DOI: 10.4322/978-65-86889-26-0

PRÁTICAS EDUCATIVAS *e Formação de Professores*

POSSIBILIDADES E DESAFIOS

ORGANIZAÇÃO

ELOANE APARECIDA RODRIGUES CARVALHO
JANAINA CASSIANO SILVA
PRISCILLA DE ANDRADE SILVA XIMENES

culturatrix.

Práticas Educativas e formação de professores

desafios e possibilidades

Editora Culturatrix.
| publicações acadêmicas |

Editora chefe
Rosa Maria Ferreira da Silva

Editor assistente
Cairo Mohamad Ibrahim Katrib (UFU)

Conselho Editorial

Altina Abadia da Silva (UFCAT)
Eliane Martins de Freitas (UFCAT)
Emília Saraiva Nery (FACEMA)
Euclides Antunes de Medeiros (UFT)
Floriana Rosa da Silva (SRE-MG)
Iara Toscano Correia (UFU)
Helena Maria Ferreira (UFLA)
Luís André Nepomuceno (UFV)
Marcos Antônio de Menezes (UFG)
Miguel Rodrigues de Sousa Neto (UFMS)
Olívia Cormineiro (UFT)
Regma Maria dos Santos (UFCAT)
Remi Castioni (UnB)
Renato Jales Silva Júnior (UFMS)
Ricardo Vidal Golovaty (IFG)
Rita de Cássia Marques (UFMG)
Sandro Prado Santos (UFU)
Simone Aparecida dos Passos (UFU)
Tadeu Pereira dos Santos (UNIR)

Editora Culturatrix | Selo Publicações Acadêmicas
Uberlândia, MG. | www.culturatrix.com
Tel. (34) 3477 0860 | WhatsApp: (34) 9 9766 8930
contato.culturatrix@gmail.com

ORGANIZAÇÃO

Eloane Aparecida Rodrigues Carvalho
Janaina Cassiano Silva
Priscilla de Andrade Silva Ximenes

Práticas Educativas e formação de professores

desafios e possibilidades

culturatrix.
| publicações acadêmicas |
- 2022 –

Copyright 2022 © Eloane Aparecida Rodrigues Carvalho, Janaina Cassiano Silva e
Priscilla de Andrade Silva Ximenes, 2022.
Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610, de 19.02. 1988, de Direitos Autorais.

*O conteúdo desta obra, bem como sua originalidade, revisão gramatical e ortográfica são de inteira responsabilidade dos autores.

Editora de Publicação
Rosa Maria Ferreira da Silva

Projeto Gráfico e capa
Igor Ferreira

Imagem da capa
Cândido Portinari. Crianças Brincando, 1937.

Diagramação
Studio Escrita & Criação

Catalogação na Publicação
Elaborado por: Bibliotecária Janaína Ramos – CRB: 8/9166

P912

Práticas educativas e formação de professores: desafios e possibilidades / Eloane Aparecida Rodrigues Carvalho (Organizadora), Janaina Cassiano Silva (Organizadora), Priscilla de Andrade Silva Ximenes (Organizadora). – Uberlândia-MG: Culturatrix, 2022.

Livro em PDF

315 p., il.

ISBN: 978-65-86889-26-0
DOI: 10.4322/978-65-86889-26-0

1. Formação de professores. 2. Educação. I. Carvalho, Eloane Aparecida Rodrigues (Organizadora). II. Silva, Janaina Cassiano (Organizadora). III. Ximenes, Priscilla de Andrade Silva (Organizadora). IV. Título.

Índice para catálogo sistemático
I. Formação de professores

Editora Culturatrix | www.culturatrix.com |
Contatos: Tel. (34) 3477 0860 | WhatsApp: (34) 9 9766 8930
contato.culturatrix@gmail.com

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considere a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
Não serei o cantor de uma mulher, de uma história.
Não direi suspiros ao anoitecer, a paisagem vista na janela.
Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida.
Não fugirei para ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.

"Mãos Dadas" - Carlos Drummond de Andrade

Sumário

Prefácio 6

Apresentação 13

Educação, Infância e Direitos Humanos

Capítulo 1.
A relação entre direitos humanos e o direito: percepções de cursistas da especialização em ensino interdisciplinar em infância e direitos humanos–UFG/Regional Catalão 20
Anne Fernanda Rocha da Silva Pinto
Aldenora Conceição de Macedo

Capítulo 2.
Reflexões de práticas pedagógicas para a formação da/na cidadania.... 48
Escarllat Ferreira Silva
João Paulo Machado Godoy
Wanessa Cristina Manhente Rocha

Capítulo 3.
A concepção de cidadania no Livro Didático: "*História: Sociedade e Cidadania*" 67
Natali Gisele de Oliveira

Capítulo 4.
As congadas de Goiandira como espaço de construção de conhecimento e ensinamento 89
Lorena Láisse Silva Avelar
Állison Pinto Batista
Gilmar Alves de Avelar

Capítulo 5.
Literatura infantil e cor de pele: um breve diálogo..... 106
Dione Carlos da Silva
Cleber Cezar da Silva

Capítulo 6.
História e sensibilidade nas Bonecas Abayomi: possibilidades para uma educação antirracista..... 131
Ruber P. A. Rodrigues
Mário Pires de Moraes-Junior

Didática, Ensino, Desenvolvimento e Aprendizagem

Capítulo 7.
Profesores promotores del aprendizaje y el desarrollo psíquico humano. Sus características y preparación 156
Guillermo Arias Beatón

Capítulo 8.
A prática docente diante das letras de músicas da/na contemporaneidade 182
Eloane Aparecida Rodrigues Carvalho
Denise Pereira da Silva

Capítulo 9.
A queixa escolar e a medicalização da educação: o que dizem as pesquisas? 201
Graciele Eliseu Santos
Janaina Cassiano Silva
Priscilla de Andrade Silva Ximenes

Capítulo 10.
Avaliação das e para as aprendizagens em Ciências: desafios formativos em busca de práticas pedagógicas mais integradoras 221
Camila Rocha Cardoso
Rafael Martins Mendes

Capítulo 11.
Eu me avalio e traço metas! Praticando a Autoavaliação discente nas aulas de Química no Ensino Superior 238
Rafael Martins Mendes
Olenir Maria Mendes

Capítulo 12.
Uma intelectual orgânica na Educação Física: Professora Micheli Ortega Escobar, presente! 262
Leonardo Carlos de Andrade
Fernanda Cruvinel Pimentel
Jéssica da Silva Duarte de Andrade

Formação de Professores e Gestão Escolar

Capítulo 13.
Pedagogia crítica e formação de professores: desafios e perspectivas ... 279
Adilson Florentino

Capítulo 14.
O perfil dos diretores do município do Rio de Janeiro 290
Jéssica Galdino de Mendonça dos Santos
Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino

Sobre os Autores 309

Prefácio

Se alguma coisa odeio, é um reformador. Um reformador é um homem que vê os males superficiais do mundo e se propõe a curá-los agravando os fundamentais. (Fernando Pessoa)

Os textos desta coletânea expressam as sínteses teórico-metodológicas de autores unidos por um propósito comum, a saber, produzir, por meio de suas atividades teórico práticas, instrumentos de elevação das consciências individuais e coletivas quanto à ampliação e aprofundamento dos direitos fundamentais dos seres humanos, expressos em tratados internacionais e constituições nacionais, mas frequentemente afrontados pelo modo hegemônico e contemporâneo de produzir a vida dos homens, cujo resultado é a aniquilação e exclusão de milhares ao redor do mundo.

O mundo vive hoje os efeitos incontáveis e trágicos da pandemia causada pelo SARS CoV-2 que já matou milhares de pessoas em todos os continentes e no Brasil já ultrapassa a triste marca de mais de 620 mil pessoas. A pandemia afastou das escolas mais de 1 bilhão e meio de estudantes no mundo e quando ela terminar uma parte deles não voltará, pois perderão as condições objetivas de retornar, tendo em vista o aprofundamento das desigualdades que esse momento lhes imporá, bem como às suas famílias e aos professores.

A grave crise humanitária e sanitária decorrente dessa pandemia desnuda-se em um contexto já marcado por problemas de ordem

econômica, política e social constituído sob a hegemonia da perspectiva neoliberal encarnada nas políticas sociais, corroendo, há pelo menos cinco décadas, todos os direitos que asseguram a vida humana e dos demais seres da natureza em sua plenitude. No caso brasileiro, observamos o aprofundamento da vulnerabilidade social, a supressão dos direitos trabalhistas e rebaixamento das condições de produção do sustento mínimo impostos às famílias brasileiras.

As reformas e projetos neoliberais implementados no Brasil, desde o início da década de 1990, reduzem o papel do Estado à garantia dos direitos à saúde, cultura e educação e, mais recentemente, foi jogada a última pá de cal sobre o princípio do bem-estar social, com a aprovação, no governo de Michel Temer (2016-2018), da Emenda Constitucional n.º 95, estabelecendo um teto para os gastos públicos e reduzindo gradativamente os recursos direcionados à saúde e à educação. Este período histórico, somado a uma série de reordenamentos políticos, esgarçamento do tecido social e os frequentes ataques às instituições democráticas, observados no Brasil desde o ano de 2013, configuraram a ascensão do governo de extrema direita de Jair Messias Bolsonaro que aprofundou as reformas trabalhistas e previdenciárias já iniciadas e mergulhou o país em narrativas e práticas preconceituosas e excludentes.

O Brasil atual performa traços de autoritarismo, de militarização, de preconceitos de classe e gênero, de segregação e violência física e simbólica de grupos considerados "desviantes". Institui-se uma narrativa de ódio e banalização da vida dos mais pobres, quilombolas, mulheres, povos originários, comunidade LGBTQIA+, "comunistas" antipatriotas, identificados como empecilhos para o desenvolvimento da nação e ameaça aos valores morais da família tradicional brasileira. Lideranças políticas de oposição e representantes dos direitos humanos são ameaçados e perseguidos, funcionários públicos exonerados, a ciência e os cientistas são desqualificados, os professores acusados de doutrinação dos alunos. Configura-se uma névoa obscurantista.

Duarte, Mazzeu e Duarte (2020) tratam da relação entre o obscurantismo e a lógica neoliberal, buscando definir aquele a partir de seus diferentes significados, sobretudo ao demonstrar como eles tomam forma, mobilizam ações e atitudes entre os membros da sociedade. Um desses

significados do obscurantismo traduz-se na decisão deliberada de líderes políticos em dificultar o acesso da população aos conhecimentos científicos e artísticos como forma de explorar "suas crendices e superstições" (DUARTE; MAZZEU; DUARTE, 2020, p. 731). Ainda de acordo com os autores:

> Cabe, porém, acrescentar a essa definição que o obscurantismo não luta apenas contra a ciência e a arte, mas contra qualquer ideia, atividade, atitude, visão do mundo que possa incentivar as pessoas a questionarem se a sociedade e a vida poderiam ser diferentes do que são na atualidade. O obscurantismo quer eternizar relações de poder que são favoráveis a determinados setores da sociedade e, para isso, precisa difundir preconceitos sobre qualquer pessoa, grupo ou linha de pensamento que possa pôr em questão essas relações de poder. A luta do obscurantismo contra o conhecimento é sempre uma luta política e socialmente reacionária, é uma reação à possibilidade de mudanças profundas nas estruturas e nas dinâmicas de uma sociedade (DUARTE; MAZZEU; DUARTE, 2020, p. 731-732).

Ao contrário desse obscurantismo, os textos que compõem esta coletânea produziram se à luz da ciência e de seus métodos. György Lukács, em sua célebre obra *Para uma ontologia do ser social I* (1984), nos lembra que a ciência não pode reduzir sua atividade a sustentar a práxis no sentido imediato, pois, ao fazer isso, torna-se objeto de "manipulação dos fatos que interessa aos homens na prática" (LUKÁCS, 2018, p. 47). A atividade da ciência, com o aperfeiçoamento de seus métodos, compromete-se a revelar "o conhecimento mais adequado possível da realidade existente em si" (LUKÁCS, 2018, p. 47).

Nessa direção, esta coletânea organiza-se cuidadosamente em três seções: Educação, Infância e Direitos Humanos; Didática, Ensino, Desenvolvimento e Aprendizagem; e Formação de Professores e Gestão Escolar. Há um fio condutor entre elas, uma unidade que se expressa pela

perspectiva dos autores em indicar os processos educativos formais ou informais, gerados nos mais diversos contextos de produção da humanização nos indivíduos e suportados nos conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos, como o debate fundamental a ser (re)produzido nestes tempos em que, contraditoriamente, sobretudo no Brasil, há um projeto político claramente configurado para reforçar um modo de sociabilidade excludente em uma radical disjunção entre "a produção para as necessidades sociais e autorreprodução do capital" (ANTUNES, 2011, p. 12).

A seção I, Educação, Infância e Diretos Humanos, é composta por cinco capítulos: "A relação entre direitos humanos e o direito: percepções de cursistas da especialização em ensino interdisciplinar em infância e direitos humanos", escrito por Anne Fernanda e Aldenora Conceição. "Reflexões de práticas pedagógicas para a formação da/na cidadania", cuja autoria é de Escarllat Ferreira, João Paulo Machado e Wanessa Cristina. O terceiro capítulo intitula-se "A concepção de cidadania no livro didático: 'História: Sociedade e Cidadania'" e tem como autora Natali Gisele. O quarto capítulo da sessão é de autoria de Lorena Láisse Avelar, Álliso Batista e Gilmar Avelar e é intitulado "As congadas de Goiandira como espaço de construção de conhecimento e ensinamento". O quinto e sexto capítulos da sessão intitulam-se, respectivamente, "Literatura infantil e cor de pele: um breve diálogo", de Dione Carlos e Cleber Cezar e "História e sensibilidade nas bonecas abayomi: possibilidades para uma educação antirracista", de Ruber Rodrigues e Pires de Moraes Junior.

Em seu conjunto, as discussões realizadas pelos autores indicam as práticas sociais produzidas nos contextos de sociabilidade escolar ou extraescolar como instrumentos para a compreensão pelos indivíduos dos elementos que compõem a totalidade dos fenômenos humanos e sociais e a consequente superação de concepções pragmáticas e fragmentadas sobre a realidade social. Para tanto, eles reiteram a necessidade de aperfeiçoarmos os currículos de formação inicial e continuada de profissionais cujas atividades promovem direitos como a educação e a justiça questionam os formalismos presentes nesses currículos e obras didáticas, além de reafirmarem o potencial humanizador presente na arte e na literatura.

A seção seguinte tem como eixo temático: Didática, Ensino, Desenvolvimento e Aprendizagem e é composta por seis capítulos. Neles se

destacam a atividade docente e seus determinantes como promotores de desenvolvimento cultural humano, especialmente o desenvolvimento resultante dos processos de ensino, reconhecendo a escola como uma instituição historicamente determinada, uma construção humana articulada aos processos de produção das condições materiais de existência e, nesta condição, pode, como nos diz Saviani (2013), reproduzir modelos de segregação e submissão, ou contrariamente, assumir, por meio

da articulação teórico-prática, uma concepção emancipadora da vida humana e do mundo. Logo, os artigos dessa seção expõem a necessidade de persistirmos e aprofundarmos o debate sobre as concepções de desenvolvimento e aprendizagem que fundamentam as práticas educativas escolares, sobre os mecanismos tradicionais de inferência e medida do desempenho escolar de crianças e jovens, além de debruçarem-se sobre o legado teórico de intelectuais que pensaram a escola, o ensino e a sociedade suportados em categorias e no método materialista dialético.

Essa seção compõe-se de um capítulo produzido por Guillermo Arias, intitulado "Profesores promotores del aprendizaje y el desarrollo psíquico humano. Sus características y preparación". Os capítulos oito, "A prática docente diante das letras de músicas da/na contemporaneidade", e nove, "A queixa escolar e a medicalização da educação: o que dizem as pesquisas?", são produções das pesquisadoras que organizam a coletânea em parceria com outras autoras. O oitavo tem como autoras Eloane Aparecida Carvalho e Denise Pereira e o nono capítulo é de autoria de Graciele Eliseu, Janaína Cassiano e Priscilla de Andrade Ximenes. Os dois próximos capítulos, "Avaliação das e para as aprendizagens em Ciências: desafios formativos em busca de práticas pedagógicas mais integradoras" e "Eu me avalio e traço metas! Praticando a Autoavaliação discente nas aulas de Química no Ensino Superior", têm como autores, respectivamente, Camila Rocha e Rafael Martins e, novamente, Rafael Martins em parceria com Olenir Maria Mendes. O último capítulo da seção intitula-se "Uma intelectual orgânica na Educação Física: Professora Micheli Ortega Escobar, presente!", síntese teórica dos autores Leonardo Carlos de Andrade, Fernanda Cruvinel Pimentel e Jéssica da Silva Duarte de Andrade.

Finalmente, em sua última seção, Formação de Professores e

Gestão Escolar, a coletânea exibe os trabalhos "Pedagogia crítica e formação de professores: desafios e perspectivas", de Adilson Florentino e "O perfil dos diretores do município do Rio de Janeiro", de Jéssica Galdino e Jussara Bueno. Ambos os textos tematizam a formação docente e a atividade dos diretores escolares, revelando, no caso desta última, que a docência precede, para a maioria dos sujeitos da pesquisa que dá origem ao capítulo, o exercício da gestão. A atividade docente e a atividade dos gestores escolares são, antes de tudo, e independentemente de suas especificidades, práticas sociais e, como tal, são orientadas por uma teoria que as dirige para determinadas finalidades (MARSIGLIA, 2013). Nesse sentido, os capítulos nos convocam a refletir sobre as teorias que vigoram nos currículos de formação de professores, sobretudo as que conduzem para práticas superadoras do caráter pragmático e utilitário hegemonicamente imputado ao ensino brasileiro. Em seu lugar, as teorias em sua unidade com as práticas devem comprometer-se com o avanço do processo de humanização dos jovens que abraçam a carreira docente.

Esta coletânea é certamente um farol, um pouco de luz sobre a névoa. Boa leitura a todos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. Prefácio. *In*: MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo *[et al]*. 2.ed. rev. e ampl. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 09-16.

DUARTE, N.; MAZZEU, F. J. C.; DUARTE, E. C. M. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. **Revista on line de Política e Gestão Educacional,** Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 715-736, ago. 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13786/9373. Acesso em: 23 jan. 2022.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mário Duayer, Nélio Schneider. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

MARSIGLIA, A. C. G. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e**

Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Editora Autores Associados, 2013. p. 213-245.

PESSOA, F. **O livro do desassossego**. Jandira: Ciranda Cultural, 2019.

SAVIANI, D. Infância e Pedagogia Histórico-Crítica. *In*: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas: Editora Autores Associados, 2013. p. 247-280.

Ribeirão Preto, 24 de janeiro de 2022.

Eliza Maria Barbosa
FCLAr/ Unesp

Apresentação

Eloane Aparecida Rodrigues Carvalho
Janaina Cassiano Silva
Priscilla de Andrade Silva Ximenes

Práticas Educativas e Formação de Professores: possibilidades e desafios, apresenta-se como um esforço coletivo de problematizar a realidade e compreender as possibilidades e desafios para o ativismo dos Direitos Humanos e das práticas educativas emancipatórias neste difícil momento para o Brasil e o mundo. Para isso, entre veredas e escarpas, buscou-se discutir criteriosamente e de forma interdisciplinar os fenômenos históricos-sociais que perpassam à infância e os direitos humanos, sobretudo pelo aporte da educação, da psicologia, da sociologia, do serviço social, do direito, dentre outras áreas, com o intuito de capturar os vários condicionantes do fenômeno estudado.

Assim, esse livro é fruto de um intenso trabalho coletivo delineado ao longo do Curso de Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos – EIIDH (2017-2019), promovido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação – NEPIE, criado em 2002, por docentes da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) e representantes de outras instituições vinculadas à educação e aos movimentos sociais.

É importante evidenciar que, desde a sua constituição até os dias atuais, o Núcleo tem como principal objetivo disseminar a relevância e garantia dos direitos humanos, de maneira mais específica, os direitos da criança e do adolescente, ainda tristemente solapados em nosso país pela

falta de cuidados, de afeto, de investimentos e de políticas públicas que elejam a infância e a adolescência com absoluta prioridade.

Assim, esse livro *[e-book]* é composto por trabalhos de egressos/as , professores/as e pesquisadores/as parceiros/as que apresentam suas pesquisas realizadas ao longo do curso de especialização como uma forma capilar de resistência e luta pela formação e a valorização dos profissionais da educação em uma concepção crítica, emancipatória e democrática, bem como a proposição de práticas educativas voltadas para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental que levem em conta a diversidade e da pluralidade de escolas, crianças e adolescentes. Desse modo, a presente obra estará assente em um viés interdisciplinar a fim de instigar debates e reflexões sobre pesquisas e experiências no âmbito de práticas educativas e formação de professores.

A obra contém quatorze capítulos divididos em três eixos. O primeiro eixo *Educação, Infância e Direitos Humanos* é composto por seis capítulos. No primeiro capítulo, intitulado "A relação entre direitos humanos e o direito: percepções de cursistas da especialização em ensino interdisciplinar em infância e direitos humanos –UFG/Regional Catalão", *Fernanda Rocha da Silva Pinto e Aldenora Conceição de Macedo* apresentam um estudo realizado com graduadas/os do curso de bacharelado em direito, concluintes, das duas edições da Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e direitos humanos – EIIDH. a fim de compreender as motivações que as/os levaram ao curso, o que buscavam e esperavam nesta/dessa formação.

O estudo nomeado de "Reflexões de práticas pedagógicas para a formação da/na cidadania" da autoria de Escarllat Ferreira Silva, João Paulo Machado Godoi e Wanessa Cristina Manhente Rocha, buscou-se apresentar e refletir as práticas pedagógicas de um projeto educativo escolar da OSC (Organização da Sociedade Civil) SETE – Sociedade Trabalho e Esperança, em Goiânia/Goiás. com o principal objetivo de investigar os fundamentos da formação para a cidadania, dando ênfase de como essas práticas conduzem (ou não) crianças e adolescentes a essa formação.

O terceiro capítulo: A concepção de cidadania no Livro Didático: "*História: Sociedade e Cidadania"*, apresenta uma análise do livro didático de História, da coleção "História: Sociedade e Cidadania", de Alfredo

Boulos Júnior, 2ª edição, referente a 1ª. série do Ensino Médio, amplamente utilizado na rede pública estadual de Catalão/GO. Sob o aporte teórico-metodológico da Educação Histórica, a autora, Natali Gisele Oliveira, procurou identificar como é tratada a categoria *cidadania*, refletindo a condição do livro didático como objeto do conhecimento e veiculador de uma concepção de ensino de História.

No capítulo subsequente: "As congadas de Goiandira como espaço de construção de conhecimento e ensinamento", Lorena Láisse Silva Avelar, Állison Pinto Batista e Gilmar Alves de Avelar, apresentam uma pesquisa realizada a partir de uma imersão na cultura local de uma cidade do interior goiano com vistas de discutir os conhecimentos promovidos na festa das "Congadas" como instrumentos pedagógicos dentro da escola. A metodologia de trabalho consistiu em revisão teórica a partir de artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses sobre essa tradicional festa da cultura goiana.

"Literatura infantil e cor de pele: um breve diálogo", consiste no título de uma importante trabalho da autoria de Dione Carlos da Silva e Cleber Cezar da Silva, que por vias da pesquisa bibliográfica fomentaram as discussões sobre Educação e Relações Étnico-raciais, bem como apontaram para a necessidade de acolhimento da diversidade e da pluralidade através de práxis educativas que viabilizassem práticas anti racista e desestruturação da locução discriminatória, por meio da Literatura Infantil e da produção acadêmica da área.

Na mesma direção, *Ruber P. A. Rodrigues e Mário Pires de Moraes-Junior*, no trabalho intitulado "*História e Sensibilidade nas Bonecas Abayomi: possibilidades para uma Educação Antirracista*" discorrem sobre a temática do antirracismo, sobretudo, aliada a garantia do direito de brincar e de existir. Neste viés, apresentam as análises das possibilidades da utilização de elementos lúdicos no ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira, de sobremaneira das bonecas Abayomi que são bonecas pretas feitas de retalhos sem cola e sem costura e criadas pela artesã Lena Martins.

O segundo eixo *Didática, Ensino, Desenvolvimento e Aprendizagem* é composto também por seis capítulos. No primeiro: Profesores promotores del aprendizaje y el desarrollo psíquico humano. Sus

características y preparación, Guillermo Arias Beatón problematiza a formação de professores, com destaque em duas condicionantes: uma humanista e outra científica segundo o enfoque histórico-cultural. O autor também pontua os conteúdos essenciais que professores e professoras devem dominar para serem os artífices de uma educação e ensino desenvolvimental.

O segundo capítulo: A prática docente diante das letras de músicas da/na contemporaneidade, Eloane Aparecida Rodrigues Carvalho e Denise Pereira da Silva analisam a prática docente segundo as letras de músicas apreciadas na contemporaneidade por muitos jovens, com o intuito de contribuir para o processo de formação do discente/docente como sujeito crítico-reflexivo tendo como referencial a perspectiva histórico-cultural.

Já o terceiro capítulo: A queixa escolar e a medicalização da educação: o que dizem as pesquisas? é fruto do trabalho desenvolvido pelas autoras Graciele Eliseu Santos, Janaina Cassiano Silva e Priscilla de Andrade Silva Ximenes no campo das queixas escolares, especialmente parte da discussão empreendida na dissertação de mestrado de Santos (2019), o levantamento bibliográfico realizado na SciELO e BDTD acerca da queixa escolar e a medicalização. Estas selecionaram dez trabalhos que se relacionam a essa temática, que indicam a necessidade de estudos na área, especialmente numa perspectiva crítica e emancipatória da Educação.

No quarto capítulo: Avaliação das e para as aprendizagens em Ciências: desafios formativos em busca de práticas pedagógicas mais integradoras Camila Rocha Cardoso e Rafael Martins Mendes apresentam, em uma perspectiva crítica, elaborações de pensamento que tangem o papel ocupado pela avaliação neste cenário, bem como a promoção de discussões acerca de outras possibilidades de compreensão do papel da avaliação nas práticas pedagógicas do professorado. Os/As autores/as defendem uma proposta de avaliação que contribua também para as aprendizagens nas quais educando e docente sejam corresponsáveis pela construção do conhecimento em sala de aula, o que poderá contribuir com a formação científica.

