

**ENTRE A POLÍTICA EDUCACIONAL DE OBTENÇÃO DE
RESULTADOS E A EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE,
MARGEADA PELAS OBRAS DO PROGRAMA DE
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (MAIS PAIC): A
REPRESENTAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE ESTÉTICA EM
TEMPOS DE AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA E BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).**

Juliana Evangelista Mota Mesquita¹
Márcia Gardênia Lustosa Pires²

RESUMO

O presente artigo pretende discutir a representação que a formação estética docente tem, no sentido de suscitar um olhar inerente à educação da sensibilidade. Para tanto, por intermédio de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, em primeiro momento, trouxemos ao debate alguns aspectos do paradigma educacional que gravita em torno do modelo neoliberal contemporâneo que, como é notório, tem dado à educação contornos de mercantilização. Passado esse átimo, estabelecemos um perfil da Base Comum Curricular Nacional (BNCC), na intenção de desvelar o projeto capitalista que vem acompanhado dessa estrutura curricular, objetivando-se, assim, instaurar uma pedagogia de competências que tem pouco ou nenhum alcance epistêmico, emancipador e, verdadeiramente ontológico. Após isso, apresentamos alguns dados acerca de uma fortuna crítica sobre formação de professores, cujo objetivo foi destacar partes de fundamentos, no afã de indicar bases epistemológicas que nos possibilitem ancorar a didática professoral ligada à educação estética. Depois desse instante, fizemos a análise das narrativas Tudo que eu sei sobre o mar, de Ana Paula Marques; Uma princesa diferente?, de Cristiane Sousa e O tempo que o tempo tem, de Efigênia Alves, que integram a coleção de livro do Programa de Alfabetização na Idade Certa (MAIS PAIC), na busca de demonstrarmos a relevância estética e educacional dessas obras, no decorrer de sua apresentação no espaço escolar.

Palavras-chave: educação, sensibilidade, estética, neoliberalismo.

¹ Mestranda do Curso de Serviço Social da Universidade Estadual do Ceará – CE julianam_69@hotmail.com;

² Professor orientador: Doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará - UFC. Mestre em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará - UFC. Graduada em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB-CG, Coordenadora do Laboratório Marxista de Pesquisas sobre Juventude e Trabalho – LAMPEJU gardenialustosa@yahoo.com

INTRODUÇÃO

Introdução Estabelecendo-se uma rápida análise sobre o paradigma educacional coetâneo, constatamos a estreita relação existente entre as decisões político-econômicas ancoradas ao capital e o horizonte de expectativas lançado às políticas nacionais. Destarte, Bianchetti (2001) mostra que a ideia de indivíduo e sociedade, de acordo com a concepção neoliberal, é injusta e excludente. Até mesmo a cooperação entre as pessoas corresponde a uma ética individualista, manifestada como forma de se atingir o próprio interesse individual. O estado mínimo, ente de expressão dos neoliberais, deixa os indivíduos agirem de acordo com seus interesses, principalmente quando se trata de atividade econômica. Dessa maneira, a origem social corresponde ao equilíbrio que o mercado faz na sociedade. Sem dúvida, a nova ordem mundial, ancorada na globalização, trouxe uma diversidade cultural cada vez mais crescente e tem exigido inovações docentes norteadas a outras inclinações pedagógicas que, potencialmente, divergem da formação inicial universitária dos professores. Entretanto, como elenca Cortesão (2011, p. 37), é necessário que nós, docentes, abandonemos aquilo ela chamou de “daltonismo cultural,” que corresponderia a traços de omissão crítica inerente à nossa práxis, na medida em que, consciente ou inconscientemente, reproduzimos uma didática que confirma as expectativas das políticas educacionais que representam os projetos estatais. Nessa perspectiva, se desejamos edificar uma educação transformadora, é urgente que abramos mão de nossas posições cômodas ou supostamente neutras e, nesse sentido, adotemos uma atitude de vigilância crítica diante dos processos educativos.

A introdução deverá conter resumo teórico sobre o tema, apresentação da pesquisa, justificativa implícita, objetivos, síntese metodológica e resumo das discussões e resultados da pesquisa, além de apresentar uma síntese conclusiva acerca do trabalho desenvolvido.

