora/transmissora de um determinado conjunto de conhecimentos, serve para perpetuar a ideologia burguesa e a reprodução da ordem social. Assim, instrui o aluno para somente “obter um diploma”. O aluno formado pela “educação tradicional” seria um homem irresponsável, individualista, alienado e que busca satisfação através do consumo, não sabendo lidar com problemas cotidianos, pois apreendem um determinado número de informações que vão aumentando gradativamente ao longo dos anos, mas sem fazer sentido. Em consequência disso, sublinha que esse tipo de sociedade tem como objetivo despertar os piores instintos nas crianças.

Em contraposição ao ensino tradicional burguês, Sendacz (2005) propõe que a escola deveria educar e formar o aluno integralmente. Portanto, a escola progressista procura educar e transmitir, além de conhecimento, valores morais para a construção de uma nova sociedade. Nesse sentido, a formação deveria ser baseada no humanismo ativo e cultivar um homem que tenha uma visão coletiva da sociedade. Definido além da naturalização de valores universais, faz com que o aluno se engaje para a construção de uma nova sociedade.

O judaísmo progressista se define pela defesa do ensino de iídiche, pois a maior parte da comunidade ainda falava esse idioma no bairro do Bom Retiro. Ressaltamos essa postura que valorizava a cultura iídichista e demonstrava o forte caráter político que o ICUF possuía em seu contexto original, além do modo como este foi (re)apropriado e (re)significado pelos imigrantes e seus descendentes no contexto brasileiro, desde a fundação da EIBSA. Para Guinsburg (1996), o iídiche é a língua que define a identidade dos judeus, pois é “uma língua errante” ou uma “língua passaporte” (GUINZBURG, 1996). O iídiche, “dialeto judeu-alemão”, predomina entre os

*askhenazim*<sup>10</sup> da região europeia-ocidental e europeia-oriental. Seus partícipes não utilizavam o hebraico no cotidiano por considerá-lo estritamente sagrado. O iídiche era língua popular usada no cotidiano. Sua característica principal é a grafia, pois o iídiche é escrito com caracteres hebraicos, da direita pra esquerda.

Para Sendacz (2005), o ensino da cultura judaica e a história do povo judeu deveria se sobrepôr ao ensino religioso e sionista. No Scholem, por exemplo, não se ensinava propriamente a história do Estado de Israel, pois não deveria ser um elemento central para a existência de uma escola judaica. Nas datas comemorativas da escola, priorizava-se a comemoração das lutas pela liberdade, mais do que as datas religiosas. O Levante do Gueto de Varsóvia (1943) era uma das atividades que congregavam essa leitura histórica da tradição judaica. A rememoração desses heróis que batalharam, mesmo sabendo que era uma guerra perdida, não seria um lembrar com lamentação, mas sim de reafirmação dessa força para a continuação dos trabalhos sociais que essa coletividade realizava no presente. Para Sendacz (2005), na língua estão contidas as particularidades da cultura judaica que deveria ser preservada, entendida independentemente da religião, ou seja, ressalta-se novamente uma leitura laica da tradição judaica. O ensino de iídiche não deveria se resumir somente ao ensino de um idioma, mas da própria cultura iídichista e progressista e salientando os motivos pelos quais necessitaria continuar sendo cultivada

Segundo Iokói (2004), desde o início da EIBSA o iídiche era mais importante do que o hebraico, mesmo nas aulas de história judaica. A autora também afirma que havia o esforço de aliar o ensino de iídiche às produções culturais, como teatro e literatura. Para a direção, as artes eram fundamentais na formação dos alunos, pois o ensino do iídiche e da cultura não era visto como algo estanque dentro do projeto cultural, mas como a integração de diversos ramos de conhecimento.

Investia-se no aspecto cultural da vivência judaica que procurava ressignificar, por exemplo, as festas judaicas, o valor da tradição cultural, assim como a língua iídiche em detrimento do hebraico. Suas justificativas gravitam em torno da leitura que esse grupo de judeus tinha em relação à tradição judaica. Primeiro, por eles acreditarem que

---

<sup>10</sup> Durante o período medieval os judeus europeus se dividiram em duas categorias principais: os judeus da península Ibérica e da Provença foram designados de *Sefaradim* e os que viviam na Alemanha e nos países da Europa Oriental que falavam iídiche chamavam-se *Askhenazim*, ambas desenvolveram costumes e cerimônias religiosas diferenciadas. (ENCICLOPEDIA JUDAICA, 1967, p. 52).

os judeus não deveriam regressar a Israel, que representa na tradição um país santo e longínquo ao qual deveriam retornar somente após a vinda do Messias. Segundo, por se posicionarem criticamente à forma como se realizou a ocupação do Estado de Israel, na década de 1950, relacionada aos interesses políticos e econômicos da região.