Ainda no tocante à avaliação, no quinto capítulo: Eu me avalio e traço metas! Praticando a Autoavaliação discente nas aulas de Química no

Ensino Superior, Rafael Martins Mendes e Olenir Maria Mendes destacam como a prática da autoavaliação das e para as aprendizagens se constituem para estudantes no contexto das aulas de química no ensino superior. O trabalho foi desenvolvido em três momentos nos quais, a partir de entrevistas estruturadas, a turma investigou seus avanços no decorrer da disciplina. Os/As autores/as afirmam que a autoavaliação provocou a reflexão e o pensar sobre si mesmo, assim como ressaltou os entraves inerentes ao processo de aprendizagem.

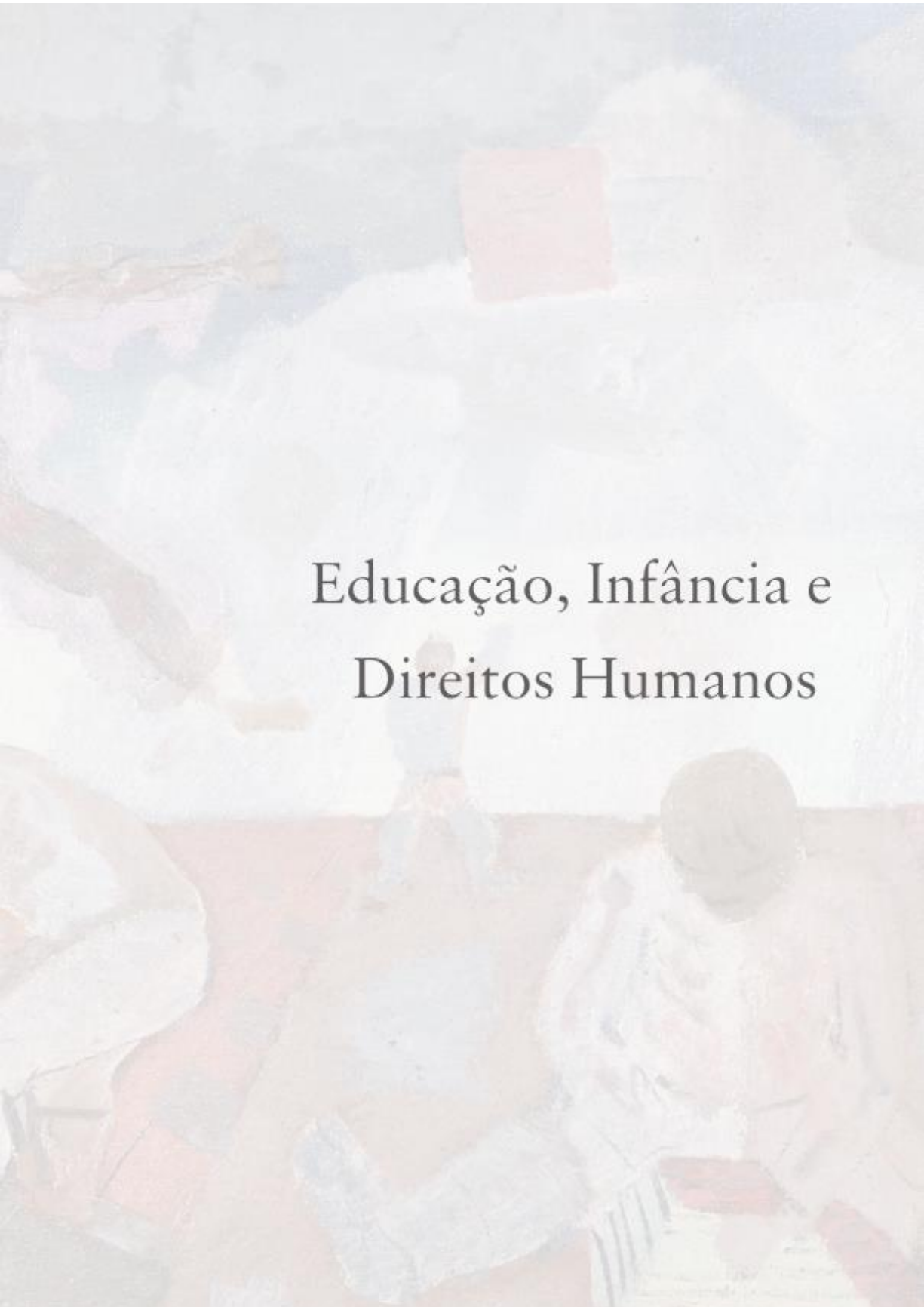
No último capítulo desse eixo: Uma intelectual orgânica na Educação Física: Professora Micheli Ortega Escobar, presente! Leonardo Carlos de Andrade, Fernanda Cruvinel Pimentel e Jéssica da Silva Duarte de Andrade retomam as principais contribuições da professora Micheli Ortega Escobar na obra Metodologia do Ensino da Educação Física, publicado em 1992. Esta foi produzida por um grupo de seis autores de diferentes perspectivas teóricas com o objetivo de propor uma nova forma de trabalho com a Educação Física, assim como um novo modo de sistematização de conteúdo. Os autores/as apontam que se trata de uma produção teórica, de natureza filosófica, cujo método de pesquisa e exposição se pautam no marxismo pelas categorias práxis e trabalho.

O último eixo da obra *Formação de Professores e Gestão Escolar* apresenta dois capítulos. O primeiro: Pedagogia crítica e formação de professores: desafios e perspectivas de Adilson Florentino objetiva problematizar a temática da formação docente no contexto da pedagogia crítica a partir do debate entre a dimensão epistêmica e a dimensão pedagógica.

Por fim, o capítulo intitulado *O perfil dos diretores do município do Rio de Janeiro* de Jéssica Galdino de Mendonça dos Santos e Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino tem como cerne a compreensão do gestor escolar na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. Foi realizado um estudo qualitativo que analisou os dados disponibilizados dos questionários preenchidos pelos gestores escolares por ocasião da Prova Brasil no ano de 2017. As autoras destacaram que o público é majoritariamente feminino, com a vivência na docência, que enfrentavam várias demandas, desde a formação até questões vinculadas a comportamentos na escola, como agressão.

Dessa forma, essa obra se constitui, acima de tudo, como um instrumento de resistência propositiva ante ao "neoconservadorismo" que segmenta e instrumentaliza a formação ofertada nos cursos de especialização e na formação continuada de profissionais da educação, desconsiderando o potencial transformador e revolucionário da educação, da infância e dos direitos humanos.

Desejamos a todos/as/es uma boa leitura, fazendo votos de que, o compartilhamento desses estudos propicie um aprofundamento crítico e propositivo da intersecção entre Infância e Direitos Humanos, bem como aponte para possibilidades de práticas formativas transformação e emancipatórias.



Educação, Infância e Direitos Humanos

Capítulo 1.

A relação entre Direitos Humanos e o Direito: percepções de cursistas da Especialização em Ensino Interdisciplinar Em Infância e Direitos Humanos – UFG/Regional Catalão

Anne Fernanda Rocha da Silva Pinto
Aldenora Conceição de Macedo

Considerações Iniciais

A experiência formativa destas autoras em diferentes cursos com abordagem em direitos humanos é o que desperta o interesse por realizar esta pesquisa. A graduação em direito cursada por uma de nós, diferentes especializações cursadas por ambas, e a realização de um mestrado em direitos humanos pela outra, nos traz uma percepção comum, em todos esses cursos destacou-se o grande, e às vezes maior, contingente de estudantes era formado por graduadas/os em direito. Sendo assim, realizamos este estudo a fim de buscarmos compreender as motivações que as/os levam a procurar por uma especialização com ênfase nos direitos humanos e, neste caso, o curso de Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos – EIIDH, da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. Para podermos ir além de nossas prévias compreensões indagamos as/os cursistas graduadas/os

em direito[1] sobre o que pensam a respeito dos diretos humanos, como os enxergam? Qual lugar era ocupado pelos direitos humanos em suas graduações? O que as/os motivaram a procurar por essa formação agora na pós-graduação? E, também, por serem concluintes, como avaliam os aprendizados no curso em relação aos seus exercícios profissionais e suas concepções de vida? O curso contribuiu para as compreensões sobre os direitos humanos?

Para tanto, é importante fazermos, inicialmente, algumas breves considerações sobre o curso de direito no Brasil. Assim, de acordo com Vera Cury (2011), esse foi criado no período da independência e sob influência das elites liberais que pleiteavam firmar o liberalismo como política dominante, juntamente com os interesses da igreja. O curso, à época, objetivava, portanto, formar um profissional apto[2] a compor o quadro da política, que fosse fiel aos interesses do Estado e da elite dominante. Desse modo, durante a Primeira República (1889-1930) vigorava no ensino jurídico brasileiro as ideologias do período do Império, atreladas à defesa de um Estado liberal (CURY, 2011, p. 165)

A Revolução de 1930 traz, contudo, importantes reorganizações, no campo da educação: foi criado Ministério da Educação e Cultura – MEC, e houve a institucionalização da primeira universidade do país, a Universidade no Brasil (Universidade do Rio de Janeiro - criada em 1920) por meio da Reforma Francisco Campos[3], de 1931. Quanto ao ensino jurídico, houve a criação da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, e também várias tentativas de inovação a partir das ideias da Escola Nova, o importante movimento de renovação do ensino surgido ao final do século XIX, tendo sido mais atuante na primeira metade do século XX. Apesar

[1] Por meio do recurso do questionário on-line enviado a todas/os as/os cursistas graduadas/os em direito, das duas edições da EIIDH.

[2] Quando de sua criação, era estritamente voltado ao público masculino.

3 O Estatuto das Universidades Brasileiras. Estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal (DALLABRIDA, 2009, p. 185)

de tudo, no ensino jurídico, prevaleceu, durante a Era Vargas (1930 a 1945), a pedagogia tradicional para os cursos de direito (CURY, 2011).

Ante a um cenário de crise do ensino jurídico, na década de 1960, conforme Vera Cury (2011, p. 169), o MEC propõe alterar o currículo desses cursos, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961 (LDBEN), para um currículo mínimo no qual vigorava a supervalorização do tecnicismo em detrimento da formação humanística, social e política. Em 1972 os cursos de Direito sofrem nova modificação curricular devido a sua "dilatada extensão", o argumento para essas alterações, pois dificultavam a inclusão de metodologias inovadoras ao ensino jurídico. Somente com os movimentos de redemocratização do Brasil, a partir da década 1980, é que alguns temas passaram a ser discutidos, dentre os quais destacamos os direitos humanos. Esses, posteriormente, e por meio de muita mobilização social, foram incorporados à Constituição Federal de 1988, momento que marca definitivamente a oportunidade de inovação dos cursos de direito no Brasil. Mas, ainda assim, o ensino jurídico do início da década de 1990, mantém o tradicional currículo focado em "um ensino legalista, reprodutor, deformador e insatisfatório quanto à preparação dos bacharéis para a prática no mercado de trabalho" (SERRA; SILVA, 2017, p. 2.622).

Diante desse contexto, em 1994, o Conselho Nacional de Educação fixa diretrizes curriculares e, novamente, conteúdos mínimos para o curso jurídico. Além disso, o Exame de Ordem – da OAB, torna-se obrigatório para o exercício da profissão, o que, até então, era apenas opcional. Essas mudanças representaram importantes avanços, somadas às novas alterações trazidas às bases curriculares em 2004, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, com o objetivo de aproximar a/o estudante de direito da realidade social. Assim esse novo currículo deveria

> [...] assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma

> postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2004, Art. 3º).

A partir de então, conteúdos de Antropologia, Ciências Políticas, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia ganharam espaço nas grades dos cursos, destacando a importância da perspectiva humanística, reflexiva e crítica para a formação dessas/es profissionais, indo além da análise sistemática positivista. Em 2008, como reflexo, o Departamento de Direito Público instituiu a criação de disciplinas como "Direitos dos grupos socialmente vulneráveis; Mediação e Arbitragem e Processo Coletivo, disciplinas complementares optativas: Educação em Direitos Humanos; Direito Internacional e Direitos Humanos; Políticas Públicas e Direitos Humanos e Tópicos Especiais em Direitos Humanos". (TOSI; ZENAIDE, 2016, p. 645)

Desde sua criação, em 1827, foram muitas as tentativas de inovações do ensino jurídico no Brasil, no entanto, ainda na atualidade, segundo Rosyanne Furtado (2012), permanecem preso ao passado, sendo de caráter formalista, elitista, positivista e muito pouco comprometido com a transformação social. Quanto a isso, destacamos a importância da formação em direitos humanos no ensino superior como instrumento capaz de promover o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das realidades sociais, políticas, culturais e econômicas, formando essas/es profissionais para além das normas e saberes técnicos. Luciana Amaral (2017), em pesquisa sobre cursos de direito, conclui que os direitos humanos ainda são ofertados, em sua maioria, como disciplina optativa, o que, segundo ela, desperta pouco interesse nas/os estudantes e não revela sua importância, o que acaba por reiterar a tradicional ideia "legalista" dos cursos de direito. Por outro lado, conforme Aldenora Macedo *et al.* (2018), cursos que trazem a abordagem dos direitos humanos agem de modo a promover esse reconhecimento, a abrangência e a dimensão interdisciplinar dos direitos humanos, ressaltando, assim, que são uma construção histórica social e, portanto, deveriam permear os processos formativos.

Com essas observações, dividimos o presente artigo em três partes. A primeira trata dos direitos humanos na pós-graduação. A segunda apresenta a interdisciplinaridade e a EIIDH e, por último, trazemos e discutimos os resultados das pesquisas realizada com as/os estudantes.

1. Os Direitos Humanos na Pós-Graduação

Fruto da reforma universitária de 1968, a pós-graduação é, sem dúvida, uma das maiores transformações do ensino superior no Brasil. Segundo Míriam Fábia Alves e Oliveira (2014, p. 363), o processo de implementação aconteceu de forma acelerada a partir de 1968, com apoio importante da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, a quem compete o fomento dos cursos e a sua avaliação, e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, responsável por incentivar as carreiras e a produtividade das/os pesquisadoras/es no país. Assim considerado como "um dos aspectos mais bem sucedidos da Reforma Universitária, uma vez que ensino de pós-graduação e pesquisa ganham um lugar por excelência na estrutura da universidade". A autora e o autor ainda informam que "a pós-graduação brasileira contou, sistematicamente, com planos nacionais de pós-graduação, desde os anos 1970. Nesta direção, destacam-se os seguintes Planos Nacionais de Pós-Graduação - PNPG: I PNPG (1975- 1979); II PNPG (1982-1985), III PNPG (1986-1989); IV PNPG (2005-2010); V PNPG 2011-2020". (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 363)

A trajetória dos Direitos humanos na pós-graduação, por sua vez, tem como marco, a década de 1990, com primeiros cursos de Especialização em Direitos Humanos. Esses passam a ser ampliados, como área de concentração, a partir de 2004. Conforme Tosi e Maria Zenaide (2016), os cursos de pós-graduação *lato sensu* em direitos humanos surgem a partir da necessidade de formação das/os profissionais que atuam nos diversos setores da sociedade e despontam como oportunidade de se aprofundar e fundamentar a prática da promoção e tutela dos direitos humanos, portanto, dizem, ser complementares aos cursos de mestrado e doutorado no âmbito de Programas de Pós-Graduação em Direitos Humanos, esses voltados a um público mais acadêmico. Para o autor e a autora os cursos

de especialização exerceram um papel importante na promoção das primeiras experiências de ensino em nível de pós-graduação, de caráter interdisciplinar, criando condições para o desenvolvimento de áreas de concentração em direitos humanos em mestrados de direitos e dos Programas de Pós-Graduação em Direitos Humanos para a área interdisciplinar da Capes.

De acordo com Tosi e Maria Zenaide (2016), a Universidade Federal da Paraíba - UFPB foi uma das pioneiras a oferecer os cursos de especialização, além dela, no período de 1994 a 2011, a título de conhecimento, informam outras nove Instituições de Ensino Superior - IES, que ofereceram cursos de especialização em direitos humanos: Universidade Federal de Goiás – UFG; Universidade de São Paulo – USP; Universidade Federal do Piauí – UFPI; Universidade de Brasília – UnB; Instituto Superior de Filosofia Berthier - Ifibe; Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRG; Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS e Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS.

Como já dito, são cursos que buscam formar profissionais que queiram aprofundar seus conhecimentos na prática de defesa e promoção dos direitos humanos, segundo Tosi e Maria Zenaide (2016), e apresentam duas tendências: a primeira está relacionada a cursos mais específicos, como Educação em Direitos Humanos para professoras/es do ensino fundamental e médio, e de Segurança Pública em Direitos Humanos, para policiais, conforme prevê o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. A segunda tendência está relacionada aos cursos à distância ou semipresenciais no âmbito da Universidade Aberta do Brasil – UAB, que podem se tornar um instrumento relevante para ampliar o público de formadas/os, atendendo assim uma demanda formativa nos lugares mais distantes, interiorizando, desse modo, a formação em Direitos Humanos.

A partir de 2004 surgem os primeiros programas de pós-graduação (*stricto sensu)* e são aprovados os primeiros mestrados acadêmicos em direitos humanos, porém, todos vinculados à área jurídica - às faculdades de direito. Inicialmente aprovam-se os cursos da USP, da UFPB e da Universidade Federal do Pará - UFPA, Universidade Bandeirante de São Paulo - UNIBAN, Centro Universitário brasileiro – UNIFIEO (2008) e

Universidade Católica de Petrópolis (TOSI; ZENAIDE, 2016). Nesse sentido, Maria Luiza Feitosa (2007, p. 287), diz que apesar do nome "*direitos* humanos" e do tema, a pós-graduação em direitos humanos, não precisa ser entendida como um sub-ramo jurídico, como parte do direito constitucional e dos direitos fundamentais. Para ela os cursos em direitos humanos são de perspectiva interdisciplinar e tem como compromisso a formação global do sujeito. A autora afirma ainda que "a ideia de Direitos Humanos que interessa hoje, como motor de mudanças, é aquela que conjuga teoria e prática, pesquisa social e extensão universitária, ensino científico e formação de cidadania ativa, inclusiva e intercultural".

Por fim, destacamos o ano 2012, pois trata-se de um marco de maior importância para a história dos direitos humanos no ensino superior, é quando, "pela primeira vez, a pesquisa em direitos humanos, a nível de pós-graduação, extrapolou a tutela epistemológica do Direito para assumir a dimensão interdisciplinar" (CARDOSO, 2013 p.7). Foram aprovados, pela Capes, seis programas em direitos humanos, *stricto sensu*: UnB - mestrado em Direitos Humanos (área de direito), UNIJUI - Mestrado em Direitos Humanos (área de direito), UFG - Mestrado em Direitos Humanos (interdisciplinar), UFPB - Mestrado em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (interdisciplinar), UFPE - Mestrado em Direitos Humanos (interdisciplinar) e UNEB Mestrado em Direitos Humanos (em parceria com o Ministério Público) (TOSI; ZENAIDE, 2016, p.69). No mesmo ano, também são aprovados os cinco primeiros programas de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos, nas seguintes IES: UFPB; Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; UnB; UFG e USP (CARDOSO, 2013). Dentre os aprovados está o Curso de Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos – EIIDH, na UFG.

2. Interdisciplinaridade e a EIIDH

O tema interdisciplinaridade vem sendo discutido com mais frequência e ganha cada vez mais espaço nas universidades, especialmente com os programas de pós-graduação. Segundo Ivani Fazenda (2002), o movimento sobre a interdisciplinaridade surgiu na Europa na década de

1960, levantado pelos movimentos estudantis que pleiteavam mudanças no ensino e um novo estatuto. Mas também era uma tentativa de categorizar algumas práticas pedagógicas de professoras/es que já buscavam romper com a ideia de "educação por migalhas", imposta pelo capitalismo epistemológico que vigorava no ensino daquela época, o que tornava a ciência multipartida. Aqui no Brasil, a interdisciplinaridade surge no momento histórico da ditadura militar, no qual a educação estava voltada para a formação técnica e não apresentava nenhuma linha de formação crítica. Nesse período, o estudo sobre a interdisciplinaridade se concentrou em apenas definir o termo. Japiassu e Ivani Fazenda foram responsáveis por introduzir o tema interdisciplinaridade em nosso país, e o enxergavam, como solução para o problema da disciplinaridade, a ser superada com a prática interdisciplinar.

Ivani Fazenda (2002) assevera que já nos estudos publicados por Japiassu se considerava a interdisciplinaridade como uma proposta inovadora em relação ao ensino tradicional, isolado e fragmentado. Assim, para a autora,

> [...] a interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. [...] A interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Pode-se perceber esse movimento em sua natureza ambígua, tendo como pressuposto a metamorfose, a incerteza (FAZENDA, 2002, p. 180).

Ivani sustenta que a concepção de interdisciplinaridade está expressamente atrelada ao conceito de disciplina e que não se pode negar a evolução do conhecimento ignorando sua história (FAZENDA, 2002). Trindade (2008), diz que para muitas/os a interdisciplinaridade surgiu para ligar o conhecimento e, para outras/os, para reparar os problemas da divisão desse conhecimento. Ivone Yared (2008) acredita que a interdisciplinaridade conduz a/o estudante a ser a/o atriz/ator principal de sua história, de forma pessoal na relação recíproca de dependência com a

sociedade, capacitando-a/o para o pensamento crítico e para transformar a realidade.

Infelizmente, podemos observar que a formação de profissionais críticas/os e conectadas/os à realidade social é ainda um dos grandes desafios da educação superior. Percebemos que, especialmente a graduação, na maioria das vezes, cumpre com o papel de formar para o mercado de trabalho, priorizando, para tanto, um ensino tecnicista e distante do contexto social em que essa/e profissional vive. Assim, é considerando que "a prática interdisciplinar pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefeiro escolar" (TRINDADE, 2002, p.82), que foi criada a Especialização Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos – EIIDH, cujo, objetivo vem atender a necessidade de formação continuada e qualificação de profissionais graduadas/os em aprofundar conhecimentos e competências para atuarem junto aos temas referentes aos direitos humanos da criança e do adolescente (MACEDO *et al*, 2018).

A EIIDH começou a ser pensada a partir da criação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação (Nepie), em 2002, por meio do Departamento de Pedagogia da UFG, Regional CatalãoUm grupo de estudos voltado, inicialmente, para a formação de professoras/es da educação infantil de Catalão. Com intuito de ampliar o olhar para os principais problemas da infância no Brasil e na região, foram realizados oito Simpósios promovidos pelo Nepie, que discutiram temas como Educação Infantil, Arte e Cultura, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Rede de Proteção da Criança e do Adolescente, Infância e educação, a partir da visão de diversas áreas do conhecimento, de diferentes profissionais que, em comum, traziam uma mesma preocupação, a de pensar a infância e suas particularidades (MACEDO *et al*, 2018). Como fruto de estudos reflexivos do Nepie, em 2012 surge a EIIDH, um dos cinco primeiros cursos interdisciplinares de pós-graduação em diretos humanos aprovados pelas Capes. Ofertado na modalidade a distância por meio da UAB, com atividades desenvolvidas em Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, Plataforma *Moodle*, mas com apoio presencial em polos de diferentes cidades do estado de Goiás. Hoje, está pautado em três linhas de pesquisa: Corpo, Arte e o Brincar; Infância, Adolescência e Sociedade e, Prática

Educativa, Processos de Socialização, de ensino e aprendizagem e teve duas edições.

3. Conhecendo o perfil das turmas pesquisadas, quanto à graduação

O diverso perfil formativo de cursistas da EIIDH se dá por ser uma especialização de cunho interdisciplinar, em que se articulam estudos sobre direitos humanos, ensino e infância. Os dados que podem demonstrar esse público multidisciplinar foram obtidos em contato com a coordenação da especialização que nos disponibilizou relatórios de matrículas das duas turmas aqui pesquisadas: a primeira, de 2014 a 2016, e a segunda de 2017 a 2019. O Quadro seguinte apresenta, desse modo, o perfil, segundo a formação das/os cursistas, das duas edições até hoje realizadas.

Quadro 1: Perfil acadêmico de cursistas da EIIDH

Graduação	1ª turma	2ª turma	Graduação	1ª turma	2ª turma	Graduação	1ª turma	2ª turma
Administração	8	3	Filosofia	2	2	Psicologia	15	23
Antropologia	0	1	Física	1	0	Química	1	0
Artes Visuais	0	2	Fisioterapia	2	0	Relações Internacionais	1	0
Ciências Biológicas	1	4	Geografia	7	4	Relações Públicas		
Ciências Contábeis	2	0	Gestão em Segurança Pública	0	2	Serviço Social	22	43
Ciências Econômicas	0	1	Gestão Pública	1	3	Sociologia	1	

Ciências Sociais	1	9	Gestão de Recursos Humanos	0	1	Teologia	0	3
Comunicação Social	1	0	História	14	13	Tec. em Gestão Recurso Humanos	1	0
Computação	0	1	Jornalismo	1	0	Tecnólogo em Gestão Organizacional	0	1
Direito	31	55	Letras	7	13	Tecnologia de Informação	1	0
Educação Física	3	7	Matemática	3	1	Tecnologia em Agropecuária	1	0
Enfermagem	4	0	Nutrição	0	2			
Farmácia	0	1	Pedagogia	30	72			

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Observamos que as/os cursistas que mais procuraram a especialização são as/os graduadas/os em Pedagogia 102 cursistas (30/72), seguido das/os do Direito 86 (31/55) e do Serviço Social 65 (22/43), além de outros que se destacam: Psicologia 38 (15/23) e História 27 (14/13). Entendemos que o maior quantitativo de pedagogas/os, explica-se por ser uma especialização que aborda, não só direitos humanos, mas ensino e infância, questões centrais na atuação dessas/es profissionais. Talita Maciel (2016, p. 54) diz que "os educadores são os profissionais responsáveis pelas diversas relações entre a criança e o conhecimento, e entre a criança e seus pares". E, temos que de acordo com Edite Magri *et al.* (2013), o Serviço Social, por sua vez, é orientado pelos direitos humanos, uma vez que o Código de Ética do Serviço Social entende que a garantia desses são essenciais à sobrevivência de grande parte de nossa população.