Formato: o arquivo deverá ser anexado no formato **PDF**, com tamanho máximo de 2MB. O uso do papel timbrado da edição atual do evento é obrigatório. O modelo é disponibilizado no site do evento para download.

METODOLOGIA

1. OS CAMINHOS E DESCAMINHOS ALUSIVOS À BNCC (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR)

Como sabemos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) foi aprovada em 2017 para a etapa da educação infantil e ensino fundamental, e em 2018, para o nível do ensino médio. Além disso, temos, ainda, a resolução 002/2019, que é conhecida como uma BNCC Curricular-formação, cuja intenção é dimensionar a reformulação dos currículos das licenciaturas. Dessa maneira, Malanchen (2020) chama a atenção para que nós estabeleçamos um olhar crítico em relação à BNCC e observemos os aspectos implícitos que mascaram a existência de um projeto direcionado à educação. Além do fato da BNCC ter sido apresentada de uma forma bastante simples e acrítica, como se esse fosse um material inovador, articulado à educação nacional, destacamos a necessidade de uma devida compreensão de seus alcances, pois dados do INEP (2017) demonstram que a BNCC (BRASIL 2017) influencia a vida de mais de 50 milhões de estudantes, ou seja, aproximadamente, um quarto da população brasileira e também configura-se como uma política educacional direcionada a 2,2 milhões de professores. Em sua dissertação de mestrado, cujo título é: Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica, Johann (2021) manifesta a presença velada, tácita dessa proposta na BNCC, de efetuação de um projeto de nação liberal e burguês, que objetiva controlar e implementar procedimentos que favorecem a elite. Diante dessa realidade, deixamos questionamos em suspensão: como os professores avaliam a tímida ou nenhuma atenção que a educação estética recebe diante desse quadro didático sobre o qual discorreremos até aqui? Que alunos queremos formar? Qual é a representação que esse currículo tem para nossos discentes? Como nós, docentes, nos sentimos diante desse quadro curricular? A BNCC-Formação (BRASIL 2017) organiza-se em dez competências gerais docentes e em competências específicas, formatando-se em três dimensões: dimensão do conhecimento profissional; da prática profissional e dimensão do engajamento. Com isso, cada uma dessas etapas aborda quatro competências específicas, que contemplam, assim, as habilidades esperadas. Portanto, diante dessa nova política formativa, é importante que nós docentes, reflitamos sobre a retirada de conteúdos importantes. Logo, como se constata, a BNCC-Formação (BRASIL 2017), que é a resolução para o ensino superior, por intermédio de suas três dimensões, foca demasiadamente nas questões pragmáticas, no aspecto prático, dando lugar ao prático pelo prático, sem fundamentação teórica, sem a relação teórico-prático, como nos assegura Freire (1998, p.67), a teoria sem a prática, vira verbalismo, assim como a prática sem a teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria,

tem-se a práxis, ação criadora e modificadora da realidade”. Essa ideia de novo, margeada por esse discurso, ramifica-se em alguns sintagmas nominais: “novo ensino médio”, que, em verdade, constitui-se como um retrocesso, já que é um ensino médio esvaziado, desmontado, cujas disciplinas obrigatórias são somente língua portuguesa e matemática, já que as outras disciplinas, caberia à escola decidir como as ofertar, apresentando um discurso de que o aluno tem que ser empreendedor, protagonista da sua própria formação. Logo, como salienta Laval (2001), nesse contexto, o protagonismo juvenil configura-se como um discurso extremamente liberal, ao posicionar-se pela defesa da meritocracia e põe em xeque a função da escola pública na formação dos indivíduos, que, como nos ensina Freire (1989), tem uma função formativa diferenciada, merecendo que estejamos atentos às suas idiossincrasias. Em sua obra: *Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das ilusões?*, Duarte (2008) afirma que a pedagogia das competências está ligada àquelas concepções pedagógicas inclinadas ao aprender a aprender, cujo foco não está em ensinar o conteúdo historicamente acumulado, mas ensinar os discentes a aprender a aprender pela prática; pelo senso comum; pela experiência do cotidiano; com pouca ênfase à função do professor, desvalorizando, com isso, o papel da escola e do docente. Portanto, quando nos questionamos qual é o projeto de sociedade e de educação que está presente na BNCC, encontramos como resposta a manifestação de um modelo de sociedade individualista, dividida em classes, meritocrática, alienante e desumanisante, em que a escola é vista como um espaço de formação de competências (saber fazer) e não, um ambiente voltado para a formar plenamente os cidadãos.