Eis o cenário: Nós crianças, aprendíamos o iídiche e achávamos que essa era a língua dos judeus de vanguarda, e nunca nos contaram que o iídiche era a língua dos judeus dos guetos da exclusão, segredo que falavam entre si para evitar a assimilação e exclusão europeia. Também, aprendíamos a cultura do povo judeu, e não aprendíamos a História e a cultura do Estado de Israel nascente, dos judeus comunistas que viam nos *kibutz* uma nova era de solidariedade e sobrevivência humana e respeitada. Considero essa uma experiência muito interessante, mas que é também muito contraditória e que marcou nossas vidas. Por isso, nos considerávamos vanguarda, pois, na falta de um nome melhor, esse termo nos deu lugar. Porém, como já afirmado anteriormente, éramos um grupo sem lugar. Daí, a ideia de ter de se fechar nesse grupo para poder construir uma escola, para formar as novas gerações por meio da criação de vínculos afetivos singulares e de vínculos culturais numa perspectiva de mudança. [...] O grupo de “judeus não-judeus” quis e construiu um lugar para si, para incluir as novas gerações naquilo que acreditava ser importante do ponto de vista da cultura, dos conceitos, dos valores tradicionais (CHARNIS et al., 2008, p. 71).

Com isso, buscavam ressaltar uma leitura laica da tradição judaica. No ensino da língua iídiche, renovavam em termos educacionais, pois ensinavam especialmente por meio da literatura, do teatro como forma de manutenção da leitura dos autores da diáspora, como Scholem Aleichem, I.L. Peretz, Bialik. A encenação dos contos desses autores, eram uma das estratégias para popularizar esses textos entre os alunos. A ênfase era dada à história do povo judeu, à literatura iídiche e ao domínio do idioma. Como é possível apreender da fala de Marcos Ajzenberg:

Assim, os feriados adquiriam um significado laico: *Pessach* – a libertação dos judeus da escravidão do Egito, e ainda, por extensão, à Inconfidência Mineira; *Purim* – a libertação dos judeus da tirania de Haman, o grão vizir persa, pelas artes da rainha Ester – ligava-se ao Carnaval; *Chanuká* – a revolta dos macabeus contra o Império Macedônico, de Alexandre, o Grande – ligava-se às festas de fim de ano – Natal e Ano Novo. Nota-se que essas três datas assinalam conflitos bíblicos históricos que celebram a liberdade e a autodeterminação do povo judeu (CHARNIS et al., 2008, p. 38).

A celebração das festas judaicas ressaltava o caráter combativo e os valores de liberdade associados a uma leitura histórica da tradição que em nenhum momento se descolava da realidade brasileira. Ao longo das décadas de 1960 e 1970, a escola desempenhou um papel relevante no processo educacional da cidade, não apenas por recuperar de modo crítico os fundamentos do pensamento pedagógico moderno, mas também por introduzir na dinâmica da vida escolar uma preocupação com as artes, especialmente o teatro, o coral e a literatura.

Notamos que, paulatinamente, o ensino de iídiche vai perdendo o sentido no contexto vivido no Brasil, e a sua justificativa limita-se à resistência cultural e política. Com isso, podemos questionar até que ponto o ensino de iídiche era a reafirmação desse diferencial, imposto pela direção da escola para marcar posição dentro da comunidade judaica paulistana. Inferimos que devia haver divergências entre os dirigentes, como Sendacz, cujos textos sempre visam à formação de professores, ao convencimento da comunidade sobre a importância da língua e a estabelecer diretrizes do que seria uma educação judaico-progressista. Ademais, a própria necessidade de reafirmar continuamente esses princípios indica que a comunidade escolar devia questioná-la com certa frequência.