Já em se tratando do grande número de advindas/os do direito, para além do fato de comprovar nossas experiências pessoais, iremos conhecer as motivações a partir das/os próprias/os graduadas/os. Para tal, fizemos a aproximação com todas as/os cursistas concluintes das duas edições da especialização por meio dos dados de contatos disponíveis nos

relatórios disponibilizados pela coordenação do curso. Assim, usamos o recurso do questionário, formato *on-line*, com perguntas abertas, sobretudo, enviado por *e-mail* e *WhatsApp*. O questionário esteve aberto à participação por quatro meses e, do total de cursistas convidadas/os à participação - 86, tivemos 14 questionários respondidos. É a partir dessas informações que apresentamos o tópico seguinte em que podem-se observar as nossas principais indagações e as respostas mais significantes, , devido ao que comporta um artigo, embora para nossa análise tenhamos considerado todas as respostas recebidas.

3.1. As Percepções das/os Graduadas/os em Direito quanto aos Direitos Humanos

a) Experiência com Direitos Humanos durante a graduação

As respostas a essa questão trouxeram destaque ao vivenciado por uma de nós, uma vez que, durante a graduação, a maioria enfatizou que a abordagem acerca dos direitos humanos foi bastante insuficiente, destacando-se sua oferta escassa e, quando existente, acontecendo por meio de disciplinas optativas. Segundo elas/es, concordando com a pesquisa de Luciana Amaral (2017), isso é sim um fator que faz com que não seja despertado nas/os graduandas/os o devido interesse para cursá-las. Levando-as/os a elegerem as disciplinas obrigatórias.

> A disciplina foi abordada apenas em um período, ao qual não foi possível um grande aproveitamento.
>
> Deveria ser disciplina obrigatória, pois é fundamental em todas as áreas do direitos que lida com pessoas.
>
> Acredito que o foco principal da universidade era nas matérias teóricas e práticas voltadas para um ensino mais positivista, ligado à aprovação na OAB e em concursos. Ouvi sobre a matéria de forma esparsa dentro de alguns conteúdos como Constitucional.

Acrescenta-se o triste fato de que, quando ofertados como disciplinas obrigatórias não são os conteúdos principais, são estudados em conjunto com outros conteúdos:

> Na disciplina de Direitos Humanos foi ministrado a história dos direitos, sendo denominada como HDDH - História do Direito e Direitos Humanos, sendo tratado de certa forma de modo superficial.
>
> Na graduação era dado foco nos tratados internacionais como fonte de direitos humanos. Assim a disciplina de DH tinha mais questões do direito internacional.

Além disso, aqui destacamos uma fala que nos traz preocupação, pois ressalta o pensamento negligente que é dado à questão, mesmo ao serem ofertados como disciplina optativa parecem estar ocupando um espaço que podia ser melhor aproveitado, do ponto de vista das/os graduandas/os, dessa vez toda uma turma rejeita a oferta:

> A disciplina seria ministrada no 10º período, no entanto, os próprios estudantes preferiram e expuseram para a coordenação a vontade de ter a disciplina de Direito Previdenciário em vez de Direitos Humanos.

Essa escolha, contudo, também inclui o interesse pessoal, uma participante informa ter estudado os direitos humanos ao escolher três disciplinas optativas voltadas a essa área. Porém, essa foi uma entre as 14 respostas, a realidade encontrada é mais condizente com a seguinte resposta:

> [...] Eu tinha o direito de escolher três optativas e não escolhi direitos humanos. As optativas que selecionei foram latim, libras e processo civil coletivo.

Por fim, a seguinte fala nos mostra que o modo como os direitos humanos são vistos na sociedade, e politicamente, acaba reverberando no entendimento das/os graduandas/os e, por conseguinte, em suas escolhas:

> A ausência de uma agenda política e o ostracismo desta temática na mídia impactaram, ao menos em meu bacharelado, em um olhar secundário da disciplina na grade do curso. Daí o porquê de ser uma matéria optativa o qual despertava pouco interesse na turma.

Que os direitos humanos são importantes para toda a sociedade, não temos dúvida, porém, percebemos que a cultura dos direitos humanos ainda não está consolidada em nossa sociedade, tão pouco nos cursos de direito. As respostas refletem bem essa realidade, expressando o padrão jurídico normativo do direito (SILVA; SERRA, 2017). Evidencia-se esse desinteresse pelo tema direitos humanos, por parte das IES, sobretudo, quando outras disciplinas são sempre julgadas "mais importantes" para prática, bem como para prestarem o exame da OAB, ou seja, tratam os direitos humanos com superficialidade, como questões que podem ser estudadas em outro momento, dependendo de decisões pessoais de cada pessoa. Não fazendo parte de um projeto governamental e institucional de educação, de emancipação. A mesma realidade, cumpre destacar, foi vivenciada por uma de nós, durante a graduação em direito, os direitos humanos não foram contemplados.

b) Motivação para cursar a EIIDH

Uma vez que são quase escassas no curso de direito e que, quando ofertadas, o é por meio pouco incentivador, assim desconsideradas nessa formação, nos interessou entender, as motivações que levaram essas/es cursistas a buscarem na pós-graduação por uma formação em direitos humanos. Assim, todas/os participantes manifestaram acreditar ser muito importante tal formação, principalmente para o exercício de suas funções. Também argumentam que sentiram falta dessa abordagem durante a graduação, sendo assim seus interesses, conforme percebemos, voltam-se a adquirir ou aprimorar conhecimentos sobre a área que, para elas/es, foram pouco discutidos no ensino jurídico.

> Meu interesse foi motivado pelo desejo de aprimorar meus conhecimentos na interdisciplinaridade

> proposta pelo curso que se propõe a tratar de infância e direitos humanos, disciplinas que não possuem grande enfoque na graduação.
>
> Sempre fui apaixonada pela temática dos Direitos Humanos e tenho desejo de lecionar esta matéria por considerá-la muito importante para a formação dos advogados e bacharéis de Direito. Sou mestranda em Direitos Humanos pela Universidade de Brasília (UnB) e vi no curso de EIIDH uma oportunidade de aprofundar na temática e me capacitar ainda mais para uma possível atuação profissional futura.
>
> Aprimorar meus conhecimentos na área de infância e direitos humanos. Posteriormente realizar o Mestrado em Direitos Humanos.

A forma superficial do estudo em direitos humanos durante a graduação nos revela "a predominância da visão legalista dos cursos de direito que contribui para a formação de um jurista acrítico e não questionador das normas postas diante da realidade social existente" (BATISTA, 2017, p. 35), realmente é um fato. Observamos que a busca por conhecer mais essa área se dá de forma pessoal, ou seja, por não ter sido contemplada na graduação. Demonstrando um quadro de não implementação dos direitos humanos nessa etapa formativa. O ideal é que na graduação fosse incluída como uma disciplina tanto quanto as outras importantes para o exercício da profissão e, nas especializações, as/os estudantes buscassem apenas aprofundamento. Porém, Luciana Amaral (2017), destaca que, ainda hoje no Brasil, os cursos de direito dão pouca importância para a formação em direitos humanos, não havendo preocupação em formar operadoras/es do direito com consciência crítica acerca da exclusão de direitos. O foco dos cursos está em desenvolver habilidades e conhecimentos técnicos centrados no mercado de trabalho, distanciando a/o estudante da realidade social, o que dificulta seu exercício no combate às desigualdades sociais e a defesa dos diretos humanos.

c) A relação entre direito e os direitos humanos

Ainda que não fazendo parte dos currículos da graduação em direito da forma desejada, as/os graduadas/os entendem que os direitos humanos são um "ramo do direito", o que para elas/es mostra a importância que essa questão tem, deveria ter, para a formação em direito:

> O direito é um curso da área de humanas, bastante rico e amplo, que estuda a sociedade, os costumes, as normas. Segundo Miguel Reale, Direito é fato, valor e norma, analisando o caso concreto, inserido na sociedade e no tempo, considerando a regulamentação jurídica cabível. O direito, assim como a sociedade, está em constante evolução. *Os direitos humanos é um ramo do conjunto do direito que trata dos direitos e liberdades básicas dos seres humanos, portanto possui relação direta, pois são interligados, não há como estudar ou promover direitos humanos desvinculada do direito [...]*
>
> Acreditava que seria um ramo do direito e que me ajudaria na nova profissão, como professora.
>
> Sem o direito não haveria como reivindicar os direitos humanos muito menos garanti-los, então a relação é intrínseca e indissociável.
>
> Não é possível separar Direito de Direitos Humanos. A própria concepção atual de Direito no Brasil, especialmente os fundamentais, que estão previstos na Constituição Federal, que está na posição mais alta da hierarquia das leis, nasce a partir da ideia de Direitos Humanos. Nesse sentido, o estudo jurídico deveria contemplar os Direitos Humanos de maneira prioritária, pois aí está todo o fundamento e a razão de ser de um ordenamento jurídico, na minha opinião.
>
> Os direitos humanos está intrínseco em todas as áreas do direito. É de suma importância relatar que falando em Direito, os direitos humanos está incluso. É

> impossível pensar em Direito sem se lembrar dos direitos humanos.
>
> Direitos Humanos é um ramo do direito, que tem relação com todos os outros, haja vista que consagra um postulado fundamental da República que é a dignidade da pessoa humana.
>
> A ordem jurídica se dá para garantir direitos, ou seja, direitos humanos. Então é daí que nasce e se interliga os direitos humanos como disciplina do direito.
>
> Uma relação completa. Quando refletimos os direitos humanos como um processo de lutas e consolidações de direitos, percebemos o quão importante é a temática no âmbito da humanização e concretização das teorias.

Pelas respostas poderíamos entender que para essas/es cursistas os direitos humanos não podem ser dissociados do ensino jurídico, pois decorrem do direito, sendo impossível separá-los. Esse pensamento pode ser fruto de uma consciência crítica, mas também pode ser uma concepção baseada, historicamente, no fato de que a tutela epistemológica dos direitos humanos era, de fato, do direito. Assim, embora, como assevera Rosyanne Furtado (2012), essas/es profissionais precisem estar atualizadas/os, serem éticas/os, dinâmicas/os e munidas/os de valores humanísticos e sociais voltados para o exercício da cidadania, desde a graduação, o que percebe-se, ao contrário do que gostaríamos de interpretar, é que posicionar os direitos humanos como um "ramo" do direito não é sinônimo de considerá-los como algo intrínseco e indispensável, mas algo que pode ser aprendido depois, ou até desnecessário à formação inicial, uma subárea. Isso do ponto de vista disciplinar, institucional, governamental e também discente, pois, infelizmente, não tivemos qualquer menção de que a ausência de oferta, ou oferta secundária, tenha impulsionado mobilizações em *prol* de uma abordagem mais abrangente e completa, porém, o contrário ocorreu.

d) Sobre Direitos Humanos antes da EIIDH

Neste item, de modo geral, a grande maioria manifestou que seus conhecimentos antes da especialização eram superficiais e advindos do senso comum:

> Tinha uma visão distorcida, de senso comum, que os direitos humanos seria direito de criminosos, mas, após o curso, observei que se trata do meu direito, do direito de todo e qualquer ser humano, que deve ser respeitado por suas escolhas, deve ter liberdade de manifestar os seus afetos, deve ser respeitado como ser humano mesmo que tenha descumprindo às normas, deve ser respeitado por sua raça, pelo seu cabelo, pelo seu vestuário, pela sua religião.
>
> Pensava que se tratava apenas dos direitos fundamentais, que já era tratada em outras disciplinas do curso.
>
> A minha percepção era principalmente relacionada ao princípio da dignidade da pessoa humana, sem, contudo, traçar um paralelo entre a aplicabilidade prática dos direitos humanos no meu campo de atuação, que é o judiciário. A percepção histórica também eu desconhecia anteriormente ao curso.
>
> Extremamente necessário, no entanto banalizado pela sociedade em si, por isso busquei a especialização para desmistificar tanto os direitos humanos quanto a percepção quanto à infância e adolescência.
>
> Como eu já vinha estudando a matéria a algum tempo, já compreendia sua necessidade, contudo foi importante para me aprofundar ainda mais na temática.
>
> Tinha a percepção do senso comum, que era "direito de bandido".

As respostas apontam para uma lacuna, pois, embora todas/os tenham cursado o ensino jurídico, o conhecimento sobre o tema, considerado indispensável, como vimos antes, se apresenta de forma restrita e com pouco aprofundamento, ou seja, as respostas revelam que a ausência, seja pela oferta escassa ou pelo desinteresse, leva a uma visão muitas vezes distorcida, ainda que a formação dessa/e profissional devesse prepará-la/o para gerar transformações sociais, através do pensamento reflexivo, crítico, dinâmico, atualizado, capaz de refletir sobre o contexto social, não apenas mediando normas, códigos e leis, mas também sendo capaz de entender os diferentes contextos que demandam suas atuações como representantes dos direitos.

e) Mudança de pensamento após a conclusão da EIIDH

Um dos grandes desafios para a efetivação dos direitos humanos é romper com a visão distorcida e equivocada no que tange à função desses direitos. Nessa questão, da mesma forma, a grande maioria manifestou que houve mudanças de pensamentos em relação aos direitos humanos após a conclusão da EIIDH, principalmente pelo fato de a abordagem interdisciplinar ter proporcionado a possibilidade de se romper com a superficialidade de conhecimentos sobre a temática advinda da graduação.

> A EIIDH proporcionou ampliação nos conhecimentos.
>
> No decorrer do curso aquela percepção de que os direitos humanos seriam apenas aqueles relacionados aos direitos fundamentais mudou, hoje consigo perceber os direitos humanos são amplos e não cabem em divisões de disciplinas.
>
> Agora compreendo que os direitos humanos é o meu direito, não cuida só de pessoas em conflito com a lei, mas também das minorias, de todos os direitos básicos dos homens em geral.

Destacamos a seguinte fala, pois trata-se de uma percepção bem problemática que, não tendo sido desconstruída, poderia, inclusive, ser

impeditivo, por exemplo, para uma defesa justa e isenta de preconceitos em *prol* da cidadã ou cidadão que demandasse essa/e profissional.

> Tinha uma visão distorcida, de senso comum, que os direitos humanos seria direito de criminosos, mas, após o curso, observei que se trata do meu direito, do direito de todo e qualquer ser humano, que deve ser respeitado por suas escolhas, deve ter liberdade de manifestar os seus afetos, deve ser respeitado como ser humano mesmo que tenha descumprindo às normas, deve ser respeitado por sua raça, pelo seu cabelo, pelo seu vestuário, pela sua religião.

Em outra resposta temos ênfase na percepção, após o curso, da abrangência dos direitos humanos. Um dos cursistas nos diz que passou a perceber que os direitos humanos excedem o direito, ou seja, não se trata de um ramo da área, ou uma subárea. Assim, o estudo interdisciplinar proporcionou uma visão não só mais ampla, mas aprofundada, e muito se deve à vivencia e experiência com outras áreas, o que desvela o olhar e o torna mais abrangente, desenvolvendo um pensamento crítico e fundamentado cientificamente.

f) Mudança na prática profissional após experiência na EIIDH

Neste item, todas/os consideraram que houve mudança em suas práticas profissionais após a conclusão da EIIDH e que proporcionou um olhar mais humanizado, crítico e conectado com a realidade social, principalmente nas questões que envolvem a criança e adolescente.

> Contribuiu para eu compreender a rede de proteção à criança e ao adolescente, conhecimento que foi bastante útil em minha atuação.

> A percepção de assimetria de direitos e de dignidade da pessoa humana nas relações de apuração disciplinar são paradigmas essenciais para o exercício da profissão.

> Promoveu mudança, principalmente quando me deparo com situações em que crianças estão no centro de conflitos.
>
> Meu olhar sobre o direito de família mudou totalmente. Através da EIIDH tive a experiência de conhecer a realidade vivida por crianças em situação de abandono e que vivem nas casas de apoio.
>
> Acredito que mudou minha vidão, à medida que é possível detectar e olhar com mais sensibilidade para as crianças.
>
> Certamente a EIIDH me fará uma profissional muito crítica e reflexiva com as questões sociais.
>
> Contribuiu, pois adquiri novos conhecimentos, o trabalho foi otimizado e inúmeros conceitos apreendidos durante o curso foram pensados e aplicados no dia a dia forense, mormente em relação ao contexto infanto-juvenil e do Direito de Família.
>
> Em razão da mudança de compreensão acerca dos direitos humanos, houve mudança na forma de tratamento dos casos que chegam ao meu conhecimento, pois considero que agora tenho um olhar mais humano.

Percebe-se, através das respostas, que as mudanças geradas após a conclusão da EIIDH levam a uma maior conexão com o contexto social em que as/os cursistas estão envolvidas/os. Os direitos humanos passaram a ser aplicados, desse modo, na realidade do dia a dia, não só no que diz respeito às questões sociais, como disseram, mas nas relações interpessoais e no entendimento de problemáticas da vida comum.

g) Importância da EIIDH

O Curso de Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos tem como objetivo principal a formação continuada

de profissionais graduadas/os interessadas/os em aprofundar seus conhecimentos e competências para atuar em diferentes campos, com foco junto aos temas referentes aos direitos humanos da criança e adolescente. No que concerne às questões que permitiam um posicionamento sobre a EIIDH, as respostas foram unânimes no sentido de considerá-la importante para sociedade, pois, além de levantar questões de grande relevância social, como direitos humanos e infância, contribuiu com formação de profissionais mais humanizadas/os e comprometidas/os com a defesa dos direitos humanos.

> Acredito que seja de extrema importância para formar um profissional do Direito mais humano e dedicado com a efetivação dos direitos fundamentais principalmente às minorias sociais. Na área do Direito é comum percebermos profissionais que não se empenham com a questão dos direitos humanos e da dignidade humana. Isto é lamentável. É preciso que haja uma conscientização dos profissionais do Direito no sentido de reconhecerem sua responsabilidade enquanto promotores da justiça. E não há como promover a justiça sem as noções de cidadania e dignidade humana próprias dos Direitos Humanos.
>
> É importante a temática interdisciplinar o qual é ausente em um bacharelado de Direito.
>
> Extremamente importante, uma vez que o curso de direito de postura tradicional e positivista deixa a desejar no sentido de formar profissionais técnicos e aptos ao mercado de trabalho, mas distante das realidades sociais.
>
> Este curso é de suma importância para os bacharéis em Direito, uma vez que ele enaltece a interdisciplinaridade, ou seja, a busca por novos conhecimentos, por saberes complementares, que vão explicar o que o Direito, sozinho, não consegue. Essa interação de

> saberes é essencial para a compreensão em Direitos Humanos.
>
> A maior importância que vi foi o ensino comprometido, que não vi em outras pós que fiz, nas outras o aluno aprende se quiser, nessa foi inevitável não aprender, pois a interação com os professores, tutores e demais pessoas envolvidas em fizeram ter interesse com os assuntos, tornando a especialização algo de satisfação.
>
> Extremamente importante. Perceber o direito para além das profissões planejadas para nós. E principalmente para nos percebermos como agentes multiplicadores de direitos e conhecimento.

As respostas apontam para a percepção de que a EIIDH é de extrema importância não só para a/o profissional do direito, pois educar em e para os direitos humanos é promover o diálogo entre os vários saberes existentes permitindo a compreensão do mundo, e buscando-se, sempre, o ideal de igualdade e justiça (PRETY, 2017). Portanto, a proposta interdisciplinar proporciona um diálogo entre as várias áreas de conhecimentos e leva ao conhecimento de universos até então desconhecidos. Essa troca de experiências, contribui, de forma significativa, com uma formação profissional preocupada não apenas com demandas pontuais, mas com questões que vão além de seus próprios interesses. Nós duas fazemos parte do grupo que, não tendo os direitos humanos considerados em suas graduações que cursamos – no nosso caso pedagogia e direito, encontra em cursos de extensão e, sobretudo, nas pós-graduação, uma oportunidade de os estudarem, com destaque para as especializações.

Considerações Finais

Em busca de apresentar de modo mais sistematizado nossas observações quanto às compreensões acerca das respostas apresentadas aos nossos questionamentos, realizamos um agrupamento a partir das concepções que mais se destacam quanto ao objetivo deste artigo:

- *Desvalorização dos Direitos Humanos*

De todas as nossas respostas houve crítica em relação ao que chamam de abordagem insuficiente. De fato, não havia mais de uma resposta que trazia os direitos humanos como sendo oferecido de forma obrigatória da graduação. Sim, acreditamos que essa ausência no currículo e a ideia de secundarização que os cursos optam por fazer quanto a esse "conteúdo" interfere e influencia o entendimento das/os estudantes. Ora, se algo não é obrigatório para sua formação, então não é importante. Acrescenta-se que as ideias disseminadas por determinados grupos e pela mídia de que "os direitos humanos não são para humanos direitos", faz com que até mesmo sendo opcional sejam desconsiderados e, geralmente, as/os cursistas vão buscar algo mais interligado ao que é obrigatório, no intuito de melhor aprofundar "o que é importante". Contudo, existem estudantes que, por si mesmas/os, percebem a importância dos direitos humanos, não acreditam que são dispensáveis, mas essenciais para a formação, visto que as/os futuras/os profissionais, em maioria, vão advogar pelos direitos das pessoas e, sobretudo, por quem não tem acesso, às vezes, aos direitos essenciais. Sabemos que isso exige um conhecimento mais humanístico e social, mais próximo da realidade e, que em nosso país, a maior parte da população ainda é essa que faz parte dos grupos menos assistidos. Independentemente, compreende-se que nas diferentes instâncias, discente – mesmo que em menor grau, institucional, social e/ou pelo governo, os direitos humanos ainda não são considerados como uma área de importância para a formação da/o profissional do direito.

- *Direitos Humanos como subárea do direito*

Esse posicionamento, nos mostra o quão contraditório é a relação entre os direitos humanos e o direito, pois se os primeiros são um ramo do segundo, deveriam fazer parte da grade curricular desses cursos, assim como direito constitucional, etc. Deveriam estar presentes nas preocupações, não só para o exercício profissional, mas para a legitimação perante qualificações, como é o caso do Exame de Ordem da OAB, ou seleções profissionais. Desse modo, ao invés de "ramo", percebemos que são entendidos como subárea, conforme dito por Maria Luiza Feitosa (2007), ou seja,

considerados de menor importância dentre as demais áreas do curso. O que ressalta, de acordo com Aldenora Macedo *et al.* (2018, p. 36), a "visão exclusivista" que "intensificou e recriou por um tempo a hierarquização do conhecimento, onde os direitos humanos só poderiam ser compartilhados dentro desse universo legalista ou, quando muito, abordados esporadicamente". Importa-nos destacar a necessidade de essas/es profissionais serem formadas/os em e para os direitos humanos, pois sabemos que, em regra, o sistema judiciário não é acolhedor para aquelas/es que mais necessitam. Mas, em nossa pesquisa, constata-se a ideia de que os direitos humanos são entendidos como secundarizados, de menor importância, levando graduadas/os que percebem, após formadas/os e já em atuação, a necessidade de melhor entendê-los, buscarem formações extensivas ou na pós-graduação, uma vez que perceberem serem indispensáveis para que possam compreender o público com o qual irão vivenciar, ou já vivenciam, suas experiências profissionais.

- *Interdisciplinaridade e eficácia de formação em e para os direitos humanos*

Vimos em alguns dos relatos que os direitos humanos, mesmo quando anunciados como disciplina obrigatória, não eram o conteúdo principal, precisavam dar espaço a outras questões consideradas mais importantes. O que, cumpre destacarmos, não enxergamos exatamente como um problema, pois acreditamos no ensino interdisciplinar dos direitos humanos, contudo, em nossa pesquisa não se tratou disso, mas sim de uma fragmentação. Do contrário os direitos humanos permeariam a grade curricular, e se assim fosse, realmente não precisaria, necessariamente, de uma disciplina específica para tal, quer fosse obrigatória ou optativa. Essa constatação nos leva a outra observação, a eficácia do aprendizado em e para os direitos humanos proporcionada pela abordagem interdisciplinar, não só referente aos conteúdos trabalhados, mas ao público de diferentes formações e áreas de atuação. A troca de experiências possibilitou a ampliação da visão, até então, restrita dessas/es graduadas/os, nos fazendo reiterar o potencial dessas especializações e, sobretudo, da EIIDH que nas duas edições ofertadas até hoje, contribuiu com a mudança de olhar de mais de 400 profissionais, das mais variadas áreas de atuação.

A principal característica da EIIDH é a interdisciplinaridade e por isso tem como proposta promover o diálogo entre as diversas áreas de formação, combinando disciplinas dentro do processo formativo por meio de participação ativa das/os diferentes agentes sociais que trazem em suas experiências seus contextos sociais e profissionais. Portanto, entendemos que a construção do conhecimento não se dá forma isolada e fragmentada, mas de forma integrada e participativa. O diálogo entre áreas de conhecimento é um importante instrumento de formação integral, pois assim manifestam-se as realidades existentes no cotidiano de cada uma/um, conectando-as/os à realidade social.

> Nesse sentido, falamos em interdisciplinaridade como meio pelo qual os direitos humanos, uma vez dentro da academia, devem ser abordados para que se configurem como categorias analíticas das mais diversas pesquisas. A questão central, desse modo, na discussão da interdisciplinaridade no ensino, é trazer a humanização, o cotidiano e, com isso, promover um estreitamento entre teoria e prática (MACEDO *et al.*, 2018, p. 37).

Assim, concluímos que as mudanças nas impressões iniciais das/os cursistas sobre os direitos humanos podem ser consideradas como um dos maiores ganhos da EIIDH, uma vez que, independentemente dos motivos apresentados, apontam a carência desses estudos durante graduação, revelando a importância da existência da oferta dos direitos humanos para além da formação inicial, seja em cursos de extensão ou da pós-graduação. Nossa torcida é para que a ampliação de cursos com essa perspectiva continue acontecendo, mesmo que, como já percebemos, após golpe político de 2016 e, sobretudo, no momento atual, não haja qualquer incentivo ou ação governamental para que isso ocorra. Porém, docentes das mais diversas IES do país, assim como discentes, demonstram que se o objetivo de dirigentes é promover emancipação, transformação social, inclusão social e correção das desigualdades, o caminho é a educação e seus eficazes instrumentos, como é a formação em e para os direitos humanos, como é o caso da EIIDH.

Referências

ALVES, Miriam Fábia; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Pós-Graduação no Brasil**: do Regime Militar aos dias atuais. v. 30, n. 2, p. 351-376, mai./ago. 2014.

AMARAL, Luciana Lombas Belmonte. **Desafios à educação em direitos humanos no ensino jurídico:** um estudo a partir das representações sociais do estudante de direito. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília – UnB. Brasília - DF 2017.