2. REVISITANDO ESPAÇOS FORMATIVOS

Nóvoa (2020) chama a atenção para o processo de formação continuada de professores, salientando que este ocorrer também na escola, que, sistematicamente edificado, conduziria a uma autonomia contextualizada da profissão docente, no âmbito em que se promove a preparação de professores reflexivos, que, coletivamente, avaliam sua prática, deliberam tomadas de decisões, refletem sobre seu fazer pedagógico diário, conseguem mediar os conflitos que, cotidianamente, fazem parte da rotina pedagógica, pois como salienta Vera Maria Candau (1997, p. 39): “A escola também é um Locus de formação.” Nesse sentido, Tardif (2018) acentua a necessidade de ampliarmos o sentido alusivo à formação docente em diálogo com a compreensão mais sistemática dos saberes que os professores constroem no decorrer de sua práxis. Assim, este

pesquisador destaca as idiossincrasias em torno das quais gravita a profissão docente, chamando a atenção para o fato de que este fazer professoral traz particularidades que o tornam único, comparado aos demais. Logo, a discussão precípua que é fundada pelo referido autor é a investigação dos saberes que dão sentido à docência, já que a educação deve ser construída através de um pluralismo epistêmico, exigindo-se, para tanto, uma formação de caráter profissional, disciplinar, curricular e experiencial. Ao refletir sobre o fazer didático-pedagógico que os professores universitários desenvolvem no decorrer de sua práxis, diante de paradigmas contemporâneos que exigem posturas inovadoras, Lanzarini (2021) sistematiza uma discussão acerca do conceito de artesanania, cujo sentido epistêmico mantém diálogos semânticos com a ideia de se fazer algo de maneira proficiente, bem feita e com muita dedicação, uma vez que a sociedade industrializada, por ênfase que atribui à racionalidade técnica, teria acentuado uma certa ocultação inerente a essa habilidade. Logo, o artífice conserva uma tradição de ofício dialético, na medida em que há uma junção de operação reflexiva e experiência, já que “as experiências passadas são as bases para organizar as observações e experiências futuras”. Nesse sentido, é necessário trazermos ao debate acerca da presença desse aspecto conceitual e metodológico, tanto nas licenciaturas, como nas instituições de Educação Básica que negam ou negligenciam a educação estéticas e a artesanania, já que, contemporaneamente, prima-se pela busca frenética do novo, do tecnológico, pela política educacional de resultados pragmáticos, como se não houvesse mais espaço para a tradição e para a educação da sensibilidade. Uma das problemáticas inerentes à docência superior que é iluminada por Capatti e Moreira (2016, p. 231) diz respeito à sensibilização dos professores universitários diante de sua ação docente, como uma possibilidade concreta em relação aos transtornos de diversas ordens, que cotidianamente, atravessam os espaços acadêmicos. Como já foi amplamente enfatizado, hodiernamente, a universidade é um lócus cada vez mais marcado pelas cobranças relativas à produtividade e ao desenvolvimento profissional. Nesse sentido, as pesquisadoras supramencionadas deixam claro a necessidade da docência superior voltar-se para uma educação de caráter estético, ligada ao sentir, ao pensar e ao fazer que, nesse sentido, esta seja propagadora de uma dimensão que se volte para “despertar o cuidado no olhar e para o estímulo à escuta do outro”.