Em 1973, houve uma exigência dos pais de que não se ensinasse mais iídiche, por isso se realizou um plebiscito e confirmou-se que a maioria dos pais optava pelo ensino do hebraico. Assim, apesar de as origens do ICUF e da disseminação da cultura iídichista estarem presentes na gênese do ICIB e da escola, isso não foi suficiente para defender a continuidade do ensino da língua. A opção da direção em seguir o desejo dos pais parece estar fundamentada no receio de perder alunos, já que nesse período notava-se uma diminuição no número de matrículas.

As ligações com partidos de esquerda aparecem em alguns indícios, como: há entrevistas em que Fanny Abramovich diz que os diretores da escola eram militantes do PCB, e que Elisa Kauffman, Frima Grispum e Odenis Modulo haviam sido “girados” pelo partido para presidir a escola. Frima, por exemplo, era médica e foi convocada para ser diretora do Scholem.

Na realidade, eu fazia parte da diretoria executiva, devida a toda a história de minha vida, do meu irmão Iacha, que era comunista, filho de comunista e participante do partido e eu vim parar aqui também por isso. Quando Elisa morreu, me convidaram, não sei qual razão e eu fui escolhida pela diretoria executiva para substituí-la. Naquela época, não havia nenhum quadro formado e eu não tinha disponibilidade para

ser diretora. Eu só tinha meio período e assim mesmo fui convidada pela diretoria executiva para exercer essa função apenas durante meio período (GRISPUM, 2000, p. 05).

Cabe ressaltar, que nem todos os alunos da escola eram judeus, como tentativa de evitar o isolamento e também, reafirmar a premissa de um ensino laico. Para extrapolar o círculo judaico, havia uma diversidade de origens considerável entre os alunos para garantir uma diversidade cultural da escola. Na entrevista com Sara Cunha Lima para o projeto Memória ICIB, conseguimos entender melhor esse tema

Tem fatos engraçados... Quando a Fanny (Abramovich) falou dos alunos não judeus, lembrei de quando recebíamos alguns alunos que vinham parar aqui e não entendiam muito o que estava acontecendo. Uma vez, quando vinham para um *Seder de Pessach*, o pai de uma aluna perguntou “Onde vai ser a missa?” (LIMA, 2013, p.07).

Apesar do desconhecimento das tradições judaicas por parte de alguns alunos havia a tentativa de incorporar o diferente na escola. Além disso, por exemplo, muitos filhos de militantes comunistas tiveram acolhida no Scholem, utilizando nomes falsos. Semelhante aos Ginásios Vocacionais. A filha de Jacob Gorender (Ethel Gorender) estudou com nome falso no Scholem e teve a acolhida, segundo ele, dos companheiros Max Altman e Odenis Módulo. Podemos verificar tal fato na fala de Fanny Abramovich:

Eu estava em algum lugar e apareceu um senhor que disse “Eu sou não sei quem e fui o último secretário do Partido Comunista”. “Eu não o conheço, mas o senhor deve ter conhecido a mamãe”. “Claro, claro, meus filhos foram da escola”. E eu perguntei o nome deles e ele “Não sei, sua mãe inventou um nome de guerra para eles” (risos). Eu me lembro, havia um menino Lenine Benedito da Silva (risos), esse eu nunca esqueci (ABRAMOVICH, 2000, p.03).

Em muitos dos relatos, a ligação com os partidos de esquerda aparece como algo que não aparecia no cotidiano escolar. Além disso, havia muitos alunos e professores que não eram comunistas, mas que matriculavam seus filhos pela qualidade de ensino da escola.

Em 1981, a escola encerrou suas atividades por problemas administrativos e as razões para a falência da escola se dão por diversos motivos. Ao contrário das outras escolas judaicas, o Scholem jamais teve apoio da Federação Israelita Brasileira, por ser associada como uma escola de “comunas”. Boa parte das finanças era retirada das

doações da comunidade, assim como, certos professores deixavam de cobrar alguns encargos da escola.

### **Considerações Finais**

A Escola Israelita Brasileira Scholem Aleichem não pode ser entendida como apartada da trajetória da Casa do Povo. Havia um projeto político, cultural e educacional tecido por essa comunidade e que se materializou na escola. O trajeto do Scholem mostra uma parte significativa da trajetória da militância judaica de esquerda em São Paulo. A proximidade em relação ao comunismo e a postura crítica ao sionismo, ao mesmo tempo em que lhes confere uma identidade institucional “progressista”, fizeram com que perdessem o apoio da base da comunidade que se aproximava cada vez mais de uma visão sionista. Por conseguinte, a Casa do Povo, que manteve sua postura crítica em relação a essa questão, nunca obteve apoio das instituições judaicas o que explica, de certa forma, a falência da escola. O fim do colégio está marcado também pelo esvaziamento ideológico das gerações dos filhos dos imigrantes, pois houve uma hegemonização da posição em relação a favor do sionismo nos anos 1970-1980.