BATISTA, Suênia Marley Mourão. **A Formação continuada de professores do curso de direito e as possibilidades de desenvolvimento da prática docente reflexiva crítica.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. RESOLUÇÃO CNE/CES N° 9, de 29 de setembro de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.**

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. Direitos humanos na universidade: construindo diálogos entre a ciência, a ética e a política. **RIDH**, Bauru, 2014.

CURY, Vera de Arruda Rozo. **O ensino do direito: raízes histórico - ideológicas e novas diretrizes.** Universidade Estadual de Campinas: Campinas – SP, 2001.

FAZENDA, Ivani C. **A Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.** 10. ed. Campinas: Papirus, 2002.

FEITOSA, Maria Luiza P. A. M. Pós-graduação em direitos humanos: dificuldades em compatibilizar lógicas diversas. *In.* ROSA GODO *et al.* (org.) **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação em Direitos Humanos.** 1ed. João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

FURTADO, Rosyanne Silveira da Mata. **Ensino jurídico e direitos humanos: itinerários para uma formação axiológica, humanista e inclusiva.** FDSM. Pouso Alegre MG. 2012.

MACEDO, Aldenora Conceição *et al.* **A dimensão interdisciplinar dos direitos humanos:** V encontro Nacional e VIII Simpósio Infância e Educação IV encontro do curso de Especialização em ensino interdisciplinar em infância e direitos humanos. Catalão: 2018.

MACIEL, Talita S. Educação em Direitos Humanos na formação de professores(as). **RIDH.** Bauru, v. 4, n. 2, p. 43-57, jul./dez., 2016.

MAGRI, Edite. OLIVEIRA, Adriana Batista de. PANTALEÃO, Lucas Haygert Pantaleão. FIORINI, Vanessa. Direitos Humanos e o Serviço Social. **Congresso Catarinense de Assistentes Sociais. Florianópolis** – SC: 22 a 24 de agosto de 2013.

PRETY, Alexandre Torres. A (não) cultura dos direitos humanos no ensino jurídico. **38º Reunião Nacional ANPED**. Outubro de 2017.

SILVA, Artenira da Silva e. SERRA, Maiane Cibele de Mesquita. Juristas ou Técnicos legalistas? Reflexões sobre o ensino jurídico no Brasil. **Quaestio Iuris.** Vol. 10, Nº. 04, Rio de Janeiro, 2017.

TOSI, Giusepe. ZENAIDE, Maria de Nazaré. Os direitos humanos na educação superior no Brasil: tendências e desafios. *In.* ZENAIDE, Maria de Nazaré *et al.* (org.). **A formação em direitos humanos na educação superior no Brasil.** Editora do CCTA. João Pessoa, 2016.

TRINDADE, D. F. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. *In:* FAZENDA, Ivani. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade? *In*: FAZENDA, Ivani. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

Capítulo 2.

Reflexões de práticas pedagógicas para a formação da/na cidadania

Escarllat Ferreira Silva
João Paulo Machado Godoy
Wanessa Cristina Manhente Rocha

Introdução

Esta pesquisa se desenvolveu durante a realização de uma especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos, pela Universidade Federal de Goiás, realizada pela primeira autora[1] deste texto, e teve como objetivo apresentar a atuação da OSC (Organização da Sociedade Civil) Sociedade Trabalho e Esperança – SETE em relação às atividades de contraturno escolar oferecidas às crianças e adolescentes do Madre Germana II, bairro localizado no município de Goiânia-GO.

O interesse pelo presente estudo e investigação sobre as atividades da SETE surgiu de encontros entre os três autores deste texto, ainda na graduação no curso de Pedagogia na UFG, quando integrantes do Centro Acadêmico (CA) do curso, nos anos de 2013 e 2014. Os encontros do CA significaram também escuta sobre os relatos que um de seus integrantes[2] trazia sobre o vivido na OSC SETE, onde participava, há época como voluntário. Ele falava sobre o vivido na comunidade, e de como ele percebia

os impactos sociais que a instituição vislumbrava na vida de todos que ali participavam. Desde então, chamava atenção, especialmente, os relatos de crianças e adolescentes em situação de exclusão social da escola devido à ausência de aprendizagem da alfabetização e de conceitos matemáticos fundamentais, assim desde a tenra idade viviam com seus direitos essenciais violados.

No ano de 2016, o referido colega, tanto quanto outra colega[3] do CA, buscaram contribuir de forma mais efetiva para aquela OSC, dando forma a um projeto educativo realizado no contraturno da escola inicialmente para 30 crianças e adolescentes (ano de 2016), logo mais passaram a ser 60 (ano de 2017), seguidos de 130 educandos e educandas (ano de 2018 em diante) que ocupavam a instituição duas vezes por semana ora no turno matutino ora no turno vespertino, a depender da matrícula na escola regular. O aumento quantitativo de crianças e adolescentes exigiram também crescimento qualitativo sobre as práticas metodológicas escolhidas.

Em meio ao crescimento, quantitativo e qualitativo do projeto, o curso de especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos realizado pela primeira autora possibilitou a aproximação com o diálogo científico ao tornar a SETE campo de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado "OSC Sociedade Trabalho e Esperança (SETE): Perspectivas de Permanência e Formação para a Cidadania" da pesquisadora[1]. A partir deste trabalho, e agora em colaboração com os outros dois autores[2] [3] atuantes na OSC SETE, que se buscou escrever e apresentar à comunidade acadêmica o presente texto.

Vivenciando o espaço da SETE surgiu a seguinte interrogação: "Qual a estratégia utilizada pela instituição que faça com que as crianças / adolescentes atendidos permaneçam nela e como se dá a formação para a cidadania?" A fim de refletir e atingir os objetivos propostos para a pesquisa, à discussão teórica deu-se perfazendo um histórico do terceiro setor, da constituição dos direitos das crianças e adolescentes e do conceito de cidadania.

O percurso metodológico foi norteado pelo método de abordagem dialético, por pressupostos da pesquisa de natureza qualitativa, realizando inicialmente uma pesquisa bibliográfica para definir quais referenciais teóricos sustentariam a pesquisa para interpretação dos dados observados,

colhidos e analisados. A discussão teórica deu-se portanto, perfazendo um histórico sobre o surgimento do terceiro setor, instituições não governamentais, da instituição pesquisada e da constituição dos direitos das crianças e dos adolescentes ao longo da história. Em seguida, buscamos compreender a noção de cidadania a partir da Constituição de 1988 aos dias atuais, especialmente quando se trata da formação integral da criança e do adolescente.

Ao lado da pesquisa bibliográfica, aconteceu a observação participante, que consistiu não apenas em ver e ouvir, mas também conhecer, interagir e analisar as ações da instituição pesquisada. Em complemento, foi realizada pesquisa documental a partir de acervo disponibilizado com: (I) estatuto de fundação da OSC, (II) registros históricos, (III) projeto e diretrizes da rotina e da proposta pedagógica, (IV) planejamento pedagógico diário das atividades propostas, (V) planejamento diário para os(as) estudantes elaborados pela equipe pedagógica da instituição. Esse acervo colaborou e fundamentou os registros descritivos da instituição e as ações promovidas por ela. A partir da documentação disponibilizada, desenvolvemos uma descrição sistemática da concepção pedagógica que alicerça a prática da OSC com as atividades que propõe, com a comunidade em que atua direcionando o olhar para a preocupação da instituição na permanência das crianças e na formação destas em seu sentido amplo, reconhecendo que estas convivem em uma comunidade socialmente vulnerável. Na sequência, reunimos os resultados da pesquisa e os discutimos, encaminhando reflexões importantes que buscaram responder à pergunta investigadora.

1. Cidadania: assistência e promoção social à infância

No período da colonização portuguesa e do Brasil Império, a criança não era vista como um ser em desenvolvimento e com especificidades próprias que necessitasse de atenção específica. A partir da Constituição de 1988 foi elencado os direitos fundamentais da pessoa humana, os meios de garantir e os responsáveis de sua promoção, incluindo aqui a proteção à infância. Junto a ela foi criado, no ano de 1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como meio de reforçar e ampliar a garantia dos

direitos específicos desta fase da vida. Em seu Art. 1º afirma: *"Esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente"*, sobre essa especificidade Maia (2007, p. 97) comenta que os direitos reconhecidos a todos também são os das crianças. "Mas a estes são acrescentados os decorrentes das especificidades da criança, em razão de sua maior vulnerabilidade, e do fato de ainda estarem em processo de formação e desenvolvimento".

Em se tratando de direitos, não tem como não falar de cidadania, afinal ser cidadão é ter direito a ter direitos. De acordo com Soares (2004, p. 45) "a ideia de cidadania assim como a de direitos, estão sempre em processo de construção e mudança". A partir disso, podemos conceber a cidadania como um conjunto de direitos e deveres do indivíduo e sua participação na vida política:

> Cidadania e direitos da cidadania dizem respeito a uma determinada ordem jurídico-política de um Estado, na qual a Constituição estabelece os controles sobre os poderes constituídos e define quem é cidadão, que direitos e deveres ele terá em razão de uma série de variáveis tais como a idade, o estado civil, a condição de sanidade física e mental, o fato de estar ou não com a justiça penal etc. (SOARES, 2004, p. 51).

Nesse sentido, o que buscamos demonstrar quando se discute os Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Cidadania é que os direitos existem, as leis existem, mas que não existem para todos. Muitos cidadãos têm seus direitos negados e o Estado sempre se manteve incapaz para atender esta demanda, e mesmo com a Constituição do Brasil de 1988 que ampliou e fortaleceu esses direitos o Estado continua não sendo capaz de atender a demanda da população. Com isso gradativamente vem crescendo instituições do terceiro setor para tentar preencher essas lacunas.

Diante disso, este estudo objetivou investigar o papel social da OSC SETE de como se dá o processo de permanência e formação para a cidadania das crianças e adolescentes atendidos por ela, uma vez que a SETE tem por foco a constituição de um espaço de convivência, formação

para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e de autonomia das crianças e adolescentes, a partir de seus próprios interesses, demandas e características com atividades lúdicas, culturais, esportivas e educacionais.

2. Terceiro Setor: contextualização e surgimento das Ongs

Perante o contexto da sociedade brasileira as Instituições do Terceiro Setor surgem para preencher a lacuna deixada pelo Primeiro Setor (Estado) e não contempladas pelo Segundo Setor (empresariado), e tem como objetivo buscar melhorias para a comunidade em que atua ou grupo específico que atende. A associação SETE local de coleta de dados dessa pesquisa atua na assistência e na promoção social. Tendo como propósito oferecer apoio à criança, ao jovem, ao adolescente e ao idoso, provenientes de famílias de baixa renda, nos aspectos físico, psicológico, intelectual, religioso, educacional e social.

Sendo assim, para contextualizar o envolvimento da SETE com o campo social em que atua, abordamos como se deu o surgimento do terceiro setor. Posto isso, o contexto de surgimento se dá em razão da crise do Estado do bem estar-social por volta dos anos 1970, momento em que ocorre a transformação do Estado social-burocrático para o Estado social-liberal. "Nesse novo modelo, cidadania e participação são essenciais, no sentido de formar parcerias entre o Estado e a sociedade para promover o bem-comum" (CARDOSO, 2009, p. 5).

O terceiro setor se caracteriza por ser uma nova ordem social não sendo pertencente ao Estado nem ao Mercado; tem, em verdade, um conjunto de iniciativas *particulares* com um *sentido público*, visando à participação da sociedade em tarefas que deveriam ser do Estado, inclusive as políticas sociais.

Com a consolidação da Constituição de 1988 abriu-se a porta para discussões sobre a cidadania e diante desse cenário surge o Terceiro Setor "[...] como um mercado social formado pelas ONGs e outras organizações congêneres" (TACHIZAWA, 2002, p.18). As ONGs podem ter diferentes áreas de atuação como: educação, saúde, cultura, meio ambiente etc. Segundo Tachizawa (2002, p. 29):

> Vários são os termos utilizados para caracterizar esse espaço, que não é Estado nem mercado, e cujas ações visam o interesse público: entidades sem fins lucrativos, filantrópicas, voluntárias, organizações não governamentais, fundações, associações, etc. Porém, toda essa nova realidade é o que se convencionou chamar de Terceiro Setor. (CARDOSO, 2009, p. 3).

No Brasil as instituições que prestavam algum tipo de assistencialismo começaram a surgir logo no início da colonização, prestando serviços relacionados à religião e à caridade.

> Para Maria Cecília Prates Rodrigues, foi a partir dos anos 90 que o Terceiro Setor começa a se distinguir dos setores público e privado. Desde a colonização até meados do século XX, a prestação direta de serviços sociais e assistenciais era predominantemente exercida pela igreja. Na saúde, foram fundadas as Santas Casas de Misericórdia e, na educação, os colégios católicos. Assim, relata a autora, as associações voluntárias existiam nessa época no espaço da igreja, permeados pelos valores da caridade cristã. (CARDOSO, 2009, p. 5).

De acordo com Gohn (2001, p. 76), nos anos 1970 a atuação das ONGs no Brasil se deu pela luta contra o regime político militar então vigente na época, militantes lutavam "[...] por direitos e condições mínimas de sobrevivência cotidiana no que se diz respeito às necessidades básicas. Estes campos delinearam novos perfis às ONGs, que denominaram em ONGs cidadãs e militantes". Já nos anos 1990 surgem outros tipos de entidades que já não mais se colocam contra o Estado e sim procuram parceria com ele, e este é o contexto de surgimento da SETE, nascida em 1994.

> [...] Próximas do modelo norte-americano non-profits, articuladas às políticas sociais neoliberais, dentro do espírito da filantropia empresarial, atuando em problemas cruciais da realidade nacional, como as

> crianças a em situações de risco, alfabetização de jovens e adultos etc. (GOHN, 2001, p. 78).

Atualmente podemos perceber que algumas instituições ligadas ao terceiro setor já não mais se impõem ao Estado e, sim buscam parceria, deixam seu papel de militância e se tornando parceiras para resolverem problemas sociais, algumas na tentativa em resolver lacunas deixadas pelo Estado, outras voltadas para os atender interesses socioeconômicos. O artigo 205 da Constituição Federal determina que a educação é "direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade" (BRASIL, 1988). Neste sentido, por ser dever de todos, há abertura para a emergência de grupos da sociedade civil que, de forma organizada, passam a reivindicar direitos sociais e agir em prol da educação, inclusive com possibilidade legal de oferecimento de serviços educativos na modalidade de escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, na forma do artigo 19, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, podendo, inclusive, receber verbas públicas, consoante artigo 77 do mesmo diploma legal (BRASIL, 1996).

> As ONGs estão mudando de nome para simplesmente terceiro setor. Para uns trata-se apenas de mais uma forma de exploração da força de trabalho, uma resposta das elites à organização e mobilização sindical e popular dos anos 80, bem assim como parte das estratégias neoliberais para desobrigar o Estado de atuar na área social (vide Gentili, 1955). Para outros, o terceiro setor é algo realmente novo, pois o Estado não consegue mais penetrar nas microesferas da sociedade. Ele só saberia atuar no nível macro, e as políticas públicas necessitam de mediadores para serem efetivas. Quanto ao poder local, o terceiro setor estaria contribuindo para o desenvolvimento de novas formas de associativismo. (GOHN, 2001, p. 82).

A partir deste breve histórico do surgimento das ONGs e denominação do terceiro setor podemos reconhecer a importância delas diante da luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

> Com as novas práticas sociais, categorias esquecidas, isoladas e desconsideradas, como crianças, jovens / adolescentes e idosos também passaram a ter direitos. A organização destes segmentos sociais por meio de movimentos e organizações sociais possibilitou a criação de uma pauta de reivindicações que se transformaram em leis e criaram uma nova juridização para o social. O Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei da Assistência Social, os diferentes conselhos, colegiados e outras estruturas de mediação entre o Estado e a sociedade civil, são exemplos vivos da conquista e da força da participação organizada. (GOHN, 2001, p. 84).

O trabalho e a participação das instituições vinculadas ao terceiro setor na sociedade desde então vem redefinindo o papel do Estado e, em alguns casos, fragmentando as políticas sociais públicas, (des)responsabilizando o Estado de suas obrigações. A luta e a militância como podemos ver vem sendo deixadas de lado e, em vez de se oporem ao Estado e requerer direitos que vêm sendo negados, o que vem ocorrendo é uma parceria com o mesmo. Sendo que não podemos deixar de negar, na maioria das vezes, são parcerias [instituições e Estado], e são essas instituições que vem trabalhando pautada no discurso de uma sociedade mais justa e igualitária, com direitos para todos.

E é neste campo crítico que a presente pesquisa se situa, pois, pretendeu identificar como a Organização da Sociedade Civil[1] (OSC) SETE,

[1] Embora o termo genérico ONG (Organização Não-Governamental) esteja correto, preferimos, neste texto, utilizar a expressão OSC (Organização da Sociedade Civil), por ser juridicamente mais preciso, já que é assim que Dispõe a Lei n.º 13.019/2014 - o marco regulatório do Terceiro Setor. De acordo com o artigo 2°, alínea "a", dessa legislação, uma OSC pode ser definida como uma "entidade privada sem fins lucrativos que não distribua entre os seus sócios ou associados, conselheiros, diretores, empregados, doadores ou terceiros eventuais resultados, sobras, excedentes operacionais, brutos ou líquidos, dividendos, isenções de qualquer natureza, participações ou parcelas do seu patrimônio, auferidos mediante o exercício de suas atividades, e que os aplique integralmente na consecução

que, ao nosso ver, mantém a militância ativa em defesa dos direitos da educação, atuando na comunidade local, identificando os principais fatores geradores de desigualdade social entre a população atendida por ela, e buscando não só a substituição do Estado no atendimento à população, como também a realização de sua crítica e corresponsabilização na garantia dos direitos daqueles cidadãos. Abre-se a reflexão: onde se encontra a insuficiência do Estado? E por que alguns cidadãos têm mais privilégios e outros menos? Portanto, buscou-se entender o contexto e o porquê do surgimento da instituição e qual sua relação com o Estado e o Mercado.

3. Permanências e formação para/na cidadania propostas pela SETE

Começaremos a descrever o histórico, as atividades de atuação em busca de descrever a condução de todo o projeto pensado pelos educadores(as) e voluntários(as) e como se confirmam enquanto uma *práxis* democrática que conduz as crianças e adolescentes ao protagonismo cidadão. Assim, assumem suas ações para transformações efetivas da realidade de seus participantes, nessa concepção, não é uma criança/adolescente que vai à instituição para receber assistência, ao contrário, a formação almejada pela instituição coloca seus participantes em posição de sujeitos de direitos, para o desenvolvimento humano, pensamento crítico, formação escolar e profissional.

3.1. Permanências: (re)ações da ONG – SETE

A SETE é uma associação sem fins lucrativos fundada em 1994, desde então tem como propósito atender as pessoas da comunidade local com a missão não só de assistencialismo, mas a de promover a inclusão social. Citamos o conceito de assistencialismo, porque originalmente, às ações voluntárias acontecem desde a fundação do Brasil, políticas de assistência à população menos favorecida da sociedade se dava, como uma

---

do respectivo objeto social, de forma imediata ou por meio da constituição de fundo patrimonial ou fundo de reserva".

espécie de paternalismo, como se a população pudesse ser capaz de sanar problemas sociais por pura assistência ou doações.

Portanto, reconhecemos a OSC SETE muito mais do que um lugar que presta assistência, mas sim como um lugar que conduz a inclusão social dos seus participantes e os auxilia a conhecerem e buscarem sua garantia de direitos. Seu campo de atuação em prédio físico instalado acontece, desde a fundação, especificamente no Setor Madre Germana II em Goiânia. A conquista do espaço físico desde então representa a realização de ações nas áreas da educação, esporte, artes, profissionalização, proteção à maternidade e à infância, assistência material, medicina preventiva, saúde bucal, prevenção às drogas, ressocialização de jovens e adultos infratores e educação ambiental.

É preciso destacar que o Bairro Madre Germana II se trata de uma região periférica da capital, além disso foi construído sem nenhum planejamento público local, nessas condições o bairro surgiu sem espaços para garantia da educação, lazer, diversão, cultura e esporte. Assim, a SETE instalou seu prédio físico a fim de oferecer outra realidade a essas crianças e adolescentes evitando-se assim que pudessem ficar ociosas em casa ou até mesmo nas ruas expostos a diversas situações de risco.

Diante do exposto a SETE mais que urgente viu a necessidade de oferecer atividades que oportunizassem crescimento cultural, intelectual, emocional, estético e ético aos seus participantes. E durante seu percurso de quase 30 anos de instituição conseguiu estabelecer algumas parcerias entre o setor público e privado, podendo assim proporcionar as seguintes atividades: 1) Oficinas Pedagógicas; 2) Esporte; 3) Programa de qualificação e formação profissional; 4) Grupo Esperança; 5) Bazar.

3.2. Essas práticas propiciam a formação para a cidadania?

Diante da observação participante junto às leituras complementares pelos documentos disponibilizados pela instituição, principalmente, os planejamentos diários revelavam objetivos, referencial teórico e avaliação que sustentavam cada uma das práticas pedagógicas propostas pelos educadores e voluntários que realizam as atividades pedagógicas. Assim

tornou-se possível elencar alguns dos elementos constituintes da formação cidadã na SETE.

Para tanto, esse banco de dados enaltece que essas ações da instituição de promover o protagonismo nas crianças e adolescentes e corresponsabilizá-los pela gestão do espaço da SETE colaboram para a construção da autonomia, do pensamento crítico, do espírito de responsabilidade, cooperação, solidariedade e, por fim, da formação da cidadania das crianças e jovens atendidos. A fim de discorrer e enfatizar determinada ação, colocamos nossa atenção então a uma atividade em especial e na qual a primeira autora pode ter um maior acompanhamento que foram as oficinas pedagógicas.

Adiante serão descritos como se dá todo o planejamento para que aconteçam as oficinas pedagógicas e em quais teóricos da educação elas se apoiam. Dado isso faremos uma contextualização de que modo essas atividades proporcionam a formação plena das crianças e adolescentes atendidos enquanto sujeitos críticos e cidadãos de direitos.

Os principais referenciais utilizados para estudo da Instituição e refletidos na prática pelos educadores no que diz respeito à educação para/na cidadania são:

1. **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos – Jean Piaget
2. **Poema Pedagógico** – Anton Makarenko
3. **Psicologia Pedagógica** – L. S. Vigotski
4. **Escola da Ponte** – Uma escola Pública em Debate – José Pacheco e Maria de Fátima Pacheco
5. **A Escola da Ponte sob Múltiplos Olhares:** palavras de educadores, alunos e pais – José Pacheco e Maria de Fátima Pacheco
6. **Escola da Ponte:** Fazer a ponte para a escola de todos(as) - Cláudia Suely Rodrigues Santa Rosa
7. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa - Paulo Freire
8. **A Roda de Conversa na Educação Infantil:** uma abordagem crítico-colaborativa na produção de conhecimento - Claudia Gil Ryckebusch

3.3. Oficinas pedagógicas: descrição e reflexões

As oficinas pedagógicas acontecem duas vezes na semana, no período matutino e vespertino. Na época da pesquisa, trabalhavam 6 educadores participantes por período, dentre professores funcionários da SETE, alunos de licenciatura bolsistas da UFG e educadores voluntários. O projeto é destinado ao atendimento de 130 crianças e adolescentes na faixa etária de 6 a 17 anos, sendo 65 no turno matutino e 65 no turno vespertino. As crianças são recebidas pelos educadores ao adentrarem a instituição e em seguida são distribuídas em salas distintas, o dia na instituição começa com o momento da leitura e em seguida a roda de conversa, posteriormente as oficinas de matemática utilizando jogos digitais e outras atividades[2]. Ressaltamos que as crianças têm um tempo livre destinado a elas, que podem escolher o parque, esporte, jogos no computador, dentre outros.

O que mais importa na presente pesquisa são os modos como são conduzidas todas essas atividades. Para a realização das oficinas os educadores defendem que é primordial a construção de vínculos entre educadores e crianças/adolescentes, por acreditarem que a aprendizagem só pode se dar de forma satisfatória com base numa relação de confiança. Diante disso, é necessário por parte dos educadores, assumirem uma postura aberta e acolhedora, com o intuito de permitir os diálogos com as crianças, em situações de grupo e individuais, sobre assuntos diversos (não estritamente acadêmicos).

Com base nesse princípio pedagógico e dos planejamentos disponibilizados, passamos a explicitar a maneira que é conduzido o trabalho pedagógico descrevendo um pouco de cada uma das práticas que compõem as oficinas pedagógicas:

Abertura dos portões / Diálogos no um a um

O trabalho pedagógico da instituição já começa a ser preparado na abertura dos portões, local onde as crianças e adolescentes são acolhidos, nesse momento os educadores assumem uma postura de

[2] Trata-se da rotina analisada do ano de 2018.

receptividade e disposição, em que cumprimentam os alunos individualmente, dialogam no pátio, nos bancos ou cadeiras da instituição, demorando-se ali um tempo antes de os convidar a entrarem na sala.

Momento da leitura

Após a abertura dos portões, diálogos iniciais e acomodações nas salas, é iniciado o momento da leitura, onde as cadeiras estão dispostas em roda e as crianças e adolescentes podem optar na escolha de um material que achem interessante para a leitura. Esse momento tem como objetivo criar um espaço de incentivo à leitura, de modo que possa favorecer que essa prática se torne rotina para eles. Com isso, os educadores tem como propósito que melhorem as suas competências leitoras, tão importante para a sua inclusão social.

Roda de conversa

Este espaço é considerado um dos espaços mais importantes do dia, pois contém conversas livres, debates, discussões e definições de regras. Nesse momento um educador assume a função de mediador da roda e os demais se integram aos alunos. Durante a roda é estabelecido que quem queira falar levante o dedo e espere a sua vez, e também que a fala de todos seja ouvida e respeitada com igual teor. No caso das crianças e adolescentes se envolverem em conversas paralelas, desrespeitando o direito da criança com a palavra de falar e ser ouvida, algum educador levanta a mão e o restante (educadores e educandos) começam a fazer o mesmo gesto, pedindo assim o silêncio e de modo a permitir com que todos voltem a sua atenção aos assuntos da roda (tal curioso mecanismo de "pedido de silêncio" substitui os tradicionais "psiu!" e "presta atenção" verificados em outros espaços).