3. POR UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA: ABRINDO AS OBRAS LITERÁRIAS QUE COMPÕEM A COLEÇÃO DO PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (MAIS PAIC)

Com efeito, o letramento literário configura-se como um convite à leitura porque o texto estético se formata pela presença da emoção, do sentimento, da plurissignificação e da subjetividade. Nessa perspectiva, esse letramento se consubstancia como o conjunto de práticas ou eventos sociais que contemplam o diálogo entre leitor e escritor, dando corpo a um exercício socializado na escola, por meio da leitura de textos canônicos ou não, materializando-se, assim, como um produto social pedagógico que, Cosson e Souza (2017, p. 101) classificam como a mais valorizada competência cultural entre nós, deflagrando-se sua presença como um fator muito positivo, uma vez que o ato de lê corresponde a uma epifania do que somos e configura-se, metaforicamente, como uma “porta aberta para o mundo”. Fanny Abramovich, em seu livro *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*, dá ênfase à formação inclinada ao ato de ouvir as narrativas, destacando a representação de que: “escutá-las é o início da aprendizagem de ser um bom leitor, e ser um bom leitor é ter com caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo.” (ABRAMOVICH, 1994, p. 43).

Segundo essa mesma esteira de raciocínio, em sua obra: *A psicanálise dos contos de fadas*, Bettelheim (2016) sublinha a representação que o ato de ouvir história tem para a criança, imprimido, além do valor estético, a condição de se permitir viver efetivamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve. Assim, o autor supracitado afirma que, em primeiro lugar, o que impacta a vida das crianças são os pais e os que estão à sua volta, em segundo, vem a herança cultural, que, quando abordada de maneira correta, cumpre papéis simbólicos e ontológicos. Logo, como se vê, a literatura infantil tem como função fulcral a identificação de sentimentos e realidades inerentes às crianças e, através de sua trama diegética, histórias, textos, contos e narrativas, estimulam a imaginação e, dessa forma, fazem emergir, alegria, prazer estético, maturação de pensamento, trazendo mais conhecimento, leveza e simbologias. Sabemos que a leitura não é o fim de si mesma, mas um meio. E, como um meio, ferramenta ou caminho, o ato de ler cumpre inúmeras funções sociais e estéticas. Assim, a leitura informa, esclarece, desvela realidades, suscita diálogos emotivos, dentre outras. Nessa perspectiva, Antunes (2010) propõe que apresentemos aos nossos alunos uma atividade de leitura vinculada aos diferentes usos sociais do texto, voltada não para os elementos pontuais, gramaticais, fragmentos discursivos sem autoria ou desconectados de uma intencionalidade discursiva ou estética, mas, na realidade, nosso fazer pedagógico deve contemplar uma proposta didático-metodológica que busque desvelar o sentido global (

humano, holístico, estético, estilístico, cultural, filosófico, antropológico e social) inerente às provocações que foram sugeridas pelo autor de uma determinada composição discursiva estética.

REFERENCIAL TEÓRICO

As obras literárias as quais analisaremos fazem parte de uma coleção estética que compõem o complexo educativo denominado Programa de Educação na Idade Certa (MAIS PAIC). Esta é uma coleção de 72 obras, em prosa e poesia, publicada de forma impressa e digital, implementada pelo governo do estado do Ceará, cujo sentido fulcral foi criar um material de apoio a ser utilizado no decorrer do processo de alfabetização e letramento de estudantes que integram o sistema municipal de ensino do estado do Ceará. Para tanto, avaliaremos as seguintes narrativas: Tudo o que eu sei sobre o mar, de Ana Paula Marque (2018); Uma princesa diferente?, de Cristiane Sousa (2018) e O tempo que o tempo tem, Efigênia Alves (2018). Reconhecemos que a literatura clássica infantil foi profundamente atravessada por uma ética maniqueísta, a partir da qual havia uma separação muito artificializada entre o bem e o mal. Nessa medida, era bastante comum, como salienta Coelho (2000), nos depararmos com a presença de um herói individual, sempre pronto a resolver os problemas inerentes aos tipos humanos marginalizados ou injustiçados. Outro dado marcante desse período era a idealização da realidade e, como tal, foi bastante corriqueiro nos depararmos com soluções que prometiam um estado de felicidade permanente. Contudo, como destaca Zilberman (2005), esse paradigma sofre profundas transformações estéticas, temáticas e estilísticas, na medida em que a literatura infantil assume um novo olhar em relação à abordagem dos temas aos quais ela dirige atenção. Dessa maneira, entra em cena um herói de caráter coletivo, apresentado ao público leitor de nosso tempo como um ator social e ficcional capaz de mobilizar ações que se voltem para a solução conjunta dos conflitos diegéticos, que são transfigurados discursivamente. Outro dado representativo é a abordagem de temas a partir de uma visão crítica e dialética da realidade, na tentativa de se promover um debate de caráter humano e social, para o qual devam convergir não a busca de uma verdade estática e punitiva, mas uma verdade em construção, dinâmica, com tal vivacidade, que possamos experimentar a compaixão, o perdão, o amor e a indispensável capacidade empática de nos colocarmos no lugar do outro. Se antes, a literatura clássica infantil era nitidamente marcada por um caráter didático ou reparador,