A memória em relação a escola permanece, e aqui cabe ressaltar a sua importância no cenário educacional paulista. Destacou-se como uma escola renovada de bastante prestígio, pois

No início dos anos 1950, pronto o complexo cultural no coração da cidade, reunindo mais de seis mil famílias associadas e pagantes de anuidades, os debates cresceram e atraíram para o lugar um grande público das mais diversas regiões. [...] Os debates entre os educadores críticos promoveram uma consciência pedagógica revolucionária, reunindo as experiências de colégios renovados, de aplicação e do Scholem. (IOKOI, 2004, p. 383).

Em contraponto à escola tradicional ligada ao verbalismo e à rotina, com regras rígidas e com aulas meramente expositivas colaborando para que as crianças fiquem apartadas das demandas do mundo moderno. O ensino renovado foi um conjunto de novas teorias e práticas pedagógicas, que permitiam a experimentação e davam espaço à criatividade.

Os judeus progressistas procuravam “[...] preparar o mundo novo do pós-guerra, onde o tema da liberdade tomara conta de todas as dimensões da vida dos jovens.” (IOKÓI, 2004, p.320). A conformação da prática educativa, proposta no Scholem, tinha a liberdade como mote principal e a concedia aos alunos tanto na criação artística, como também no conjunto da sua formação educacional, o que abria, portanto, o espaço para as experimentações educacionais. Apesar dos percalços, o projeto político e cultural criado por esse grupo de imigrantes judeus saídos das condições de opressão, de perseguição religiosa e de recrutamento forçado, fez com que criassem no “exílio” um elo entre a utopia libertária e o messianismo judaico.

### Referências

ABRAMOVICH, Fanny;GRISPUM, Frima; LIMA, Sara Cunha; KURCBARD, Helena; ORTEGA, Ilina; WOLLAK, Marta.Entrevista com professoras do primário para o *Projeto Memória ICIB* no dia 18.nov.2000. Entrevista disponível no Arquivo do ICIB, no Fundo Ginásio Israelita ScholemAleichem.

BAHIA, Joana D’Arc do Valle. De como os *Ethnic Brokers* fabricam seus demarcadores históricos e identitários. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo. *Anais do XXIV Simpósio Nacional de História...* São Leopoldo: Unisinos, 2007. Disponível em: <http://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Joana%20Bahia.pdf> Acesso em: 18.maio.2014.

BAHIA, Joana D’Arc do Valle; LOURENÇO NETO, Sydenham. Cultura e política: suas conexões na construção da identidade entre os judeus progressistas. In: Encontro Regional Sudeste de História Oral, 7., 2007, Rio de Janeiro. *Anais do VII Encontro regional sudeste de história oral...* Rio de Janeiro: Associação Brasileira de História Oral/Fundação Oswaldo Cruz, 2007.

BAHIA, Joana D’Arc do Valle.A dimensão política do refúgio: Uma análise dos ativistas políticos da Casa do Povo (1940-1960). In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, 26., 2008, Porto Seguro. *Anais eletrônicos*. Porto Seguro: ABA, 2008.Disponível em: [http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD\\_Virtual\\_26\\_RBA/mesas\\_redondas/trabalhos/MR%2012/joana%20bahia.pdf](http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/mesas_redondas/trabalhos/MR%2012/joana%20bahia.pdf). Acesso em: 29 out. 2013

BAHIA, Joana D’Arc do Valle.O “espírito do comentário” – a ideia de educação e de cultura como demarcadores étnicos.*Educação (UFSM)*, Santa Maria, v. 34, n. 1. p. 129-146, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/1593/889>. Acesso em: 18 out. 2013

BAHIA, Joana D'Arc do Valle. A Construção de uma Idischkeit Imaginária no Brasil. In: Fazendo Gênero: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos.9., 2010, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível: [http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277897506\\_ARQUIVO\\_Memoria\\_sdegenero.pdf](http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277897506_ARQUIVO_Memoria_sdegenero.pdf). Acesso em: 14 set. 2012.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. *O ensino secundário nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHARNIS, Cristina Catalina et all. *Vanguarda Pedagógica: o legado do Ginásio Israelita Brasileiro ScholemAleichem*. São Paulo: Lettera.doc, 2008.