Planejamento

Esse momento acontece após a roda de conversa e consiste das crianças/adolescentes se organizarem para as atividades a serem realizadas no dia, geralmente o planejamento é fixado na parede, nele são divididas

as atividades cotidianas, os locais de realização de cada uma e sua duração. As crianças/adolescentes caso se sintam *perdidas* são auxiliadas pelos educadores que continuem na roda de conversa, lembrando que os educadores apenas auxiliam, pois, um dos principais objetivos é que as crianças consigam fazer sozinhas, de modo que nada atrapalhe a construção de sua autonomia e de buscar a aprender o que há para ser feito. Por vezes, é possível verificar crianças mais experientes no projeto orientando novas crianças, no que diz respeito à leitura e interpretação do planejamento do dia.

Momento do lanche

Mais do que lanchar, esse momento permite o estreitamento de laços entre crianças/adolescentes e educadores, já que os educadores se sentam junto às crianças e lancham juntos. Após todos se acomodarem, é realizado um momento espiritual, em que um educador ou uma criança/adolescente que desejem, façam a oração, ou então simplesmente sugere-se uma música meditativa ou a leitura de um trecho de poesia ou livro que permitam uma reflexão sobre a vida, sem proselitismo religioso. Além disso, esse momento também é muito importante para a construção da autonomia e de autogestão do espaço, pois, as crianças/adolescentes são responsáveis por servir o lanche, lavarem os seus copos, limparem a mesa, e organizarem o ambiente do refeitório.

Aprendizagem pelos jogos eletrônicos

Este momento refere-se a aprendizagem de conteúdos matemáticos baseada em jogos digitais, que em parceria com a Faculdade de Educação (LABIN – Laboratório de Educação, Tecnologia e Inclusão) e o Instituto de Matemática e Estatística da UFG (LEMAT – Laboratório de Educação Matemática), promovem o Projeto de Extensão @PED - Ações Pedagógicas em Ambientes Digitais.

Para a realização desta atividade, o grupo de educandos é dividido em pequenos grupos, de cinco crianças cada, chamados "grupos de trabalho". A divisão de grupos se dá pela aproximação de conhecimentos

matemáticos do Ensino Fundamental definindo o que essas crianças/adolescentes **já sabem, sabem com ajuda** ou **não sabem nem com ajuda** (perspectiva vigotskiana), definindo 5 níveis, sendo eles: **elementar, fácil, médio, difícil** e **super** (numa referência aos games).

Cada grupo é mediado por um educador fixo, e escolhem um jogo de referência, para jogar e realizar as atividades (situações-problema) elaboradas a partir de elementos do jogo. Esses jogos de referência são escolhidos no início do ano pelos educadores e crianças e adolescentes e listados para serem trabalhados durante o semestre. Os jogos utilizados durante o período de observação participante foram: Plantas Vs. Zumbis 2, Rising Super Chef 2, Vector, Dream League, The Sims e Minecraft. A Oficina divide-se em dois momentos: 1) Jogar o jogo; 2) Realizar atividades matemáticas (situações-problema) relacionadas ao jogo jogado.

Além do destaque de serem utilizados jogos eletrônicos, o que permite uma integração maior da criança em relação aos conteúdos matemáticos, um elemento marcante da didática nos grupos de trabalho é o incentivo, por parte do educador, aos educandos buscarem caminhos alternativos e próprios para resolução dos problemas e o compartilhamento dos mesmos com o seu grupo, num processo ao mesmo tempo solidário e de construção de autonomia (em que, por diversas vezes, é possível ver as crianças fazendo o uso do quadro-negro para demonstrar para as demais o que pensou).

Tempo livre

Refere-se ao momento livre em que as crianças e os adolescentes podem escolher o que desejam fazer: seja jogar nos tablets, utilizar os computadores, jogar ping pong, ler, brincar no parque, de massinha de modelar ou com jogos de tabuleiro, dentre outros. Um educador fica responsável por supervisionar este momento, podendo interagir mais com os educandos também.

Grupos de responsabilidade

Os grupos de responsabilidade se constituem de grupos de alunos heterogêneos (em torno de 8 educandos cada), que juntos decidem coletivamente sobre o funcionamento da instituição, sobre seus direitos e deveres e são corresponsáveis sobre aquilo que é de todos. Apoiados nos ideais da Escola da Ponte fundada pelo educador José Pacheco a SETE considerou importante incluir nas atividades da instituição a formação dos Grupos de Responsabilidade, de modo que todos os participantes da instituição se envolvessem e se sentissem responsabilizados para atuar, trabalhar e realizar mudanças na SETE, para o bem comum e melhorias de funcionamento.

Desse modo, os educadores reuniram as crianças/adolescentes, elencando as necessidades da instituição e para que pudessem escolher o grupo de responsabilidade que gostariam de atuar. Os grupos são divididos de acordo com as necessidades de funcionamento da SETE. Os grupos criados foram os seguintes: Grupo das Mídias Sociais / Grupo Esporte (Adolescentes e Crianças) / Grupo Limpeza / Grupo Lanche / Grupo Ajuda / Grupo PCs e TABLETs / Grupo Passeio / Grupo Biblioteca / Grupo Materiais: Jogos de Mesa / Grupo Ressignificação do Espaço.

Cada Grupo de Responsabilidade é orientado e conduzido por um educador, mas o educador está ali responsável pela mediação, pois, a maior parte do planejamento e das discussões são realizados pelas crianças/adolescentes. Cada grupo tem um objetivo e tarefas a serem executadas. Por exemplo, o grupo do esporte tem como objetivo organizar eventos esportivos e cuidar dos materiais de esporte. E tem como tarefas: organizar campeonato masculino e feminino; pensar na compra de novos materiais esportivos; Elaborar locação de chuteiras; Buscar patrocínios; Arrecadar dinheiro para as despesas dos campeonatos; Ter controle e manter os materiais esportivos limpos e organizados. Ressalte-se que estes objetivos não são impostos ao grupo pelos educadores, pelo contrário: são definidos coletivamente pelas crianças.

Como descrito acima podemos perceber como os Grupos de Responsabilidade envolvem as crianças/adolescentes, favorecendo a autonomia, a responsabilidade, espírito de cooperação, senso crítico, partilha de tarefas e respeito pelo outro. Todos se preocupam com o que acontece na instituição, todos se empenham em atingir os objetivos propostos para o

Grupo e em prol da instituição da qual frequentam. De acordo com Piaget (1998, p. 126):

> Do ponto de vista moral, a cooperação leva não mais à simples obediência às regras impostas, sejam elas quais forem, mas a uma ética da solidariedade e da reciprocidade. Essa moral caracteriza-se, quanto à forma, pelo desabrochar do sentimento de um bem interior independente dos deveres externos, ou seja, por uma progressiva autonomia da consciência prevalecendo sobre a heteronomia dos deveres primitivos.

Nos Grupos de Responsabilidade, são as crianças/adolescentes que criam as regras, são eles que definem as tarefas, que decidem o que querem e o que precisa ser feito, nada é imposto. Tudo é cooperação, o que conduz não só a autonomia, mas também ao exercício da cidadania. Sendo assim tudo que é realizado na SETE tem uma orientação pedagógica por trás, de modo que as atividades realizadas pelas crianças e adolescentes sejam capazes de conduzi-los a cooperação, solidariedade, trabalho em equipe e responsabilidade, sendo essas ações promotoras da cidadania[3].

Considerações Finais

Ao participar, observar e estudar sobre a SETE e as atividades oferecidas às crianças e adolescentes, podemos dizer que tais ações podem sim propiciar a formação da cidadania aos sujeitos atendidos, pois, a instituição é um espaço organizado por educadores e estudantes e que permite a participação de todos na sua gestão. Ao pensar e efetivar, por exemplo, os grupos de responsabilidade os educadores propiciaram a essas crianças e adolescentes a vivência da cidadania.

Segundo Santa Rosa (2008, p. 86) que fala sobre as atividades de uma escola que foram inspiradas na Escola da Ponte, tal ação permite:

[3] No ano de 2019, o projeto incluiu outra atividade importante neste sentido, como as assembleias de educandos, atividade que, infelizmente, não pudemos analisar, dado o recorte de análise da pesquisa, que foi o ano de 2018.

"dividir responsabilidades, entre crianças e adultos, para o bom funcionamento da escola é a mola propulsora da vivência da cidadania, porque permite ampliar o campo de atuação da esfera privada para a pública, do individual para o coletivo".

Outras atividades, como as rodas de conversa, o incentivo à autonomia nos grupos de trabalho, etc., contribuem para isso também. Concluímos que com o surgimento do Terceiro Setor, algumas instituições com cunho assistencialista prestam serviços à comunidade, e a SETE é uma dessas instituições, mas percebemos que ela não visa apenas o assistencialismo. Na verdade, verificamos na instituição investigada o objetivo maior de formação das crianças e adolescentes como cidadãos plenos e de direitos. Em síntese, ao investigar as atividades oferecidas, infere-se que possuem cunho cultural, lúdico e educacional, proporcionando aos sujeitos atendidos, melhores condições de vida e ajudando-os a alçar voos em busca de um futuro melhor.

Para tanto, essa pesquisa buscou refletir sobre os princípios dos Direitos Humanos, do Estatuto da Criança e do Adolescente e de Cidadania, sobretudo quando a temática é sobre direitos que na legislação são garantidas. No entanto, evidencia que as leis existem, mas que, não existem para todos, situação que propicia a muitos cidadãos ter seus direitos negados, com isso gradativamente vem crescendo instituições do terceiro setor na tentativa em preencher essas lacunas, existindo uma dialética, pois, a mesma sociedade que exclui é a que tenta incluir, pois, o capitalismo gera essa ordem desigual.

Referências

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, julho 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

CARDOSO, Alexandre Jorge Gaia. Terceiro Setor - Uma das alternativas para o problema do desemprego. **Management in Dialogue Review**, v. 2, n. 1, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel e DENISE, Tolfo Silveira (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política:** Impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2001.

MAIA, Luciano Mariz. Educação em direitos humanos e tratados internacionais de direitos humanos. *In:* SILVEIRA, M. G. (org.). **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 85-101.

PIAGET, Jean. **Sobre a pedagogia:** textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1998.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de Freitas. **Metodologia do trabalho científico:** métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. p.13-118.

Rosa, C. S. R. S. (2008). **Fazer a ponte para a escola de todos(as).** Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, UFRN, Natal, 2008.

SOCIEDADE Trabalho e Esperança. **Planejamentos, avaliações institucionais e fotografias:** 2018 a 2019 [*S.l.*].

SOARES, Maria Victoria Benevides. Cidadania e direitos humanos. *In:* CARVALHO, J. S. (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 43-65.

TACHIZAWA, Takeshy. **Organizações não governamentais e terceiro setor:** criação de ONGs e estratégias de atuação. São Paulo: Atlas, 2002.

Capítulo 3.

A concepção de cidadania no livro didático "*História: Sociedade e Cidadania*"

Natali Gisele de Oliveira

> Certamente precisamos da história, mas não como o passeante mimado no jardim do saber, precisamos dela para a vida e para a ação. Somente na medida em que a história serve à vida, queremos servi-la. (Nietzsche, 1874).

Pensar a temática da construção da cidadania em nosso país se constitui um enorme desafio em nossos dias. A começar pelo obscuro cenário político em que vivemos, onde as pautas democráticas se vêm duramente ameaçadas por um projeto de país que se edifica na contramão dos esforços alcançados ao longo de décadas, escancarando uma cultura política que revela de forma cada vez mais nítida as mazelas de uma sociedade excludente e autoritária em sua essência.

Reconhecendo que muito recentemente a Criança/Adolescente têm a seu favor um escopo jurídico e social de proteção, precisamos compreender como este arcabouço teórico pode (e deve) se constituir em mecanismos capazes de articular um projeto que possa atender a suas demandas sociais e culturais na prática, tirando a lei do papel e aplicando-a concretamente na vida dessas pessoas.

Estamos certos de que um dos caminhos possíveis na tentativa de implementação dos direitos alcançados seja através de um projeto de *educação para a cidadania* que atue na defesa dos princípios de igualdade e de respeito, na busca de uma cultura de paz e tolerância.

Para tanto, é antes necessário avançarmos na compreensão acerca da ampliação dos papéis da educação e da noção de escola que vimos construindo até aqui. À escola de hoje cabe enfrentar inúmeras situações-problema que não necessariamente foram criadas dentro dela.

Ao processo de escolarização se soma a produção de um conjunto de saberes que, para muito além do conteúdo, esteja comprometido com a construção da cidadania, ou ainda, com uma *cultura de direitos humanos*, trabalhando as questões de inclusão e aprendendo a lidar com as diferentes visões de mundo, os tipos sociais e a diversidade cultural, já que dentro de seus muros se organizam os primeiros ensaios de sociabilidade, e também os conflitos a eles inerentes.

Compreendemos que a escola precisa preparar-se para atender esse enfoque, lidar com as demandas socioculturais de nosso tempo. Neste sentido, urge que consiga atrelar as disposições legais aos recursos pedagógicos no enfrentamento dos conflitos, da sala de aula aos espaços de convivência, dos alunos à comunidade, no interesse comum de produzir entendimento sobre si e sobre os agentes que a constituem. Tal atuação extrapola uma noção de escola passiva na relação com a comunidade que a incorpora e reflete. Exige uma dialética das relações que incorpore uma atuação concreta e imediata, capaz de protagonizar uma educação, de fato, cidadã.

Entre os inúmeros recortes possíveis para se pensar a questão da cidadania a partir da escola, investigamos como é tratada a noção de *cidadania* no livro didático de História. Além de configurar-se como o principal recurso didático na maioria das escolas brasileiras, sobretudo nas públicas, o interesse pelos manuais didáticos de História ainda é um horizonte de pesquisa e novos questionamentos, por mais que se escreva sobre este tema.

A escolha dos conteúdos e abordagens epistemológicas, a organização estrutural e os tipos de recursos que o compõem - como uma trama

a partir da qual se desenha a historicidade nos saberes escolares – foram algumas das inquietudes que nos levaram a esta investigação.

Neste sentido, este texto resulta da investigação acerca da disseminação do tema *direitos humanos* a partir da noção de *cidadania* expressa no livro didático de História a partir da análise da obra *"História: Sociedade e Cidadania"*, de Alfredo Boulos Júnior, da Editora FTD, referente a 1ª série do Ensino Médio, utilizado na rede pública estadual de Catalão – GO, entre os anos 2018-2020.

A escolha do livro como objeto seguiu a orientação da Subsecretaria Regional de Educação, através de entrevista realizada com os responsáveis pela distribuição de material didático para a regional sudeste do Estado de Goiás, por meio do qual acessamos o mapeamento dos principais títulos escolhidos a partir do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático)[1] a serem adotados no ano de 2019 na cidade de Catalão - GO.

Segundo Soares apud Gatti (2004), várias têm sido as perspectivas sobre as quais têm se pautado as pesquisas sobre o livro didático nos últimos anos, sob o aspecto pedagógico, como avaliação, melhorias de linguagem, recursos, entre outros aspectos internos ao material; político, a partir das formulações e direcionamentos, no que tange à seleção, distribuição e controle, ou ainda, do ponto de vista econômico, que fixa normas e parâmetros de produção, crivo pedagógico e ideológico, características de comercialização e distribuição, etc.

Muitos são os olhares e perspectivas sob os quais se lançam estudos sobre o livro didático, portanto. Procuramos, nesta análise, investigar as formas de abordagem e como se inserem as temáticas referentes à construção da cidadania no conteúdo, formato e linguagem, nas atividades propostas, refletindo uma opção político-pedagógica sobre como esse tema pode ser tratado.

---

[1] O PNLD, segundo o site do Ministério da Educação (MEC), é um programa destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público.

Do ponto de vista pedagógico, político e cultural nosso olhar se dirige para o conceito de *cidadania* a ser apre[e]ndido do livro de História, procurando perceber de que maneira a disciplina e os recursos viabilizados na obra contribuem para o desenvolvimento do educando enquanto cidadão.

O livro didático de História: um projeto de ensino cidadão?

Segundo Tosi (2004, p. 12), "a educação para a cidadania constitui uma das dimensões fundamentais para a efetivação dos direitos, tanto na educação formal, quanto na educação informal ou popular e nos meios de comunicação".

Entendemos escolarização como parte essencial de um *processo civilizador*, com amplo acesso ao sistema cultural, espaço privilegiado de escuta e observação que, para além do papel de transmitir/reproduzir elementos do patrimônio cultural, fornece instrumentos para que os sujeitos envolvidos possam elaborar conhecimentos, construir identidades e forjar suas participações como cidadãos (CHERVEL,1990).

A escola contemporânea tem sido chamada a comprometer-se com questões urgentes como o respeito e manejo das diferenças, não somente no tocante aos tipos sociais e à diversidade cultural, mas no que concerne às visões de mundo do seu público-alvo: a criança e a juventude.

Há um consenso em incumbir às Ciências Humanas esse papel, especialmente à disciplina de História, discutindo questões como a participação política, as identidades e o patrimônio cultural. Para Cerri (2004, p. 121), formar o cidadão é "[...] uma missão da História desde que ela se instituiu enquanto disciplina, e o problema começa quando queremos saber o que se está entendendo por cidadania".

Para o autor, a aprendizagem histórica é "[...] sobretudo pautada nas identidades coletivas mais amplas, daí o apelo ao ensino da história para a formação do cidadão, que é a identidade política central da modernidade" (CERRI, 2003, p. 121).

Diante deste *status* conferido ao ensino de História, nos colocamos o desafio de compreender de que forma o ensino de História - e o livro didático - têm promovido a orientação de *formar para a cidadania*?

Importante componente da cultura na modernidade, a questão da cidadania tem estado em constante discussão desde os processos que instalam o que se pode chamar de uma *revolução democrática.*

Para Pedro Demo, uma das conquistas mais importantes do fim do século passado é o reconhecimento de que a cidadania perfaz o componente mais fundamental do desenvolvimento social: "Este avanço está na esteira das lutas pelos direitos humanos e pela emancipação das pessoas e dos povos, bem como reflete o progresso democrático possível" (DEMO, 1991, p. 1).

Assim, o conceito de cidadania é aqui tomado como "o conjunto de direitos e deveres civis, políticos e sociais que cada cidadão deve exercer num determinado Estado" (DEMO, 1991, p. 1). Ela é a consciência de deveres e direitos, é o *sentido de comunidade e de partilha.* Como resultado de uma luta permanente, travada quase sempre a partir de baixo, das classes subalternas, implicando um processo histórico de longa duração.

Coutinho (2005, p.02) define "[...] cidadania como a capacidade conquistada por alguns indivíduos de se apropriarem dos bens socialmente criados, de atualizarem todas as potencialidades de realização humana abertas pela vida social em cada contexto historicamente determinado".

Neste processo, a Constituição Federal de 1988, sob a alcunha de "Cidadã" é referência fundamental para que se consolide a Educação como um direito de todos os cidadãos, estabelecendo-a como o primeiro dos direitos sociais, conforme seu Art. 6º:

> [...] a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção a maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma dessa Constituição. (BRASIL, 1988.)

De forma ainda mais explícita no Art. 205º, segundo o qual a Educação é "[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988, n.p.).

Subsidiada pela normatização a Educação passa a empunhar a bandeira de um projeto democrático, do *educar para a cidadania*, construir uma consciência de direitos, a partir da "[...] formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência dos valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz." (BENEVIDES, 2000, p. 1).

O livro didático: fonte e objeto de pesquisa

A relevância do livro didático de História como objeto não carece de justificativa, por seu caráter de aparato pedagógico e pela dependência de seu uso, sobretudo nas escolas públicas brasileiras, onde, não obstante a ampliação do acesso a outros meios (inclusive tecnológicos), é possível afirmar que o livro didático ainda seja o material cotidiano nas aulas e o recurso primeiro de pesquisa (para estudantes e professores).

Segundo Bittencourt (2004), o livro torna-se um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes escolares, daí a importância de ser também compreendido como condutor de um sistema de valores e práticas, como projeção cultural destes valores, ao mesmo tempo em que responde a um imponente mercado editorial, com suas conotações políticas e econômicas.

Por tudo isso, o livro didático é ainda capaz de atrelar as inquietações a respeito do papel do ensino de História e, ao mesmo tempo, constituir-se em veículo essencial de inúmeras possibilidades para a disseminação de uma *cultura de cidadania*, a depender das formas de uso de suas propostas.

O perfil pedagógico da obra escolhida está colocado desde o título da coleção, um convite a questionar de que tipo de cidadania o livro trata e em que medida consegue cumprir os objetivos a que se propõe: *colocar-se no lugar do aluno* e responder a uma de suas questões basilares, posta desde a apresentação do material, em que promete mostrar seu diferencial levando seu público a *aprender a pensar historicamente.*

Para observarmos a obra de Boulos Júnior, estabelecemos alguns critérios normativos da aprendizagem histórica, a partir da categoria cidadania, nos termos já enunciados. Entre eles: a leitura de mundo – *ou*

literacia histórica e a *utilidade dos saberes para a vida*, ambos conceitos absorvidos da matriz do pensamento de Jörn Rüsen (2010), a relação com o *tempo/temporalidades* e o *protagonismo na construção do conhecimento histórico.*

Tais noções se tornam referências desta análise no sentido de acreditarmos que quando desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem orientado pelo livro didático, promovem o desenvolvimento de atitudes e práticas que correspondem a construção e fomento da cidadania.

Para a compreensão do que o livro traz no sentido de promover uma educação para a cidadania, passamos a uma descrição crítica da obra e seus principais recursos, entre eles: capa e formatação, a apresentação (de onde emerge também a proposta pedagógica da coleção), organização estrutural (unidades, capítulos e suas seções), conteúdo e temáticas, imagens e atividades.

O livro é composto de 288 páginas, divididas em quatro unidades temáticas e quatorze capítulos. Do ponto de vista do formato e da diagramação, a obra não se destaca com relação a outras voltadas a mesma faixa etária. Apresentando recursos diversos, o autor produz em suas páginas uma miscelânea de referenciais, textuais e imagéticos, com função de didatizar as temáticas propostas.

Para que um livro didático seja útil para a percepção histórica, é necessário que "[...] estabeleça diferenças, semelhanças e relações entre passado e presente, a partir de uma boa apresentação do material, destacando nos conteúdos e recursos a pluridimensionalidade e a pluriperspectiva" (RÜSEN, 2012, p. 85).

Para tanto, o livro deve estar constituído de diferentes materiais textuais e iconográficos, de recursos que possibilitem leituras da realidade a que se pretende acessar, deslocando no tempo as técnicas, os fazeres, a evolução e a retração, os aspectos da sensibilidade artística, retratados no desenho, na pintura, na moda, no cinema e no teatro, na música, na fotografia, para citar apenas algumas das formas visuais de apreensão do mundo, capazes de incitar a percepção histórica, levando a dimensões diversas sobre o homem e a cultura, historicamente estabelecidas.

Neste sentido, o livro *História, Sociedade & Cidadania* oferece diferentes recursos para se pensar a categoria *cidadania* a partir do ensino

de História. Desde a apresentação da coleção, o autor enuncia um projeto que pretende inserir o aluno, não mais tomado somente como leitor, mas como agente do conhecimento que irá construir, por intermédio do material didático.

No tocante à linguagem, o autor propõe representar a História como *uma aventura humana na Terra*, convidando o leitor/aluno a se reconhecer nas temáticas, inserindo questões atuais e diferentes leituras de mundo, investindo na pesquisa e uso de fontes, promovendo a escrita e a interpretação de imagens, condizentes ao vocabulário e à faixa etária.

A palavra cidadania não é explicitamente citada no material, a não ser no próprio título. No entanto é possível perceber sua reverberação em diversos pontos. O sentido de aproximação que o autor coloca no manual com relação ao tipo de conhecimento que seja *agradável* ao aluno é um anúncio do esforço que veremos - incipiente e diluído - no decorrer do livro.

No que tange ao modelo de apresentação dos manuais didáticos, a proposta é eficaz no sentido de contribuir para o avanço de tais reflexões no instrumental didático de sala de aula, sobretudo quando entendemos que, para muitas escolas, este é o único material disponível, a partir do qual serão construídas as referências de uma *literacia histórica.*

Segundo Lee (2009), os estudantes são capazes de dar sentido ao passado e de utilizar esse conhecimento de forma prática, como *utilidade para a vida.* Neste sentido, o autor propõe um certo letramento histórico, desde que os recursos disponibilizados possam acessar a realidade, dando luz não somente aos fatos, mas significância aos elementos de reconhecimento, no tempo e no espaço.

Ao considerar a preocupação em atender a um público cada vez mais disperso e ao mesmo tempo exigente, o livro se propõe a atender às demandas dos novos tempos, instigando o prazer em estudar História e sua *utilidade para a vida.*

Para compreendermos a abordagem de um ensino de História que se pretende diferenciado e capaz de atingir o interesse dos alunos, partimos das contribuições da Educação Histórica, que enxerga na aprendizagem mais do que o acúmulo de informações, uma aproximação entre as temporalidades com que lida a História: que não se restringe ao amontoado

de eventos, nem está presa ao passado, mas que pretende buscar no cotidiano os elementos de significância para a leitura de mundo e dos "tempos", seja o nosso ou o que já passou.

De forma inovadora, essa visão sobre as formas de produzir conhecimento histórico permite romper com ideias canônicas como aquelas que concebem o fazer histórico e o saber escolar sobretudo, como repetições acerca do passado, maçantes repertórios de nomes e datas, fatos e eventos, completamente desconexos das realidades com que lidam os alunos.

A produção de conhecimento passa a ser avaliada em nível de pensamento e construção de conhecimento com categorias históricas, o que representa um avanço no sentido de abandonar certas estratégias pautadas na quantidade de informação factual adquirida e no armazenamento destas referências, sem nenhuma conexão entre as temporalidades envolvidas. (BARCA, 2001, p. 13-14).

Os interesses dos jovens de hoje apontam para uma busca de conhecimento que responda às demandas específicas, na linguagem deles e na velocidade deles, considerando a profusão de conteúdos e de informação a que estão expostos e as formas de se relacionarem com os universos virtuais, em uma época como a nossa, altamente tecnológica, conectada e, ao mesmo tempo, alienante e desagregadora, do ponto de vista político e social.

Não por acaso, no processo de escolha dos livros didáticos, no PNLD, a segunda edição do livro de Boulos tem sido, segundo o próprio Ministério da Educação, a mais requisitada por professores e escolas para serem utilizadas na rede pública nos anos de 2018 a 2020.