agora, essa nova literatura prima pela ideia de suscitar o prazer estético e, por essa via, desvelar alegria, leveza e diversão. A narrativa Tudo o que eu sei sobre o mar, de Ana Paula Marques (2018), tem início a partir do instante em que é lançada a uma menina, cujo nome não nos é informado, o que ela sabe acerca do mar. Em resposta a essa provocação, a protagonista discorre sobre o oceano, destacando os seus mistérios, os encantos, o respeito que se tem ao mar e a força das águas. Algo que nos chama a atenção é o fato de que tudo o que a menina aprendera ocorreu fora da escola, já esse saber lhe fora repassado por um pescador que, como ela mesma relata, “era meu pai, e na imensidão de tudo que ele me ensinou, esse mar se tornou, para mim, o significado do amor”. (MARQUES, 2018, p.23) Como se pode observar, ainda que de forma secundária, a escola é uma espécie de personagem dessa narrativa, pois, ao final dessa crônica, a personagem protagonista deixa claro que sua construção epistêmica acerca do mar aconteceu fora do ambiente escolar. Portanto, aqui, instala-se um debate sobre os saberes que são selecionados do ponto de vista curricular e de que forma essa epistemologia mantém proximidade social e funcional com a realidade inerente aos nossos discentes. E é nesse sentido que Silva (2022) chama a atenção para que adotemos um currículo dinâmico, polissêmico, inclusivo, ligado à realidade social e material de nossos alunos; interdisciplinar, multicultural e transdisciplinar, uma vez que, como elenca Arroyo (2012), hodiernamente estamos diante de outros sujeitos, outras subjetividades e mentalidades, portanto, precisamos refletir acerca de outras pedagogias. Já o texto ficcional Uma princesa diferente?, de Cristiane Sousa (2018), narra a história de uma menina negra chamada Ana, cuja busca existencial é reconhecer-se, figurativamente, como uma menina negra que, potencialmente, poderia ser uma princesa. Nesse sentido, para justificar sua negritude, o narrador cria uma atmosfera mítica, ligada à ancestralidade africana, já que Ana teria a cor negra da pele porque teria nascido em uma noite escura e enluarada e seus cabelos eram encaracolados porque fora a “brisa que os tinha deixado assim”. (SOUSA, 2018, p. 6). O conflito se instala nessa narrativa no ápice em que, na escola, a professora conta histórias clássicas sobre princesas que não mantêm similaridade física com a protagonista, desfazendo-se, assim, a crença de que Ana seria uma princesa. Contudo, esse mal-estar se desfaz quando a docente, percebendo a tristeza de Ana, faz uma exposição de narrativas que suscitam princesas de todas as etnias e, dessas tramas ficcionais, saltam “princesas africanas com turbantes coloridos e suas pulseiras de miçangas, [...], princesas japonesas, de olhos miúdos e Zacimba Gaba, uma princesa negra que liderou seu povo na luta contra a