CHIOZZINI, D. F. *História e memória da inovação educacional no Brasil: o caso dos ginásios Vocacionais (1961-1969)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

CYTRYNOWICZ, Roney. Uma história de 60 anos que inspira novos projetos, *Caderno especial Casa do Povo 60 anos*, nov./dez. 2014.

FALBEL, Nachman. *Estrelas Errantes: Memória do Teatro Iídiche no Brasil*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2013.

FELDMAN, Sergio Alberto. Os judeus vermelhos. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v. 6, n. 1. p. 137-146, 2001. Disponível em: [http://revistas2.uepg.br/ojs\\_new/index.php/rhr/article/view/2121](http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/rhr/article/view/2121) Acesso em 6 nov. 2014.

FELDMAN, Sarah. Bom Retiro Mutante. *Caderno especial Casa do Povo 60 anos*, nov./dez. 2014.

GOLDFELD, Monique Sochaczewski. *Senhoras “progressistas” e uma terra de crianças. A história da criação da Associação Feminina Israelita Brasileira (1947) e da colônia de férias Kinderland (1952)*. Rio de Janeiro: Do autor, 2007.

GRISPUM, Frima. Entrevista realizada por Tania Furman e Helena Kurcbard no *Projeto Memória-ICIB* em outubro de 2000. Entrevista disponível no Arquivo do ICIB, no Fundo Ginásio Israelita ScholemAleichem.

GUINSBURG, Jacó. *Aventuras de uma língua errante*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

IOKOI, Zilda Márcia Gricoli. *Intolerância e resistência a saga dos judeus comunistas entre a Polônia, a Palestina e o Brasil 1930/1975*. São Paulo: Humanitas, 2004.

LIMA, Sara Cunha. Entrevista cedida à pesquisadora Natália Frizzo de Almeida em Cotia no dia 20 de novembro de 2013. Entrevista disponível no Arquivo do ICIB, no Fundo Ginásio Israelita ScholemAleichem.

KINOSHITA, Dina Lida. O ICUF como uma rede de intelectuais, *Revista Universum*, Talca (Chile), n. 15, p.377-398, 2000. Disponível em: <http://universum.otalca.cl/contenido/index-00/lida.pdf>. Acesso em: 03.out. 2012.

NUNES, Clarice. O “bom” e “velho” ensino secundário: Momentos decisivos, *Revista Brasileira de Educação*. n.14, mai-ago., 2000. Páginas do artigo. Impresso ou digital?

PEREIRA, Irene. *Lembranças, esquecimentos e documentos: Ginásio Israelita Brasileiro ChaimNachmanBialik e o enraizamento de um grupo judeu na cidade de São Paulo (1943-1955)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SENDACZ, José Aron. A. *Um homem no mundo*. São Paulo: Autor, 2005.

SEROUSSI, Benjamin. A Casa do Povo: valores progressistas em contexto adverso, *Cadernos CONIB. Publicação da Confederação Israelita do Brasil*, n. 2, jan. 2014. P. 77- 82. Disponível em: <https://conib.files.wordpress.com/2014/04/cadernos-conib-nc2ba2.pdf>. Acesso: 31/08/2019.

STAROBINAS, Lilian. Scholem Aleichem: uma Vanguarda Pedagógica, *Revista 18*, São Paulo, p. 60 - 63, 15 set. 2006.

VISAKOVSKY, Nerina. *Argentinos, judíos e camaradas: trasla utopia socialista*. Buenos Aires: Biblos, 2015.

SALVADORI, Fausto. “Ela não teve medo da vida. A primeira vereadora de São Paulo, Elisa Abramovich foi revolucionária na política e educação de crianças”. *Revista da Câmara Municipal de São Paulo – Apartes*; v.6; mar/abril/2014. p. 18 – 23. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.leg.br/apartes-antiores/revista-apartes/numero-6-marco-abril2014/ela-nao-teve-medo-da-vida/> Acesso em 6 nov. 2014.