A partir de um repertório de recursos e instrumentos que se mesclam ao conteúdo, o material didático pretende promover um tipo de aprendizagem que passa a configurar certo atrativo para os jovens, cruzando noções teóricas e eixos temáticos, balizadores do conteúdo e do formato do material.

Os principais recursos observados no material foram a apresentação (de onde emerge também a proposta pedagógica da coleção), a formatação, organização estrutural (unidades, capítulos e suas seções), conteúdo (eixos temáticos) e atividades propostas.

Desde o título, a obra nos convida a questionar de que tipo de cidadania o livro trata e em que medida consegue cumprir os objetivos a que se propõe: colocar-se no lugar do aluno e responder a uma de suas questões basilares, posta desde a apresentação do material, em que promete mostrar seu diferencial levando seu público a *aprender a pensar historicamente.*

Partindo das interpretações sobre o ensino e a aprendizagem trazidos pela Educação Histórica, buscamos perceber nas estratégias e recursos utilizados pelo autor como se deu a construção da categoria *cidadania*, em consonância com a matriz do pensamento de Jörn Rüsen, segundo o qual a primeira função da aprendizagem histórica seja a de contribuir com a formação de sujeitos capazes de questionar, problematizar o passado, através de valores e intenções (RÜSEN, 2012; SCHMIDT; BARCA, 2009).

Buscamos na Educação Histórica a referência teórica da aprendizagem histórica pela qual "[...] a consciência histórica processa o passado naquilo que faz sentido para o presente, isto é, tornando-o significativo para uma capacidade de comunicação da História, de modo a produzir orientações temporais que dão sentido à vida prática humana" (RÜSEN, 2012. p.77).

Para a compreensão do que o livro traz no sentido de promover uma educação para a cidadania, passamos a uma descrição crítica da obra e seus principais recursos, entre eles: capa e formatação, a apresentação (de onde emerge também a proposta pedagógica da coleção), organização estrutural (unidades, capítulos e suas seções), conteúdo e temáticas, imagens e atividades.

A respeito dos conteúdos, o livro está organizado em quatro unidades, divididas por eixos temáticos, que representam os três pontos reflexivos propostos pela coleção: a própria *História*, como disciplina e campo do conhecimento, suas técnicas e procedimentos; a *sociedade*, isto é, a vida humana coletiva, seus processos e conflitos ao longo do tempo; e a *cidadania*, categoria a partir da qual coloca os desafios da vida moderna, os direitos e responsabilidades, a diversidade cultural e as pautas democráticas.

Apesar de manter-se fiel ao conteúdo e a uma certa linha do tempo tradicional, o livro é construído em quatro unidades, divididas pelos seguintes eixos temáticos:

- Unidade 1: *Técnicas/ tecnologias e vida social* são trabalhados dois capítulos introdutórios, tratando respectivamente do que é o conhecimento histórico e para que serve e dos processos de hominização;
- Unidade 2: *Cidades – passado e presente*, dividida em 4 capítulos, o livro traz as primeiras formações societárias, as primeiras civilizações e a inserção da historicidade e cultura africanas;
- Unidade 3: *Democracia – passado e presente* – como o título aponta, os três capítulos procuram contextualizar o conceito de democracia, atualizando-o para as questões atuais;
- Unidade 4: *Diversidade religiosa: o respeito à diferença*, os últimos 5 capítulos tratam de das questões religiosas, da diversidade cultural e temporal, das periodizações e diferentes conotações historiográficas a partir da construção de conceitos como Feudalismo, Estado, liberdade, etc.

No que diz respeito a estrutura interna, o livro está dividido em seis (6) seções, que representam os recursos pedagógicos utilizados pelo autor na reafirmação de sua tríade explicativa. Estes recursos constituem-se como seções internas que auxiliam no desenvolvimento do discurso e da concepção histórica veiculados pelo livro, portanto, das opções didáticas utilizadas pelo autor. O livro apresenta as seguintes seções didáticas:

1. *Apresentação da unidade*: texto que abre os capítulos e a discussão de temas a serem trabalhados;
2. *Dialogando:* nesta seção são apresentados uma série de desafios propostos para discutir recursos didáticos

complementares, tais como tabelas, imagens, mapas, textos de diferentes gêneros, etc.;

3. Glossário: procura explicar termos e conceitos no sentido de ampliar vocabulário histórico. Geralmente apontados no texto, os conceitos são trazidos como definições e têm alguma conexão com o conteúdo do capítulo ou a temática da unidade;
4. *Para refletir*: Secção de textos que propõe o aprofundamento de discussões trazidas pelo conteúdo;
5. *Para saber mais:* em formato de "box" explicativo ou instigando a curiosidade e a pesquisa, a seção traz informações extras sobre os temas, dicas de leituras, filmografia, entre outros recursos.
6. *As atividades* foram didaticamente distribuídas em grupos a partir do critério de habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada uma delas:

    I. Retomando: exercícios de ENEM e vestibulares;

    II. Leitura e escrita, que subdivide em três partes:

    - Leitura e escrita de textos
    - Leitura e escrita em História
    - Leitura de imagens

    III. Cruzando Fontes: aproximação entre o trabalho historiográfico, a partir da análise de diferentes referências, fontes e interpretações;

    IV. Integrando com: seção de atividades que remetem a Interdisciplinaridade, relacionando a História a outras áreas do conhecimento, ampliando e complementando o conteúdo;

    V. Você cidadão: Reflexão sobre temas atuais, estimulando o exercício da cidadania e encerrando o estudo de cada unidade.

Sobre a escolha de imagens e recursos iconográficos, podemos dizer que se uma imagem equivale a mil palavras, no livro de Boulos Júnior são utilizadas 320 delas, distribuídas entre as diferentes temáticas e

conteúdo. Pelo teor e quantitativo, as imagens dariam por si só, um capítulo à parte. Por questões didáticas, citaremos as mais relevantes para o estudo proposto.

Os recursos visuais, de suma importância para esta análise, representam aporte essencial para compreender a forma como o autor pensa a organização do livro, a partir da estrutura e relação entre as partes: conteúdo, recursos e categorias explicativas.

Segundo Bittencourt, "ver as cenas históricas" seria o objetivo fundamental que justifica a inclusão de imagens nos livros didáticos "[...] significando que as ilustrações concretizam a noção altamente abstrata de tempo histórico." (BITTENCOURT, 2008, p.75).

Neste sentido, as imagens utilizadas nos livros didáticos devem ter a função de inspirar comparações e interpretações, permitindo que os alunos alcancem a singularidade das representações e seu caráter histórico, apontando para o momento histórico de sua produção/reprodução, caracterizando códigos de leitura de uma época, sua continuidade, a noção de fonte e testemunho, entre outras possibilidades de leitura.

Segundo a análise de Rüsen (2012) sobre a presença da iconografia no livro didático, é mister considerar que as imagens "conversem" com os textos que as acompanham, façam referência direta ou de forma sugestiva às temáticas que estão sendo abordadas, no tempo e no espaço, contextualizando eventos e/ou o passar do tempo.

No livro em análise, as imagens têm função ilustrativa e também crítica, servindo como recurso auxiliar na representação das temáticas, trazendo nas legendas conteúdo a ser acrescentado, referências culturais ou chamando à interação.

Na capa da 2ª edição[2] é possível constituir um primeiro olhar sobre a tríade "*História, Sociedade & Cidadania*" que molda todo o conteúdo e seções do livro. Ali está representado o primeiro impacto que o estudante brasileiro tem do livro: das cores, da juventude e da festa,

[2] Na 1ª edição a capa traz a representação da *Dança do Dragão*, que, segundo o autor, trata-se de uma dança chinesa realizada para celebrar uma boa colheita no tempo da dinastia Han (202 a.C. – 220 d.C.).

emblemas do público que o autor pretende atingir: o vigor, a alegria, a diversidade e a cultura jovem.

A imagem reverencia um ícone da cultura popular, uma das maiores festas de São João nordestina, em Campina Grande, na Paraíba, mostrando a cena de uma dança de quadrilha, típica daquela região, com duas jovens de mãos dadas, uma branca e a outra negra. Segundo o autor, a cena remete ao resgate da cultura local e do sentido de pertencimento dos jovens estudantes das escolas públicas e privadas que, juntos, dançam as inúmeras quadrilhas que se espalham pela cidade (BOULOS JÚNIOR, 2016)

Nas aberturas da Unidade 1 e do primeiro capítulo, as imagens são essenciais na conexão entre as temporalidades e a questão da técnica, partindo da interpretação delas para a sondagem do presente e as referências dos saberes já elaborados, fomentando as habilidades de análise e crítica a partir da comparação de elementos no tempo, no espaço e nas formas de apreensão da realidade.

Outro exemplo do uso da representação iconográfica nos processos formativos propostos pelo livro pode ser observado nas atividades, como reflexão, comparação e exemplo, tanto naquelas em que o autor pretende desenvolver a leitura e escrita, a interpretação e investigação, quanto nas questões objetivas.

O autor trabalha a noção de imagem como fonte, em diferentes situações, como na abertura da Unidade 2, em que representa através da fotografia diversos ângulos sobre a cidade, em conotações diversas sobre a realidade, no tempo e no espaço. Neste exemplo, as três primeiras fontes que abrem a discussão sobre os capítulos que se seguem partem da imagem, contratada com o texto historiográfico, tratando da evolução da vida na cidade, e a partir do conjunto de registros, propõe um debate em torno dos problemas sociais nas cidades atualmente.

No capítulo 5, na Unidade 2, o autor usa o recurso de símbolos para incitar o debate sobre o que se sabe sobre a simbologia hebraico-cristã e suas respectivas referências históricas. Aqui, as imagens são utilizadas como linguagem, remetendo aos tipos de sinais e comunicações na história da humanidade, desmistificando a noção de fonte como

documento, e ampliando o sentido de testemunho, vestígio histórico, leitura de realidade, etc. (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 80).

Abrindo a Unidade 3, o autor insere outro tipo de referência imagética, buscando a proximidade com a realidade do aluno e trazendo ao debate a temática da participação, através de uma charge a ser interpretada, relacionando as conotações sobre democracia hoje e sua construção histórica. Nesta mesma proposta, sob um viés diferente, ao final do capítulo 8, o livro traz imagens sobre a mulher e o padrão de beleza, como imposição cultural, a serem discutidas a partir de texto historiográfico (BOULOS JÚNIOR, 2016, p. 112).

Na última unidade, o livro insere gráficos e tabelas explicativas, apontando para o uso de fontes diversas como dados estatísticos, instrumentais de leitura econômica, política e elementos culturais. Ao final do capítulo 11, observamos na atividade Vozes do Presente a dinâmica de trabalho proposta a partir destes elementos, desenvolvendo a leitura e confrontação de diferentes pontos de vista sobre a temática do avanço muçulmano no tempo.

Entre os demais recursos visuais, cabe mencionarmos ainda os inúmeros mapas utilizados na representação da dimensão espacial dos processos históricos. Com exceção do capítulo 1, de cunho conceitual, todos os demais possuem referências cartográficas, apontando diferentes dados, como localização física, questões climáticas, diversidade econômica, distribuição das civilizações, características políticas, etc.

O livro apresenta a seguinte tipologia para a seção Atividades:

I - Retomando: presente em todos os capítulos do livro, esta seção traz listas de exercícios objetivos do ENEM e vestibulares ao redor do país, em consonância com o preparo para as avaliações nacionais de admissão no Ensino Superior, uma das funções pedagógicas da aprendizagem no Ensino Médio. Apesar de apresentar poucas atividades deste tipo, procura trazer diferentes formatos de questões que se relacionam com o conteúdo discutido nos capítulos.

II - Leitura e escrita em História: nesta subseção de atividades, o autor promove a cognição específica no conhecimento histórico, trabalhando referências da epistemologia dos saberes históricos, tais como: o lidar com o tempo e seus deslocamentos, a relação entre o presente e o

passado e as projeções possíveis para o futuro, a leitura das diferentes tipologias de fontes, a ampliação destas, com o sentido de participação do próprio aluno como sujeito histórico, entre outros elementos.

> *II. a) Leitura e escrita de textos:* considerada uma das mais importantes funções do ensino-aprendizagem da História, ligada às competências de interpretação, conexão de realidades, deslocamento de temporalidade e reflexão sobre as mudanças e continuidades ao longo da História. Neste tipo de atividades o aluno é instigado a produzir a partir da leitura, interpretando e reescrevendo, a partir de suas referências pré-existentes e dos argumentos e recursos utilizados pelo autor, *versões* sobre o que aprendeu.
> *II. b) Leitura de imagens*: nos moldes da atividade realizada com textos, o autor propõe uma leitura histórica baseada na interpretação crítica de referências imagéticas.

Dentro deste conjunto de atividades, o autor propõe diferentes formas de lidar com os tempos – a relação passado e presente, a partir do mote que quer dar ao exercício. Assim, divide as propostas de leitura e escrita (textual ou de imagens) em duas categorias:

> - *Vozes do passado*: quando as atividades se remetem a gêneros textuais e fontes históricas produzidas no passado, em que o aluno deve contextualizar e aprender a pensar naquela condição temporal, no tempo da produção e suas interpretações posteriores;
> - *Vozes do presente*: apoiado em referências recentes, testemunhos, imagens ou outros recursos, artísticos, textuais, entre outros, o autor produz uma leitura atualizada das temáticas, propondo, por exemplo, investigações sobre como as civilizações antigas se organizavam e quais destes elementos permaneceram como legado no tempo.

> *II. c) Cruzando fontes:* Como o título sugere, esta subseção do trabalho com leitura e escrita da História se insere na

perspectiva do confronto de registros sobre as temáticas em discussão. Importante por esboçar um primeiro contato com o uso e tratamento de documentos históricos, com a já citada ampliação da noção de fonte e testemunho, a seção, no entanto, aparece uma única vez, na última unidade do livro, no capítulo 10 *"Os Francos e o Feudalismo"*, apontando para a relação entre imagem e texto, dois registros diferentes sobre o mesmo período, produzidos em tempos diferentes, fazendo com que o aluno se oriente em uma linha do tempo que não é linear, o que permite o deslocamento temporal, o "ir e vir" entre os tempos da produção, da leitura e da transmissão de um registro/testemunho.

A um primeiro olhar sobre o material, questiona-se o porquê de o autor não ter "ativado" este recurso antes, já que em vários outros pontos do material e do conteúdo em si, poderia ter feito uso deste tipo de confronto interpretativo e crítico.

Entendemos que o uso escasso e tardio - somente na parte final do livro, venha ao encontro da proposta de formular objetivos básicos de leitura e interpretação e só mais tarde, inserir a comparação e a análise, de acordo com os níveis alcançados de aprendizagem para os alunos que iniciam o Ensino Médio.

III - Integrando com: seção de atividades que remetem a Interdisciplinaridade, relacionando a História a outras áreas do conhecimento, ampliando e complementando o conteúdo. Os campos do conhecimento que servem de apoio a este esforço interdisciplinar são a Sociologia (área de formação do próprio autor, que insere diversos temas trazidos das Ciências Sociais ao longo do material, enriquecendo o diálogo e a multiplicidade de referenciais para a interpretação da realidade) – no capítulo 1, traz a proposta de uma atividade coletiva, relativa a diferentes conotações sobre a cultura jovem, através de diferentes recursos e olhares. Também propõe a formação de um blog da turma, onde os alunos podem interagir e produzir conhecimento histórico, a partir das atividades direcionadas pelo livro.

IV - Você cidadão: Nesta seção - a mais contundente no sentido de promoção da cidadania, onde o autor consegue realizar o esforço de uma reflexão sobre temas atuais, estimulando o exercício da cidadania, é possível reconhecer uma linguagem e organização que trabalham em função da proposta de promover discussões e temáticas que instiguem a participação, o protagonismo e a utilidade dos saberes, como resposta às questões do dia a dia.

A guisa de uma Conclusão: apontando caminhos

O estudo apresentado reflete o interesse em pensar o livro didático de História em sua função pedagógica de elaborar sentidos para a vida dos jovens a quem se direcionam, promovendo, neste sentido, alguns dos instrumentos mediadores do processo de construção do que entendemos por cidadania.

A categoria cidadania reflete a relação dos sujeitos com sua capacidade de engajamento nas questões de seu tempo, na resolução de problemas de forma autônoma, apontando para uma ideia de emancipação, que se gestaria a partir da consciência histórica, capaz de projetar interpretações e usos do passado para atuar sobre o presente, construindo referências de futuro, superando experiências e condições históricas, como expectativa libertadora.

Pela narrativa histórica é possível perceber a construção de identidade no presente e o estabelecimento de perspectivas para um determinado futuro. Essa consciência histórica pode ser lapidada por meio da aprendizagem histórica em sala de aula e na sua análise é necessário considerar três competências: busca-se entender a utilização do ensino de História na orientação da vida prática dos alunos, em especial no campo político, para repensar o ensino de História e seus objetivos.

Neste sentido observamos como se dilui tal categoria, desde a apresentação do manual, perpassando a distribuição por eixos temáticos e a discussão das atividades propostas, apresentando sinais de um embrionário processo de formação nos atributos que direcionam a cidadania: o protagonismo, a autonomia, a elaboração do próprio conhecimento a partir da significância e da referência temporal.

Não obstante as inúmeras críticas ao caráter "depositário" e ainda preso ao emblema do conteudismo, é possível afirmar que o livro se constitui em importante *veiculador de um embrionário processo de construção da cidadania*. Diante dos recursos apresentados, das estratégias de construção de um saber voltado a dar significado ao passado, das propostas de autonomia veiculadas nas atividades e pequenos projetos pedagógicos ao longo do conteúdo – mesmo que nem sempre referenciados corretamente ao presente.

Ainda que permaneça sendo adotado como forma de repetir a organização curricular e a sucessão linear de eventos, procuramos *reconhecer as tentativas de formular nos saberes escolares veiculados no livro didático propostas, ainda que incipientes, de uma educação para os direitos humanos através do ensino de História,* campo privilegiado no construto e promoção da cidadania, do desenvolvimento de um conhecimento mais crítico e participativo.

Compreendemos que o saber histórico escolar – conduzido/mediado pelo livro - assume a função de colaborar para o estabelecimento de *sentidos* para as narrativas, no que se refere as relações entre as temporalidades (presente e passado) e as formas com que serão estabelecidas e discutidas.

Apontando para os desafios da construção efetiva da cidadania em nosso contexto educacional, procuramos reconhecer a inserção de propostas e recursos que estabelecem, a partir do manual didático – e do tipo de ensino que promove - um embrionário processo de construção da cidadania, dele emergindo a gradual superação do conteudismo, das temporalidades e abordagens tradicionais, criando as bases de um conhecimento engajado, mais crítico e participativo, interdisciplinar e inclusivo.

No entanto, perde a oportunidade de conduzir a reflexões mais amplas, utilizando o próprio instrumental produzido, a partir das possibilidades de inserção de temáticas atuais, que se apresentam de forma incipiente, ainda que representativas de uma mudança de postura e interesse em ampliar as discussões acerca da temática dos Direitos Humanos e da construção da cidadania.

As atividades foram didaticamente distribuídas em grupos a partir do critério de habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada

uma delas. O autor promove através das atividades propostas, as principais habilidades e competências exigidas para o Ensino Médio. Porém, não destaca, de forma objetiva, quais seriam elas, em consonância com a tríade - História, sociedade e cidadania - que orienta sua proposta pedagógica.

Procurando absorver nesta análise alguns destes critérios, apresentamos o formato das atividades e as habilidades que delas é possível extrair.

A distribuição desta tipologia para as atividades não é regular dentro dos capítulos e temáticas, apresentando-se como recursos aliados ao conjunto da proposta. Nem todos os capítulos têm o mesmo tipo de atividades, já que as exigências para cada temática são também diferentes. Entendemos que a construção das atividades e exercícios são adequadas aos níveis de interpretação e desenvolvimento cognitivo para a faixa etária a que estão destinadas e promovem, na medida do possível elementos de desenvolvimento de uma cognição histórica, isto é, do aprendizado nos elementos constitutivos do conhecimento histórico, no que diz respeito, aos saberes escolares.

Referências

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras** – História. Porto, III série, v.2, 2001.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Cidadania e Direitos Humanos**, 2010. Disponível em: http://www.iea.usp.br/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf. Acesso em: 15 jan. 2018.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em Direitos Humanos**: de que se trata? Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos, São Paulo, 18/02/2000. Disponível em: http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm. Acesso em: 22 fev. 2018

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**, 1º ano. 2ª. edição. São Paulo: FTD, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. *In:* SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra et al. **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 397-412.

CERRI, Luiz Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Revista Brasileira de História,** São Paulo, v. 24, n. 48, 2004.

CERRI, Luiz Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação,** n. 2, p. 177-229, 1990.

COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre cidadania e modernidade. **Revista Ágora** – Políticas públicas e Serviço Social, ano. 2, v. 3, dez. 2005. Disponível em: www.assistentesocial.com.br/agora3/coutinho.doc. Acesso em: 10 out. 2013.

FERNANDES, A. V. Machado; PALUDETO, M. C. Educação e Direitos Humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cadernos CEDES.** Centro de Estudos Educação e Sociedade, v. 30, n. 81, p. 233-249, 2010. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/28266. Acesso em: 10 out. 2013.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação**: Um estudo introdutório. 9 ed. São Paulo: Autores Associados, 1995. 175p.

GATTI JUNIOR, D. **A escrita escolar da História**: Livro didático e ensino no Brasil (1970-1990). Bauru, Edusp, 2004.

LEE, Peter J. Educação Histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, l. (org.) **Estudos de consciência histórica na Europa, Ásia e África.** Braga: Uminho. 2008.

LEE, Peter J. Em direção a um conceito de Literacia Histórica. **Revista Educar.** Dossiê Educação Histórica. Curitiba: UFPR, 2006.

LEE, Peter J. Por que aprender História? **Educar em Revista,** Dossiê - História, epistemologia e ensino: desafios de um diálogo em tempos de incertezas. Ed.: UFPR, nº 42, 2011.

RÜSEN, Jörn. **A razão histórica**: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Trad. Peter Horst Rautmann; Caio da Costa Pereira; Daniel Martineschen; Sibele Paulino. W.A. Editores: Curitiba, 2012.

SCHMIDT, M. A. M. S; BARCA, Isabel. **Aprender História: perspectivas da Educação Histórica.** Ijuí: Editora UNIJUI, 2009.

SCHMIDT, M. A. M. S, BARCA; Isabel; MARTINS, E. de R. **Jörn Rüsen e o ensino de História.** Curitiba, Ed. UFPR, 2011.

TOSI, Giuseppe. **Direitos Humanos**: História, teoria e prática. João Pessoa: Editora UFPB, 2004.

Capítulo 4.

As Congadas de Goiandira como espaço de construção de conhecimento e ensinamento

Lorena Láisse Silva Avelar
Állison Pinto Batista
Gilmar Alves de Avelar

Introdução

Por residir em uma cidade durante muito tempo, um evento importante e tradicional se torna uma rica oportunidade para analisar as histórias e vivências das pessoas como membros participativos desta manifestação popular. Esta oportunidade pode ser aproveitada e transformada em espaço de socialização, ensino e aprendizagem para professores e alunos, e isto será feito estudando a Congada do município de Goiandira.

Observando a postura de Barros (2013) sobre esta visão, é importante perceber a integração entre o evento e a realidade local que se constitui no presente com olhos voltados à percepção histórica da consolidação dos fatores sociais que o constituíram ao longo do tempo, realçando as diversas identidades envolvidas e transformadas no processo:

> As realidades históricas de determinada localidade e seus habitantes no tempo não se dão isoladas do

> mundo, mas como parte do processo histórico em que populações locais constroem suas identidades culturais e sociais, que estas identidades são diversas. (BARROS, 2013, p. 4).

Neste sentido, acreditamos que a Congada de Goiandira pode contribuir com a elaboração de conteúdo e eventos educativos onde professores, alunos e sociedade podem dialogar acerca de suas vivências e suas realidades em um determinado lugar.

Uma condição particular à Congada de Goiandira se refere aos eventos marcantes que levaram à sua consolidação, porque, na realidade, existem dois grupos de Congada - ou duas Congadas - ativos no município. Um destes grupos deu origem à instalação da Igreja Católica Nacional, ou Igreja Católica Apostólica Brasileira, a ser mencionada como "Igreja Brasileira", no município em virtude de dificuldades junto à Igreja Católica Apostólica Romana, doravante mencionada "Igreja Romana", que geraram animosidade e um marcante conflito na cidade.

O conflito religioso teve seu início com a expulsão da Congada, que à época era organizada sob a Irmandade Nossa Senhora do Rosário, pela Igreja Romana, na década de 1950. Conforme exposto por Avelar (2014), um argumento da Igreja Romana era o fato de o grupo constituído pela Congada se atrasar para a realização dos festejos religiosos de Nossa Senhora do Rosário. Avelar (2014) ainda menciona que havia um argumento mais sólido para a Igreja Romana para considerar a expulsão.

Uma informação relevante para começar a compreender estas condições reside na origem e na ordenação dos párocos enviados pela Igreja Romana à Paróquia existente no município de Goiandira. Avelar (2014) menciona que estes padres eram dos Estados Unidos da América e vinculados à Ordem Franciscana. Para estes padres, havia um elemento de caráter político e motivador de uma possível revolta, ou insubordinação, contra os preceitos da Igreja Romana.

Em virtude de a década de 1950 marcar o início do conflito político conhecido como Guerra Fria, o horror à simples associação ao comunismo era suficiente para determinar possíveis afastamentos ou exclusões de grupos sociais em instituições que já cultivavam uma visão política particular

e, ainda mais, conservadora, como avaliado por Avelar (2014) no que tange à percepção da Igreja Romana nas décadas de 1950 a 1980, classificando inicialmente a Congada como uma dissidência religiosa motivada por comunistas e maçons.

Nas anotações de Silva (1999), ao início da década de 1950 a Igreja Brasileira se instalou no município de Goiandira, e a Congada recém-expulsa da Igreja Romana passa a se afiliar à Igreja Brasileira. Para Avelar (2014), a Congada se torna parte vital do processo de fundação da Igreja Brasileira em Goiandira, dado que contribuiu fortemente para a construção e o funcionamento de um templo no município para retomar os festejos de Nossa Senhora do Rosário.

Silva (1999) e Avelar (2014) concordam quanto aos eventos que sucederam a implantação da Igreja Brasileira em Goiandira. Com o mote "Igreja Livre", a Igreja Brasileira receberia as pessoas claramente excluídas pelo corpo de fiéis da Igreja Romana, que era constituído por membros ligados ou pertinentes à elite da cidade, e consequentemente seria pivô de um conflito religioso capaz de dividir a população local.