escravidão” (SOUSA, 2018, p. 21-22). Portanto, estamos diante de uma proposta discursiva que questiona uma educação que, habitualmente, negligencia a diversidade cultural, dando-se ênfase, sobretudo, às formas epistêmicas canônicas que se impuseram, paradigmaticamente, ao longo da história de uma mentalidade centralizadora, que privilegia determinados saberes, em detrimentos de outros, confirmando-se o que Santos (2010) denomina de dominação abissal, traçada e desenhada desde o Período Colonial. E é, justamente, contra esse sentido culturalmente cristalizado que essa narrativa se contrapõe, exigindo que enxerguemos nossas origens ancestrais e nos reconheçamos dentro dessa miscelânea étnico-cultural e que, nesse sentido, acreditemos na beleza multiforme que dá razão à nossa existência, pois “o tópico deixou de ser a confissão dos erros passados para a participação solidária na construção de um futuro pessoal e coletivo, sem nunca ter a certeza de não repetir os erros cometidos no passado” (SANTOS, 2010, p. 94). Esse aspecto ligado à conservação dos padrões de beleza reproduzido pelo cânone ocidental também é desvelado por Ana Maria Machado (2011), em *Menina bonita do laço de fita*, no instante em que, após várias tentativas malogradas de tornar-se, magicamente, um coelho negro, com igual negritude da menina bonita do laço de fita, esse personagem acaba sendo convencido de que tem de contentar-se em ser branco e, nesse sentido, o máximo que ele poderá conseguir é casar-se com uma coelhinha negra que, potencialmente, poderá gerar coelhos de todas as cores, já que o segredo que fora desvelado pela mãe da menina bonita ao coelho reside no o fato de que a cor negra de sua filha fora “Artes de uma avó que ela tinha” (MACHADO, 2011, p. 12). No livro *O tempo que o tempo tem*, de Efigênia Alves (2018), o debate fulcral gravita em torno de inquirições filosóficas que a personagem central estabelece acerca da natureza e essência do tempo. Essa busca é acentuada porque a menina, cujo nome não nos é informado, se depara com inúmeras expressões linguísticas que suscitam a ideia de tempo, tais como: “no meu tempo as coisas eram diferentes, o tempo tem seus mistérios, o meu tempo está chegando” (ALVES, 2018, p. 6). Nesse tempo que, por vezes é culpado e por vezes é solução, a menina busca compreendê-lo a partir das respostas que lhe são apresentadas por vários interlocutores com os quais ela dialoga ao longo de sua travessia e, por intermédio da construção epistêmica de suas impressões, a protagonista resolve escrever seus registros, chegando a seguinte conclusão epifânica: “eu vou brincar, antes que o tempo passe rápido e eu vire gente grande” (ALVES, 2018, p. 30). Dentre diversas impressões que poderíamos tecer sobre essa narrativa, interessa-nos

mencionar, a partir de um olhar dirigido à educação, uma discussão que leve em conta a maneira pela qual a criança assimila os saberes. Como salienta Zabala (1998), durante muito tempo, a crítica educacional se ocupou, sobretudo, em investigar o modo como os docentes edificaram seus métodos didáticos, buscando-se, assim, otimizá-los. No entanto, ao longo da práxis educativa, foram vários os debates que foram estabelecidos no sentido de se estabelecer um debate no afã de se compreendermos também os pressupostos ligados às razões pelas quais também os discentes aprendem os saberes que lhe são apresentados. Nesse sentido, a narrativa em análise suscita uma compreensão dialética acerca do tempo que, no texto, se materializa pela união tanto do sentido coloquial, usual ou metafórico atinente ao tempo, fato que verifica pela presença das expressões linguísticas que mencionamos, quanto pela descoberta ontológica que o tempo assume, como um elemento corrosivo, capaz de conduzir a protagonista ao mundo adulto e, por sua vez, ao universo pragmático, repleto de cobranças e compromissos. Outro dado que vale a pena abstrairmos é a necessidade que a menina tem em materializar seu aprendizado sobre a essência do tempo, através do ato da escrita, pois como ressalta Chartier (1999, p.43.), “a escrita é uma resposta a uma leitura”, que, nesse caso ficcional, não aconteceu na escola, mediada pela palavra, mas a partir da decodificação do mundo, realizada por intermédio das pesquisas e descobertas que a personagem central estabelece. No entanto, o autor de *Pedagogia do oprimido* nos adverte que não basta somente lermos o mundo, nem tão pouco apenas a palavra. Na realidade, é necessário que busquemos uma completude correspondente a essas duas vertentes e, nesse sentido, adotemos uma postura dialética a partir da qual mundo e palavra sejam lidos e interpretados cíclica e simultaneamente, já que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1992, p. 11).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos Resultados, deverá constar a esquematização dos dados encontrados, na forma de categorias analíticas e sistematização dos achados empíricos.

Nesta sessão poderão ocorrer o uso de gráficos, tabelas e quadros, atentando para a utilização e identificação segundo as normas da ABNT.