No que tange ao conflito religioso, existem dois polos ao falar deste conflito: a autoafirmação constante da Igreja Romana como a detentora da verdade absoluta sobre o divino e sobre a veracidade e a conformidade de suas ações políticas e sociais à única compreensão verdadeira da "Palavra de Deus", e a aproximação da Igreja Brasileira com o segmento social mais pobre e marginalizado presente em Goiandira consolidando-a como a "Igreja dos Pobres". Avelar (2014) traz uma visão mais ampla sobre como esses polos coexistiam e como a Igreja Romana tentou, por diversas vezes, anular e liquidar todas as manifestações da Igreja Brasileira, procurando destacar em pormenores ações com origem na Igreja Romana e no próprio Poder Público que deveria zelar pela totalidade dos cidadãos.

Felizmente, a resistência da Igreja Brasileira foi capaz de mostrar a força que a Congada teve ao longo desse período; entretanto, ao final da década de 1970, ocorre a dissociação da Congada em dois grupos. Avelar (2014) menciona que um pároco recente na cidade procurou se informar melhor sobre a existência da Congada e propôs o retorno e a reintegração da Congada à Igreja Romana. Com a proposta, ocorre a divisão entre o

grupo que desejava retomar seus festejos junto à Igreja Romana e o grupo que contribuiu com a fundação da Igreja Brasileira resistindo à repulsa declarada pela Igreja Romana antes.

Neste sentido, é importante observar a possibilidade de discutir e estudar a riqueza de informações em uma realidade local, aparentemente despercebida, e relacioná-la a eventos históricos, sociais e políticos maiores que tomaram curso ao longo do tempo.

1. Os festejos da Congada

Compreender a Congada como parte da manifestação cultural e social de um povo requer uma abordagem histórica prévia sobre como a mesma foi constituída. Este processo remonta à época da colonização, em que muitos navios negreiros chegavam ao território conhecido como 'Brasil' para a consolidação da sociedade escravocrata que se instalara na região à época.

A Congada tem origem na África, mas está associada a diferentes fatores e visões. Cezar (2012) menciona que a Congada era constituída por irmandades devotas aos santos católicos, com maiores honrarias a Nossa Senhora do Rosário, São Benedito, Santa Efigênia e São Elesbão. Concordando com Carvalho e Ramos (2005), estas irmandades comemoravam a coroação de uma corte cujo líder era o "Rei Congo".

Ainda para Carvalho e Ramos (2005), conforme o povo negro escravizado foi instalado ao longo do território colonizado, estes festejos passaram a adquirir uma forma própria em cada região, de acordo com a maneira de intervenção dos jesuítas contra os negros. Martins (2002) considera a aparição da imagem de uma santa católica no mar como fator para o surgimento da Congada brasileira. Neste contexto, o resgate desta imagem era impossível ao senhorio do engenho e seus capatazes, mostrando a recusa da santa a receber honrarias deles, e, depois de insistirem sem sucesso, autorizaram os escravos a tentar resgatá-la das águas. Os escravos resgataram a santa entoando cantos e em regime de danças festivas de modo fervoroso, algo que agradou sobremaneira a santa sob honraria.

Para Carvalho e Ramos (2005), o objetivo desta manifestação cultural em todas as regiões onde se manteve é o de homenagear santos

católicos através de um ritual próprio, onde as vestimentas e os instrumentos caracterizam como são danças e louvores prestados em honra a esses santos.

Há vários municípios no Estado de Goiás que ainda têm suas próprias Congadas, com destaque a Caiapônia, Goiandira e Catalão. Devido à importância política que os festejos passaram a tomar em Catalão, é lá onde ocorre maior notoriedade. Para Katrib (2009), a Congada se consolidou em Catalão devido à relação dela com os grupos econômicos da cidade: o festeiro assume a responsabilidade comunitária e, desde 1950, a cada ano alguém dentre os membros de alto poder aquisitivo e político na cidade é convidado a se tornar festeiro.

Goiandira, por sua vez, tem uma situação um tanto diferenciada. Reis (2009) aponta que o surgimento da Congada por lá ocorreu com a migração do povo negro de Minas Gerais para Goiandira e, em particular, de grupos de Congada. Essas pessoas eram oriundas de Sacramento e Santa Juliana e trabalharam por muito tempo na produção de café. Também havia pessoas com origem no Rio de Janeiro.

2. As Congadas de Goiandira

No interior das escolas, há diversas possibilidades para a produção e o (re)conhecimento de diversas culturas. Apesar de o ambiente escolar valorizar um modelo tradicional de ensino, desconexo da realidade dos alunos, também é possível valorizar no ambiente escolar um modelo em que a experiência e a realidade particulares dos sujeitos devem ser compartilhadas no ambiente escolar, e isto deve perpassar pela ênfase na cultura local, como exposto por Hidalgo (2016).

A partir daí e concordando com Hidalgo (2016), a escola deve tratar como conteúdo as experiências vividas pelos alunos, levando à ligação do conteúdo universal com a cultura local, fator necessário para o desenvolvimento do aprendizado, uma vez que as experiências são atravessadas por questões socioculturais, que estão além do conhecimento empírico. Neste sentido, é importante contextualizar a cidade de Goiandira e como a Congada surge a partir do desenvolvimento da cidade.

Goiandira é conhecida como "Terra Branca" devido à produção econômica local estar alicerçada no âmbito rural, notadamente pecuarista, e ao solo argiloso característico de parcela significativa da cidade. Para Avelar (2014), o fluxo migratório que se estabeleceu com a criação da cidade é determinante para a fixação dos grupos que viriam a constituir a Congada ao longo do século XX.

O fluxo migratório, conforme levantado por Avelar (2014), vem com a construção e o funcionamento da linha férrea que atendia também a Catalão; com o movimento, também começa a migração de parte da população rural para a fundação da área urbana de Goiandira. Como a linha férrea atendia a municípios de Minas Gerais, houve um fluxo migratório de Minas Gerais para a região, que à época era considerada promissora.

Para Avelar (2014), as famílias que se instalavam em Goiandira buscavam melhores oportunidades de vida e o alicerce agropecuário do município era um fator determinante para a fixação de diversas famílias, que traziam para o município suas tradições. Neste processo, grupos de Congada fundaram dois Ternos de Congo ao final da década de 1900, conhecidos como "Terno Velho" e "Terno Novo".

Com o auge do processo migratório na década de 1930, Avelar (2014) menciona a transformação da recente Congada com a formação de diferentes Ternos de Congo. Com pessoas migrando de diferentes lugares, foram formados os seguintes Ternos de Congo: Carreiro, Juliano, Bagaceiro, Marujeiro, Marinheiro e Carioca. Merecem certa atenção os Ternos Carreiro, Bagaceiro, Marujeiro e Marinheiro, porque foram formados a partir de pessoas de uma mesma família ou que residiam originalmente em municípios onde esta família, de sobrenome Ribeiro, tinha vários membros.

Também com o processo migratório, havia constantes trocas dos responsáveis pelas paróquias de Catalão e Goiandira. Avelar (2014) relata a movimentação de padres da Ordem Fransciscana da Igreja Romana na década de 1940, oriundos dos Estados Unidos da América, com a missão de reforçar e consolidar a Igreja Romana no município e na região. Estes padres assumiram e controlaram as paróquias da região atualmente abrangida por Catalão e começaram as ações em Goiandira ao final da década de 1940.

Com a chegada dos novos padres a Goiandira e a consequente adaptação dos mesmos para conhecer os eventos locais, viria, conforme apontado por Avelar (2014), a motivação para o conflito entre a Igreja Romana e a Congada de Goiandira. Os padres não aceitavam a maneira como a manifestação da Congada ocorria nos festejos de Nossa Senhora do Rosário, e tomaram a decisão de recusar a participação da Congada nos festejos ao início da década de 1950, com o argumento de que não havia o cumprimento das responsabilidades assumidas pela Congada junto à Igreja Romana. Junto a tal argumento, soma-se a visão de que, para esses padres, a Congada mais parecia uma festa pagã relacionada ao carnaval do que uma festa religiosa.

Com a expulsão de seus festejos e rituais da Igreja Romana, a Congada de Goiandira deu início à construção de outro templo para a realização de seus festejos, de acordo com Avelar (2014). Neste processo, a Congada aceita ajudar com a instalação da Igreja Brasileira neste novo templo, inicialmente conhecido como "Rancho Verde". Neste novo contexto, a Congada trouxe seus rituais para realizar, junto à Igreja Brasileira, os festejos de Nossa Senhora do Rosário.

A criação de um novo templo dedicado a outra denominação religiosa, no caso, a Igreja Brasileira, foi motor de um conflito religioso e social no município. Avelar (2014) menciona que a população local se dividiu entre favoráveis e contrários ao movimento levantado pela Congada na Igreja Brasileira, e tal divisão motivava um clima de guerra na cidade.

Não bastasse a atuação da Igreja Romana, Avelar (2014) aponta que o Poder Público tentou impedir, por diversas vezes, as manifestações da Igreja Brasileira e, consequentemente, as manifestações da Congada de Goiandira. Este movimento era orquestrado pela Igreja Romana para mostrar sua superioridade sobre a Igreja Brasileira, e mostrava o caráter político assumido pela Igreja Romana. Não por acaso a Igreja Brasileira passou a ser vista como a "Igreja dos Pobres", dado que a elite econômica do município se concentrava na Igreja Romana e os primeiros fiéis recebidos pela Igreja Brasileira foram exatamente aqueles discriminados pela Igreja Romana.

Ao final da década de 1970, a situação de repulsa muda. O levantamento de Avelar (2014) sobre o assunto mostra que houve uma

intervenção da Igreja Romana a favor da Congada, a mesma Igreja Romana que provocou todos os atos e atentados contra a Congada duas décadas antes. Neste processo, era frequente a substituição dos padres, até o padre responsável pela paróquia de Goiandira reunir as pessoas com maior influência na cidade e a Congada para resolver suas questões. Eles ofereceram, inclusive, a construção de um novo templo para que a Congada retornasse à Igreja Romana.

Para Avelar (2014), a criação da capela foi recebida com alegria e entusiasmo por parte de alguns membros da Congada. Parte da Congada decidiu se manter retida junto à Igreja Brasileira, enquanto os outros que decidiram se juntar novamente à Igreja Romana aceitaram o retorno se recusando a ser vinculados à sede da paróquia, o templo Matriz. Com isso, como a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário já existente ficou junto à Igreja Brasileira, os retornados criaram uma segunda Irmandade de Nossa Senhora do Rosário junto à Igreja Romana. As duas Irmandades realizam os festejos de Nossa Senhora do Rosário em épocas diferentes: na Igreja Brasileira, ocorrem em maio; na Igreja Romana, ocorrem em setembro.

Como o estudo de Avelar (2014) se remete ao grupo vinculado à Igreja Romana, nesta Congada particular são destacados os seguintes Ternos de Congo: Carreiro, Marinheiro, Romano, Mirim, Moçambique, Gregoriano, Catupé Penacho e Vilão São Benedito. Destes Ternos de Congo, o mais antigo é o Terno Carreiro, ou Terno dos Carreiros, fundado em 1909; o nome remete ao ofício de carreiro exercido pelo fundador, João Ribeiro. O segundo mais antigo é o Terno Marinheiro, fundado em 1925 por Antônio Pereira Dias. Os Ternos de Congo Romano, Mirim e Moçambique foram fundados em 1971, com a discussão de um possível retorno à Igreja Romana, e os Ternos de Congo Gregoriano, Catupé Penacho e Vilão São Benedito são fundados, respectivamente, em 1983, 1992 e 1996.

3. Conhecendo os Ternos de Congo junto à Igreja Romana

Os Ternos de Congo são, conforme Katrib (2009) e Avelar (2014), pessoas que se reúnem em um mesmo grupo como parte de um cortejo,

nomeado Congado e ao qual normalmente o termo "Congada" se refere. Estes grupos são organizados hierarquicamente, tendo por autoridade máxima o Capitão do Terno de Congo, e seus membros, independentemente da hierarquia, são denominados de Dançadores. Cada Terno de Congo da Congada tem uma característica própria quanto às músicas, às vestimentas e aos ritos de dança em comparação aos demais.

A Congada, portanto, pode ser vista como o conjunto de todos os envolvidos no ritual. Neste caso, merece atenção a visão de Katrib (2009) sobre a organização geral dela, descrita, em ordem hierárquica, nos seguintes grupos: a Família Real, o Terno Moçambique e os demais Ternos de Congo. A Família Real, ou Reinado, sempre se encontra junto ao Terno Moçambique no cortejo, uma vez que o conjunto traz como significado a presença de Nossa Senhora do Rosário como protetora de todos os membros, entendidos enquanto súditos do Reinado; os demais Ternos de Congo, por sua vez, são vistos como "Soldados do Rosário".

Seguindo a abordagem de Avelar (2014), os Ternos de Congo da Congada vinculada à Igreja Romana em Goiandira serão descritos de acordo com a antiguidade, com destaques, quando possível, a seus adereços particulares.

O Terno Carreiro, ou Terno dos Carreiros, como mencionado, é o mais antigo na cidade. As vestimentas características deste Terno de Congo são baseadas em tom marrom, mais claro, com enfeites diversos em tons de cor variados, exceto preto. Este Terno de Congo registrou uma documentação particular, na qual efetivamente constava o nome "Carreiro" para o Terno de Congo.

O Terno Marinheiro, fundado em 1925, usa os tons azul e branco para as vestimentas características do Terno de Congo; os casquetes (espécie de vestimenta para por sobre a cabeça) e as calças são confeccionados em tom azul, as camisas têm tom branco e os sapatos são pretos.

O Terno Romano, fundado em 1971 como desmembramento do Terno Juliano, que se manteve com a Congada remanescente junto à Igreja Brasileira, teve Inácio Rosa e Laerte Pereira como fundadores. Este Terno de Congo adota o tom branco como principal para suas vestimentas, e confeccionam capacetes com fitas de diversos tons de cor.

O Terno Mirim, fundado em 1971, teve Francisco Cirilo dos Santos como seu fundador. Este Terno de Congo tem vestimentas em tons de cor amarelo e verde: as camisas e os bonés são confeccionados em tom amarelo e as calças, em tom verde.

O Terno Moçambique é fundado em 1971 como desmembramento do Terno Carreiro e tem José Felício como seu fundador. O desmembramento ocorre devido a discordâncias entre membros do Terno Carreiro. Este Terno de Congo tem relevância na hierarquia da Congada, como já mencionado, sendo responsável pelos rituais próprios de coordenação da Congada, e suas vestimentas são, integralmente, brancas. Durante a realização dos festejos, a Coroa está em posse deste Terno de Congo.

O Terno Gregoriano, fundado em 1983, tem Laerte Pereira por fundador. As vestimentas deste Terno de Congo são confeccionadas nos tons verde e branco. Os casquetes são brancos e as camisas, verdes.

O Terno Catupé Penacho, fundado em 1992, tem Geso Borges da Silva por fundador. As vestimentas deste Terno de Congo assumem tons de cor variados, em que os chapéus são brancos, as camisas são em tom amarelo, e as calças e os sapatos são pretos.

Por fim, o Terno Vilão São Benedito, fundado em 1996, tem Silvano de Paula Silva por fundador e também tem tons de cor variados na confecção de suas vestimentas. Neste Terno de Congo, as calças são pretas, as camisas são em tom rosa, e os membros usam faixas na cintura de cor azul.

4. Congada, aprendizados e conhecimentos

Mesmo com a evolução dos acontecimentos desde a década de 1980, a coexistência das duas Congadas de Goiandira é um fato surpreendente. Avelar (2014) menciona haver uma relação mútua entre as duas Irmandades de Nossa Senhora do Rosário, em que os Ternos de Congo têm liberdade para circular livremente entre as Congadas, com alguns dos Ternos de Congo de cada Congada participando nas duas Congadas.

Além disso, existe um movimento interno mantendo as tradições dos Ternos de Congo, como apontado por Katrib (2009) e Avelar (2014),

em que é perceptível o fervor trazido pelos membros da Congada aos rituais nela desenvolvidos. Também merece atenção como cada Terno de Congo se organiza de uma maneira coletiva, onde os membros do Terno de Congo desempenham funções em uma cadeia de acontecimentos, e o trabalho de cada um impacta significativamente o trabalho dos demais.

Levando em consideração todos os aspectos discutidos, é possível notar a relevância dos acontecimentos envolvendo a Congada para trazer uma discussão escolar voltada ao estudo da realidade local e do fortalecimento da cultura popular. As experiências vivenciadas pelos membros da Congada são singulares e motivam uma imersão maior no estudo das características sociais e históricas locais, como cultura, política, religião, e possivelmente outros aspectos da sociedade brasileira a partir da realidade local.

No tocante à realidade local, como já mencionado, a interferência da Igreja Romana nas decisões a serem tomadas pela Congada pode ser entendida como a manifestação de um poder político voltado à repressão e à supressão da expressão popular, dado que a própria Igreja Romana contribuiu com ações do Poder Público voltadas a impedir a Congada de realizar seus festejos ao longo de quase trinta anos.

A expressão popular trazida na Congada tem um processo próprio de ensino e aprendizagem para as funções e os rituais desenvolvidos pelos Ternos de Congo. Concordando com Costa et al (2020), este processo não tem um período previamente definido e é travado a partir das tradições coletivas de cada Terno de Congo bem como da tradição coletiva da Congada em si.

Ainda com as considerações de Costa et al (2020), parte desse processo proporciona a atividade prática nas funções de cada participante do Terno de Congo, desde a confecção de vestimentas e instrumentos (musicais e adornos) até a realização dos rituais de consagração de instrumentos e pessoais, individuais e coletivos, conforme também levantado por Katrib (2009) e Avelar (2014).

Todo o aprendizado desenvolvido representa não apenas a continuidade dos rituais, mas uma aderência coletiva a preceitos de caráter religioso que são constantemente considerados como não importantes para certo modelo de sociedade, concordando com a visão expressa por Araújo,

Manoel e Carrijo (2020) sobre a abordagem curricular escolar. Com tais observações, é possível concluir que a manutenção das tradições reforça uma vertente de resistência da cultura popular em Goiandira.

Araújo, Manoel e Carrijo (2020) mencionam a relação entre a discussão da Congada enquanto parte da cultura popular e a discussão do currículo educacional como parte de uma importante reflexão sobre o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos ensinos oficiais e particulares. Para elas, os currículos educacionais trazem uma vertente voltada à desvalorização da cultura popular e ignoram a necessidade de estudar a formação étnica e cultural da população brasileira.

Neste ínterim, o advento das alterações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por meio das leis 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, consagram ainda mais a valorização dos povos negros e indígenas que deram origem à atual população brasileira, reconhecendo suas culturas como parte da cultura brasileira. Diante disto, tão importante quanto uma abordagem ampla da História do povo brasileiro, perpassando pelo resgate das tradições africanas e indígenas, é o estudo de contextos locais que as manifestam.

Um outro fator a ser mencionado diz respeito às mudanças e às transformações nos próprios grupos de Congada a cada ambiente em que se inserem. A realização dos festejos da ligada à Igreja Romana mudou de lugar, mas não é possível tornar preciso quando isto ocorreu. Os festejos anuais aconteciam sempre na região da Capela Nossa Senhora de Fátima no mês de setembro, mas, a partir de 2017, os festejos passaram a ser realizados em um anexo da Igreja Matriz de Goiandira. Esta situação particular motiva a discussão sobre de onde partiu a interferência para a mudança de lugar: se veio da Igreja Romana, de maneira direta ou indireta; ou se veio de atuação autônoma do Poder Público.

Para o grupo de Congada ligado à Igreja Romana, as mudanças e a consequente transformação da relação com o ambiente de festejo podem ser encaradas como uma forma de resistência, com vistas à realização dos festejos onde os participantes acreditam ter uma proximidade maior com suas crenças. Apesar disto, parece ocorrer uma ruptura, talvez momentânea, com a motivação que levou à reintegração com a Igreja Romana,

dado que os festejos eram realizados em frente à Capela Nossa Senhora de Fátima.

Concordando com Araújo, Manoel e Carrijo (2020), é importante provocar a interação do conhecimento nascido da tradição oral dos grupos de Congada com o conhecimento discutido no ambiente escolar. Por outro lado, não há um interesse político para provocar as mudanças necessárias para consolidar interações como esta, mesmo existindo motivação legal para incentivar, além das interações, um conhecimento mais profundo sobre a população negra brasileira. Como consequência, a falta de interesse político continua a afirmar a desnecessidade deste conhecimento.

Mesmo com um entrave de caráter político, voltado a forçar o esquecimento e a desvalorização da cultura popular, é importante trazer para o campo escolar a necessidade de reconhecer e respeitar a consciência social e religiosa de cada indivíduo. Neste sentido, trazer o histórico, o desenvolvimento e o funcionamento da Congada em Goiandira é necessário como um ato de respeito à diversidade, um enfrentamento necessário com a tradição cristã falsamente uníssona, mas dominante, de que há apenas uma visão aceitável de divino e sagrado.

Mais ainda, é necessário que o conhecimento sobre a Congada coexista com os demais no tocante ao respeito mútuo e ao combate à intolerância religiosa. Araújo, Manoel e Carrijo (2020) mencionam que as dificuldades nesta coexistência se devem principalmente à intolerância política e religiosa: política porque envolve a visão da promoção pessoal de grupos políticos, religiosa devido à visão de somente o cristianismo ser considerado socialmente digno para ser valorizado, caminhando mais uma vez contra os avanços sociais para a educação.

Para Araújo, Manoel e Carrijo (2020), as Congadas existentes em Goiandira propiciam um espaço simbólico de referências da cultura afro-brasileira e da História da África. Além disso, a Congada é um evento social, econômico e cultural, pouco explorado nas escolas e nos currículos escolares de maneira intencional. Na visão delas, a não abordagem da congada nos currículos demonstra a seletividade de conteúdos escolares com o objetivo de desvalorizar a diversidade cultural.

Por outro lado, as ricas manifestações da cultura africana e do povo negro permeiam as vidas das pessoas de maneira particular, e, em

especial, nos espaços em que a Congada se faz presente na cidade. Barbosa e Ratts (2011) ressaltam a Congada como manifestação popular de fé e devoção expressa por meio da presença e do movimento corporais e músicas. Esta expressão se manifesta no espaço público através do diálogo dos participantes dos grupos de Congada com a comunidade, realizado com danças, músicas e vestimentas para falar sobre as memórias, a identidade e a cultura destas pessoas. Assim, é possível observar que a Congada é também a significação de histórias coletivas e individuais manifestadas pelas ruas da cidade através de suas danças e louvores.

Na própria organização dos grupos de Congada, há uma maneira tradicional de ensinar e aprender os costumes, ensinados pelos membros mais velhos de cada Terno de Congo aos mais novos; em particular, os elementos da cultura africana que se mantiveram vivos nas vestimentas, nas músicas e nas danças. Para Rodrigues (2008) e Barbosa e Ratts (2009), a casa do responsável pelo Terno de Congo nomeado como Capitão se torna referência para os ensinamentos. É nas residências dos Capitães que os ensaios são realizados e decisões são tomadas, formando, ao mesmo tempo, um espaço para confraternização, trocas de experiências e aprendizados coletivo e individuais. Os instrumentos são guardados na casa do Capitão e o preparo antes da saída dos Ternos de Congo para as ruas acontecem na casa do Capitão. Este movimento também ocorre em Goiandira.

Além disso, Reis (2009) e Avelar (2014) ressaltam que, nos grupos de Congada de Goiandira, não há distinções entre homens e mulheres: todos se consideram irmãos entre si. Tal condição se reafirma com a fundação da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário.

Tais condições levam a entender que a história de uma cidade, assim como sua cultura popular, pode ser pensada e repensada sob outro olhar; no caso de Goiandira, este movimento é feito a partir da perspectiva dos participantes da Congada. Para Reis (2009) e Avelar (2014), a cidade de Goiandira recebe a contribuição de diferentes famílias oriundas de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, em sua maioria compostas por pessoas pobres e negras, que vieram e se fixaram trabalhando em fazendas locais. Com isso, a história de Goiandira pode ser construída com a reflexão a partir de uma perspectiva quase nunca explorada: a do povo negro, que

contribuiu significativamente para o desenvolvimento e o crescimento da cidade de Goiandira.

Relevante também é o fato de a Congada surgir enquanto parte da cultura local como consequência do fluxo migratório. As famílias que se deslocaram para Goiandira trouxeram consigo suas próprias raízes e seus próprios saberes, e esta manifestação popular acabou incorporada pela Igreja Romana ao longo do tempo. Neste sentido, a apropriação da Congada por parte da Igreja Romana e da elite da cidade teria como objetivo o controle sobre o que deve ser considerado religioso e sagrado.

Desta maneira, como o ambiente escolar de Goiandira é composto, em menor ou maior grau, por pessoas diretamente relacionadas à Congada, envolvendo estudantes e servidores, o ambiente se torna propício pata trazer a expressão popular para o estudo no ambiente escolar. Como mencionado, o conhecimento de aspectos da história e da política local a partir da Congada auxilia na percepção dos estudantes sobre que papeis eles podem exercer junto à sociedade com a finalidade de transformá-la, de maneira a reduzir o alcance dado aos diversos preconceitos construídos historicamente. E é a partir deste espaço aberto pelas Congadas que encontramos processos significativo da construção social de identidades negras.

Considerações Finais

A Congada de Goiandira pode ser compreendida como um importante espaço de socialização e aprendizado, com um amplo leque de informações e experiências capazes de enriquecer os assuntos movimentados no processo ensino-aprendizagem.

As histórias e vivências pessoais são pouco exploradas no espaço escolar, e, ao compreender que a escola também é um espaço importante para a vivência e a troca de experiências, as Congadas do município de Goiandira podem contribuir de forma significativa para que professores e alunos valorizem estás experiências no ambiente escolar, construindo pontes e diálogos sobre a importância social e cultural tanto das Congadas como de diversas outras manifestações populares que se encontrem marginalizadas. O processo de resistência vivido pela Congada em Goiandira

até a formação da segunda Congada é importante na discussão de como as ações políticas impactam individual e coletivamente a sociedade, onde podem tanto favorecer a todos quanto impor prejuízos contra vários grupos sociais.