As discussões (análises) geradas a partir dos resultados deverão ser criativas, inovadoras e éticas, de maneira a corroborar com as instruções de pesquisa científicas

do país. Levando em consideração a referência a autores e teorias, bem como referenciando os resultados encontrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, ao longo dessa pesquisa, em primeiro instante, procuramos demonstrar que, contemporaneamente, o modelo educacional tem se voltado para a defesa de uma prática pedagógica profundamente ligada à reprodução de um paradigma centrado em avaliações de larga escala e que, nesse sentido, o fazer docente tem sido colocado em uma condição de trabalho professoral que se aproxima de um fazer muito próprio do trabalho que se pratica em uma empresa e, como tal, prima pela competitividade, meritocracia e demais princípios estruturais que regem o neoliberalismo. Nessa perspectiva, mostramos que essa tentativa de mercantilização da educação nada tem a nos oferecer, a não ser fundar o ensino que confirmaria e perpetuaria um estado de alienação e injustiça. Passado esse ápice, objetivamos lançar um debate acerca da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), no sentido de esclarecer o quanto esse componente curricular representa os interesses da classe dominadora, no sentido de se instaurar em nosso país uma educação profundamente limitada, cujo princípio ideológico é oferecer um processo de formação acadêmica desvinculado de propósitos emancipatórios, humanísticos e, verdadeiramente, ontológicos. Desse modo, deixamos claro os reais interesses econômicos em torno dos quais gravitaram as propostas neoliberais que ancoraram os reais interesses de seus idealizadores e de que maneira a sua cega aplicação e desenvolvimento nos impede de implementarmos um projeto educativo de natureza estética, dirigido, portanto, também, à educação da sensibilidade. O nosso passo seguinte foi lançar luzes sobre a necessidade de formação continuada direcionada aos profissionais da educação. Para tanto, apresentamos, rapidamente, alguns aspectos sobre a essência da formação docente e, em seguida, escrevemos sobre a defesa de uma formação de caráter estético dedicada aos professores. Nesse sentido, fizemos alusão à representação da literatura infantil como uma representativa ferramenta a ser utilizada diante da educação da sensibilidade. Com isso, tivemos a intenção de demonstrar a modernidade dos elementos constituintes atinentes à Literatura Infantil, destacando-se, assim, o seu poder simbólico, humano e didático-pedagógico. Após esse aspecto, estabelecemos uma análise estética de três narrativas que integram a coleção de literatura infantil do Programa de Alfabetização na Idade Certa (MAIS

PAIC), na intenção de desvelar tanto os valores estéticos relativos a essas obras, assim objetivamos ressaltar o significativo potencial didático-pedagógico que esses livros têm no que se refere à sua abordagem e usos em sala de aula. Dessa forma, demonstramos que essas narrativas são atravessadas de temas relevantes, capazes de suscitar debates dos quais, em muitas ocasiões, a escola se esquiva por, justamente, dar uma ênfase demasiada às competências pedagógicas ligadas às avaliações em larga escala e que, nesse sentido, produz-se uma educação, cuja racionalidade técnica ou pragmática afasta cada vez mais nossos alunos do convívio em uma escola que suscite sensibilidade, ternura, leveza alegria e amor.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fany. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1994. ALVES, Efigênia. O tempo que o tempo tem. Fortaleza, SEDUC, 2018.

ANTUNES, Irandé. Aula de português: encontros e interação. São Paulo: Parábola, 2010. ARROYO, Miguel G. Outros Sujeitos, Outras Pedagogias. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo: Paz e Terra, 2016. BIANCHETTI, R. G. M. Modelo neoliberal e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2001 BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação-MEC- 2017. CANDAU, Vera Maria. Magistério: construção cotidiana. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. CAPATTI, C.; MOREIRA, DÉBORA, O. A epistemologia da prática na docência universitária: reflexões acerca da sensibilidade do trabalho docente. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. (Orgs.). Epistemologias da docência universitária. Curitiba: CRV, 2016.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro, do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1999. COELHO, Nely Novaes. Literatura infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CORTESÃO, L. Ser professor: um ofício em extinção? São Paulo: Cortez, 2011.