É importante também mostrar a importância dos festejos das Congadas para o município de Goiandira. Existe um movimento turístico que poderia ser enaltecido com o reconhecimento e a valorização da cultura popular pelo Poder Público. A Congada, para seus membros, é um momento de adoração, representação, e diálogo com a cidade. Através de suas canções, danças, instrumentos, fardas, podemos observar e aprender sobre muitas histórias sobre a cidade e sobre nós mesmos.

Referências

ARAÚJO, Juliana P.; MANOEL, Daniane M.; CARRIJO, Valéria L. A. A congada como conteúdo de ensino: narrativas de professores congadeiros. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, p. 1–20, 2020.

AVELAR, Lorena L. S. **A Congada como manifestação cultural na cidade de Goiandira:** um estudo sobre o Terno dos Carreiros. 2014. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Campus Catalão, Universidade Federal de Goiás. Catalão – GO, 2014.

BARBOSA, Marize C.; RATTS, Alecsandro J. P. Trajetória Socioespacial e Iconografia das Congadas no Sudeste Goiano. **Anais...**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. VIII Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão: XIX Seminário de Iniciação Científica – PIVIC. 10 a 15 de julho de 2011. Goiânia – GO: UFG, 2011.

BARROS, Carlos H. F. Ensino de História, Memória e História Local. **Criar Educação**, v. 2, n. 2, 2013.

CARVALHO, Jakeline; RAMOS, Wuiragana. Uma abordagem sócio-antropológica para o turismo: um estudo sobre a Congada. **Anais...** *do III Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul*, Universidade Caxias do Sul, Caxias do Sul – RS, 5 e 6 de agosto de 2005.

CEZAR, Lilian S. Saberes Contados, Saberes Guardados: a polissemia da Congada de São Sebastião do Paraíso, Minas Gerais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre – RS, ano 18, n. 38, p. 187–212, jul./dez. 2012.

COSTA, Aline G. et al. Dimensões formativas decorrentes da congada em Lambari/MG: entre experiência, saberes e ancestralidade. **Revista Devir Educação**, Edição Especial, p. 57–84, 2020.

HIDALGO, Kênia R. S. **Relações entre cultura e educação escolar**: concepções e práticas de professores do Ensino Fundamental. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia – GO, 2016.

KATRIB, Cairo M. I. **Foi assim que me contaram**: recriação dos sentidos do sagrado e do profano do Congado na festa em Louvor a Nossa Senhora do Rosário (Catalão – GO, 1940 – 2003). 2009. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília. Brasília – DF, 2009.

MARTINS, Leda. Performances do tempo espiralar. *In:* RAVETTI, Graciela; ARBAX, Márcia (org.). **Performance, exílio, fronteiras**: errâncias territoriais e textuais. Belo Horizonte – MG: FALE/UFMG, 2002. p. 69–91.

REIS, Geraldo J. **A Festa de Nossa Senhora do Rosário e as Congadas em Goiandira-GO.** 2009. Monografia (Graduação em História) – Campus Catalão, Universidade Federal de Goiás. Catalão – GO, 2009.

RODRIGUES, Ana P. C. **Corporeidade, Cultura e territorialidades negras**: a Congada em Catalão – Goiás. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO, 2008.

SILVA, Racilei M. **Os de "cima" e os de "baixo":** o conflito religioso entre a Igreja Católica Apostólica Romana e a Igreja Católica Apostólica Brasileira em Goiandira – GO. 1999. Monografia (Graduação em História) – Campus Catalão, Universidade Federal de Goiás. Catalão – GO, 1999.

Capítulo 5.

Literatura infantil e cor de pele: um breve diálogo

Dione Carlos da Silva
Cleber Cezar da Silva

Introdução

O Brasil é um país cuja população é fruto da miscigenação entre o índio, o negro e o branco. No entanto, essa mistura não foi tão cordial como defendia "o sociólogo Gilberto Freyre, por meio do seu livro Casa Grande e Senzala (1933), publicado na década de 30, apontado por vários autores, como um dos principais teóricos que interpretou, sistematizou e divulgou o "mito da democracia racial" (GOMES, 2005, p. 58). Na verdade, essa mistura ocorreu por meio de violência, silenciamento, invisibilidade e muita dominação.

Por conta dessa miscigenação, o Brasil possui uma diversidade de culturas, crenças, religiões e cor de pele. Contudo, ainda é comum que essa diversidade seja negada, inviabilizada por estruturas sociais de poder, existentes desde o processo de colonização e escravidão. Entre essas estruturas, podemos apontar o racismo, que "não está nas leis, não está no Estado, mas disseminado no cotidiano" (SCHWARCZ, 1998, p. 95), a saber: ordinariamente, ele está presente na sociedade brasileira nas formas implícita e explícita, mediante olhares, julgamentos, expressões e atos.

O racismo é uma problemática da sociedade brasileira, e é comum expressá-lo por meio de palavras ou frases que são ditas naturalmente no cotidiano das relações sociais. Entre as inúmeras expressões, podemos citar "lápis cor de pele", que é pronunciada, principalmente, em espaços escolares. E são, justamente, esses locais que deveriam combater o racismo e não o promover. Essa expressão pode ser considerada racista, pois evidencia uma cor clara para caracterizar a cor da pele, não levando em consideração a diversidade de cores de pele existentes na sociedade brasileira. Sendo assim, ao associar as cores claras como sendo cores da pele, estamos reproduzindo um discurso de poder baseado na superioridade do colonizador – branco – sobre o colonizado – negro e indígena – valorizando a estética e identidade branca e desvalorizando a negra e demais etnias que não possuem pele clara.

É comum – mas não deveria ser – em nossas vivências docentes, principalmente, na Educação Infantil, faixa etária que compreende de 0 aos 5 anos de idade, ouvirmos a expressão: "lápis cor de pele", ou "me empresta o lápis cor de pele?". Para o profissional ou sujeito que tem um olhar mais atento para as questões étnico-raciais, o primeiro impulso deveria ser o de questionar à criança: "que cor é essa?" e problematizar se realmente existe uma cor que define a cor da pele. Dessa forma, este estudo contribuirá com a desconstrução da ideia de que cor de rosa, uma cor clara – assim como a pele do branco, colonizador europeu – represente a diversidade de cores de pele da população brasileira.

Nesse sentido, o "silenciamento diante do racismo que atinge as crianças negras e também as não negras, continua espraiando-se pelo espaço escolar" (SILVA, 2016, p. 45). E, para que seja combatido, é necessária a promoção da educação das relações étnico-raciais, por meio da valorização do "estudo da história e cultura dos africanos, dos quilombolas e dos demais afro-brasileiros" (SILVA, 2016, p. 38), favorecendo, assim, o rompimento da visão de inferioridade que foi atribuída a esses povos.

Partindo desse pressuposto e, tendo por base o público-alvo crianças em idade escolar pertencentes à Educação Infantil, por meio da literatura infantil é possível abordar as questões relacionadas às relações étnico-raciais e combate ao racismo, pois ela possui um caráter lúdico e imaginativo aproximando-se da realidade dos educandos.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é demonstrar que, por meio de obras de literatura infantil é possível abordar as diferenças na cor da pele e a possibilidade de descontruir a ideia de que exista uma única cor de pele para todos os indivíduos, reforçada, principalmente, pela expressão "Lápis cor de Pele", que pode ser caracterizada como racista, por considerar a cor da pele sendo representada pela cor rosa, bege ou salmão, semelhantes à cor da pele do homem branco, colonizador, desconsiderando as diversas cores de pele da população brasileira.

Para alcançar o proposto deste trabalho, utilizamos como procedimento metodológico, a pesquisa bibliográfica que de acordo com Gil (2002, p. 44) "é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos", tendo como referências a legislação educacional brasileira e os teóricos: Araújo (2018), Bischoff (2013), Faria (2018), Gil (2002), Gomes (2005), Jaccoud (2008), Ribeiro (2019), Santos e Toniosso (2016), Silva (2016, 2018), Schucman (2014) e Schwarcz (1998). Por meio do estudo desses autores, apresentamos como a expressão "Lápis cor de pele", dita por alunos de turmas de Educação Infantil, pode ser caracterizada como uma expressão preconceituosa. Abordamos, também, o papel da educação para as relações étnico-raciais no combate ao racismo e, ainda, a literatura infantil como estratégia didática para este trabalho. Por fim, apresentamos 3 obras de literatura infantil, a partir das quais é possível abordar as diferenças na da cor da pele, possibilitando o rompimento do conceito de que exista uma única cor de pele, não levando em consideração a diversidade de cores de pele da sociedade brasileira.

O trabalho de seleção das obras literárias que serão apresentadas, neste trabalho, se deu por meio de pesquisa na *internet* sobre o tema, utilizando a frase-chave "livros de literatura infantil que abordam a temática lápis cor de pele". Diante da diversidade de obras encontradas nessa pesquisa, foi realizada a seleção e a análise das obras: *Lápis cor de Pele* – Daniela Brito (2017); *A Cor de Coraline* – Alexandre Rampazo (2018) e *O lápis cor de Pele do menino marrom* – Ana Paula Marini (2018). Ao investigar as obras, foi possível constatar que as narrativas literárias e as ilustrações atendem ao objetivo deste trabalho, demonstrando potencial para ajudar a esfacelar a concepção de que exista uma única cor de pele para

todos os indivíduos, reforçada, principalmente pela expressão racista "Lápis cor de Pele".

Na etapa de apresentação das obras de literatura infantil, serão expostos: 1) título da obra; nome do autor; ilustrador; nome da editora; ano de publicação e um breve resumo. 2) Critério de análise: qual a narrativa central da história; como o negro é representado; qual o discurso acerca da cor da pele; o que é possível abordar sobre a cor de pele; e, se é possível descontruir a expressão racista "lápis cor de pele". Serão apresentados trechos das narrativas que corroboram para a compreensão de que, por meio da obra, é possível abordar as diferenças na cor da pele.

As obras de literatura infantil verificadas não são distribuídas por nenhum programa do governo federal para as escolas públicas, elas foram produzidas por autores brasileiros, sendo encontradas em livrarias e sites de vendas online de livros.

Contudo, é importante ressaltar que a temática proposta neste trabalho é muito ampla e, que a pesquisa bibliográfica apresentada, até aqui, trata de um recorte que consolida a fundamentação teórica do artigo. Da mesma forma, é significativo salientar que o trabalho dos educadores e pesquisadores não pode ser limitado, apenas, a esses 3 exemplares apresentados.

1."Lápis cor de pele" que cor é essa?

É comum, em salas de aula da Educação Infantil, ouvirmos a expressão "Lápis cor de pele" ou até mesmo "você me empresta o lápis cor de pele?". Essas falas são ditas pelas crianças e também por professores que associam os lápis de cor bege, rosa claro ou salmão com a cor da pele. Diante dessa conceituação da cor da pele, perguntamos: que cor de pele é essa? Será que a cor, em questão, consegue abarcar todas as cores de pele de um país miscigenado como o Brasil? Será que todos os sujeitos se sentem representados pelas cores bege, rosa claro ou salmão, compreendidas, nesta situação, como cor de pele? Afinal, cor da pele de quem?

À vista das questões suscitadas, surge a necessidade de conceber práticas pedagógicas para descontruir essa e outras expressões racistas, tão presentes no cotidiano e, principalmente, no espaço escolar, pois, ao

considerar as cores bege, rosa claro ou salmão, como "Cor de Pele", julgamos que a cor da pele predominante na sociedade é a branca, do colonizador europeu e desconsideramos toda a diversidade, oriunda da miscigenação do negro, indígena e branco. Dessa forma, supervaloriza-se a *branquitude* e tal expressão é, portanto, caracterizada como racista.

Historicamente, de acordo com Jaccoud (2008, p. 47) "o racismo nasce, no Brasil, associado à escravidão, mas é principalmente após a abolição que ele se estrutura como discurso". Sempre, em situação de desumanização, ao negro foi estabelecida a ideia de inferioridade biológica, reforçada pela ciência de moldes positivistas. Durante mais de 300 anos de regime de escravidão – aqui trataremos apenas da escravidão negra – o negro foi destituído da sua humanidade, tratado como animal, inferior, subalternizado. Com a decretação do fim da escravidão – por meio da assinatura da lei Áurea, em 13 de maio de 1888 – é possível verificar que não houve mudanças na situação social do negro, o qual continuou às margens da sociedade, na condição de excluído, fato reforçado pela crença de superioridade branca, inferioridade negra e "valores associados às designações de cor" (JACCOUD, 2008, p. 47). Após a abolição da escravatura, o que se perpetuou foi o racismo, ou seja, a crença de superioridade de uma raça sobre a outra, neste caso, do branco, colonizador, sobre o negro, colonizado. Em relação ao conceito de racismo, Gomes (2005, p. 52) define que

> [...] o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. ele é, por outro lado, um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

O racismo está presente na sociedade brasileira desde o período colonial e, após a abolição, se torna mais intenso, perpetuando,

"fortalecidos com a difusão das teses do chamado "racismo cientifico" (JACCOUD, 2008, p. 48). É importante ressaltar que, com a abolição da escravatura, não foram estabelecidas estratégias de inserção social do negro. De fato, a proibição da escravidão no território brasileiro – uma das últimas nações a pôr fim a esse regime – não acabou com a distinção de valores, caracterizados pela cor da pele; não dissipou a ideia de superioridade branca e inferioridade negra, tampouco diminuiu as desigualdades, preconceitos e discriminações; muito pelo contrário, criou um abismo entre o branco e o negro, servindo como subsídio para teorias raciais e perpetuação do racismo até os dias atuais.

Em nossa sociedade, cotidianamente, nos deparamos com expressões e ações racistas, de forma implícita ou explicitamente, sendo estas, frutos do histórico da degradação a que o negro foi exposto; da necessidade de demonstrar e perpetuar a superioridade branca e da negação da existência da desigualdade racial, reforçada pelo mito da democracia racial. Entre as inúmeras manifestações racistas, por meio de diversas expressões, utilizaremos, neste trabalho, "lápis cor de pele", por ser esta dita, principalmente, em espaços escolares, os quais não podem propagar o racismo; esses locais, em tese, têm a função de combater a hierarquização concebida pelos aspectos biológicos, sociais, culturais e morais de diversos povos.

Uma das formas de combater tal hierarquização, que se manifesta na forma de racismo, é por meio da educação para as relações étnico-raciais, pois "como se vê, educar, reeducar relações étnico-raciais implica aprender a negociar mudanças, nas relações entre pessoas, na organização da sociedade" (SILVA, 2018, p. 136). A educação é uma das formas de combater o racismo por meio dos estudos em espaços escolares e em processo de escolarização, por isso não se pode admitir que atos racistas, como expressões e discursos permeiem esses ambientes.

Desde o início do processo de escolarização, ocorre, oficialmente, mediante obrigatoriedade de matrícula a partir dos 4 anos de idade na educação básica, é possível abordar temas relativos às relações étnico-raciais e combater o racismo. A educação infantil – primeira etapa do processo de escolarização – passou a integrar a educação básica com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96,

sendo classificada, conforme Art. 29 "primeira etapa da educação básica; tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (BRASIL, 1998). A partir de então, foi garantido a todas as crianças, independentemente da cor, raça ou etnia o direito à educação.

Partindo do pressuposto de garantia de direitos à educação das crianças pequenas, é necessário que os temas relacionados às relações étnico-raciais estejam presentes nesta primeira etapa da educação básica, como forma de combater o racismo presente na sociedade brasileira, conforme afirmam Santos e Toniosso (2016, p. 12) "o preconceito racial se faz presente nessa fase. As crianças podem ser vistas como difusoras e vítimas do preconceito e do silêncio dos adultos". Esse apontamento dos autores pode ser confirmado, claramente, pela expressão "Lápis cor de pele", que é dita por crianças e por adultos.

Por meio da educação, é possível superar as desigualdades e promover a igualdade, combatendo o preconceito, a discriminação racial e o racismo. Buscando cumprir com tais objetivos, que no ano de 2003, foi sancionada a lei 10.639/03 alterando a LDB 9394/96.

> Nesse contexto, o governo federal sancionou, em março de 2003, a Lei nº 10.639/03-MEC, que altera a LDB (Lei Diretrizes e Bases) e estabelece as Diretrizes Curriculares para a implementação da mesma. A 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio. Essa decisão resgata, historicamente, a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade brasileira. (BRASIL, 2004, p. 8).

Apesar de o ensino da História da África e dos africanos não ter sido incluído, obrigatoriamente, no currículo escolar da Educação Infantil, essa, como uma etapa da Educação Básica, não pode eximir-se de abordar temas relacionados às relações étnico-raciais e combate ao racismo, principalmente por ser a primeira etapa da educação básica, e que, nesse

período, as crianças estão iniciando sua formação social, além de ser uma etapa importante para promover o respeito às diferenças e o combate ao racismo, conforme apontado por Santos e Toniosso (2016, p. 12):

> Compreendendo a Educação Infantil como uma etapa importante para a formação social e individual da criança, é a partir dela que os professores precisam trabalhar o respeito às diferenças, assim como promover a autoestima das crianças negras por meio dos materiais pedagógicos, brinquedos e brincadeiras e no cuidado da criança, tendo desde os primeiros anos o contato com a cultura afro-brasileira, promovendo, assim, uma sociedade mais justa e que respeite as diferentes culturas sem dúvidas a primeira etapa que necessita de atuação.

Nesse sentido, faz-se necessário combater e extinguir do vocabulário das crianças expressões que perpetuam o racismo. "O lápis cor de pele" é um exemplo explícito de expressão racista, pois evidencia que exista uma única cor de pele, fazendo referência à cor da pele do europeu, branco, ou seja, não representando a diversidade de cor da pele. Sendo assim, é necessário que docentes, gestores e demais integrantes da área de educação estejam atentos para a promoção de práticas pedagógicas antirracistas, e para as relações étnico-raciais.

Partindo desse pressuposto, uma das estratégias possíveis de combate ao racismo promovido pela educação antirracista e para as relações étnico-raciais, é por meio da Literatura Infantil, pois ela está presente no cotidiano do processo de escolarização, e é utilizada pelos docentes em suas práticas pedagógicas, como instrumento de ludicidade, encantamento, incentivo e práticas de leitura e práticas de letramento.

2. Literatura infantil e "lápis cor de pele"

Ao ouvir a expressão "lápis cor de pele", o indivíduo que tem um olhar mais atento para as questões étnico-raciais, para o combate ao racismo e pela luta por uma educação antirracista, justa e igualitária fica

incomodado e procura contestá-la por concebê-la como racista. Nota-se que a expressão está presente na sociedade de forma implícita, por isso, para muitos sujeitos, ela pode ser vista como não racista.

A sociedade brasileira "finge" que não compreende o racismo, enquanto, na verdade, sua maioria é racista, além de trazer o preconceito étnico-racial arraigado em suas práticas diárias, ações e dizeres que o expressam veementemente. Pensemos, então, que essa falta de compreensão é ocasionada, principalmente, pelos "mitos que fundam as peculiaridades do sistema de opressão operado aqui e, certamente, o da democracia racial é o mais conhecido e nocivo dele" (RIBEIRO, 2019, p. 4). Sobre o mito da democracia racial, Gomes (2005, p. 56) aponta, que

> [...] a sociedade brasileira, ao longo do seu processo histórico, político social e cultural, apesar de toda violência do racismo e da desigualdade racial, construiu, ideologicamente, um discurso que narra a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos. Tal discurso consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo.

Nesse sentido, a educação tem papel primordial para combater o racismo, promovendo o antirracismo, pois esta luta não é apenas do negro ou do movimento negro, todos nós temos o dever de promover diálogos e ações que visem a tal objetivo. Na Educação Infantil, uma das estratégias de combate ao racismo é por meio da ludicidade e do encantamento que a Literatura Infantil proporciona. A utilização dessa estratégia vem ao encontro do que é proposto pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, publicada em 2004, que prevê a utilização da literatura como estratégia de ensino. Sendo assim,

> [...] o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal

> como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (BRASIL, 2004, p. 22).

Apesar de a Literatura Infantil não ser definida como disciplina que integra a grade curricular desta etapa da educação básica, ela está presente no cotidiano das turmas, e é utilizada, amplamente, com o propósito de divertimento, encantamento, incentivo e apropriação da leitura, prática de letramento e interpretação textual, ou seja, a finalidade de seu uso vai depender do objetivo que o docente definir pois, conforme aponta Bischoff (2013, p. 37), "no contexto de sala de aula de educação de crianças, a literatura infantil tem muito a contribuir também para a questão da racialidade e da promoção da igualdade entre todos". No entanto, é importante ressaltar que, nem sempre, o negro, as questões étnico-raciais e suas contribuições para a história do Brasil estiveram presentes na literatura; eles só começaram a ser abordados na Literatura Brasileira, recentemente, pois, antes da abolição da escravatura, a figura do negro era, praticamente, inexistente em obras literárias. Após 13 de maio de 1888, algumas "representações do negro começam a aparecer na literatura" (FARIA, 2018, p. 18), mas de forma estereotipada, negativa e subalternizada. Sobre a representação do negro na literatura nacional, Faria (2018, p. 23) aponta, que

> Ao longo da história da literatura nacional, os personagens negros estiveram, em sua maioria, representados por estereótipos, que como já comentamos anteriormente, destacavam negativamente seus traços físicos e costumes de higiene, questionavam sua inteligência e os posicionavam em um lugar de

> marginalidade ou subserviência. Essas tendências permanecem, de certo modo, até hoje, principalmente devido às relações de poder e preconceito enraizadas historicamente na humanidade.

Por muito tempo, foram essas as representações do negro em obras literárias. Inclusive, é possível encontrar, atualmente, obras que trazem esses aspetos imagéticos da população negra, exigindo do docente um olhar atento na escolha da obra que será trabalhada no espaço escolar. No entanto, é necessário enfatizar que, desde o surgimento da Literatura Infantil primam-se "produções que tenham assumido a valorização e o reconhecimento da diversidade humana como elemento agregador à qualidade artística de suas obras" (ARAÚJO, 2018, p. 62), isto é, representar, dar voz, evidenciar grupos que antes eram silenciados, subalternizados e, na maioria das vezes, não representados. Faria (2018, p. 24) corrobora essa tese, afirmando:

> Atualmente, a literatura infantil tem se preocupado quanto à criação de obras que valorizem a identidade negra e mais importante, que mostrem aspectos culturais e históricos além da escravidão. Nas últimas décadas do século XX, começam a surgir novos livros de autoria nacional com propostas diferentes dos anteriores, agora defendendo uma nova representação da imagem do negro, mais fiel à realidade, prezando suas tradições e costumes.

Dessa forma, para alcançar o objetivo proposto de demonstrar que, por meio de obras de literatura infantil, é possível abordar as diferenças na cor da pele e descontruir a ideia de que exista uma única cor de pele para todos os indivíduos, reforçada, principalmente, pela expressão racista "Lápis cor de Pele", utilizamos, como referência, as obras de literatura infantil que apresentam a possibilidade de questionar a já mencionada expressão racista "Lápis cor de Pele". O professor, a partir das obras trabalhadas deve mostrar e valorizar a diversidade de cores de pele que existem; deve apresentar elementos imagéticos capazes de representar o

diálogo proposto; ter uma linguagem adequada à faixa etária com a qual trabalha, neste caso, crianças que frequentam a educação infantil.

Apresentaremos, na sequência, as obras: *Lápis cor de Pele* – Daniela Brito (2017); *Cor de Coraline* – Alexandre Rampazo (2018) e *O lápis cor de Pele do menino marrom* – Ana Paula Marini (2018). Faremos breves apontamentos, demonstrando o potencial que elas possuem para desfazer o conceito de que exista uma única cor de pele para todos os indivíduos.

As referidas obras (pertencem ao acervo pessoal do pesquisador) não são distribuídas por nenhum programa do governo federal de livros didáticos ou literários, mas são encontradas, facilmente, em livrarias do país. Elas foram produzidas por escritores brasileiros, que motivados por questões pessoais ou sociais, procuram questionar a expressão "Lápis cor de pele", e a forma como são percebidas pelas crianças as diferenças na cor da pele.

A obra *Lápis cor de pele*, escrita pela goiana Daniela de Brito, foi produzida em 2017, pela editora Cortez, com ilustração de Polly Duarte. A produção conta a história da menina Ana, irmã gêmea de Miguel, ambos frutos de um relacionamento inter-racial, pois o pai das crianças é branco, e a mãe negra. No decorrer da narrativa, a menina relata como foi o primeiro dia de aula na escola nova, e como ela percebeu a diferença da cor de sua pele, do irmão e dos pais a partir do pedido que um colega de turma fez para a professora, como pode ser observado no trecho a seguir:

> – Prô, me empresta "Lápis cor de Pele"?
> Fiquei sem entender.
> Luís logo respondeu: – Eu tenho!
> E emprestou a ela um lápis clarinho, meio rosa... "que estranho", eu pensei. Olhei para o Miguel para perguntar se ele havia entendido, mas meu irmão estava desenhando a camiseta do seu time preferido – e, quando o assunto era seu time preferido, melhor não interromper. De jeito nenhum. Acabei ficando sozinha com meus pensamentos. (BRITO, 2017, p. 14).

No transcorrer da história, a menina continua intrigada com aquela expressão. A partir de então, começa a perceber as diferenças na

cor da pele dos membros de sua família, percepção que, antes de ouvir a "Lápis cor de pele", ela não tinha.

> Em casa observei meu pai. Também era branquinho, como eu, e tinha olhos azuis. Meu irmão tinha os olhos iguais aos dele. Eu me perdi naquela imensidão dos olhos azuis do meu pai, que percebeu que eu o admirava. Sorriu-me e disse: - senti sua falta, Ana! (BRITO, 2017, p. 16).

> [...] quando cheguei lá fora, meu Deus! Miguel não tinha a pele como a nossa. Sua pele era tão escura. Era uma cor que parecia marrom. Eu nunca tinha percebido aquilo! Seus olhos eram parecidos com o do meu pai, mas a cor de sua pele... Não parecia com a nossa. Nesse momento, mamãe chamou lá na cozinha. (BRITO, 2017, p. 17).

> [...] quando minha mãe veio perguntar se a gente já tinha lavado as mãos, foi aí que notei! Minha mãe tem a pele bem escura, igual à de Miguel. Seus olhos são escuros como os meus, seu cabelo é encaracolado como os meus, mas sua pele é exatamente da mesma negritude da pele de Miguel. (BRITO, 2017, p. 18).

Na obra, é possível verificar que as diferenças da cor da pele eram tratadas com naturalidade, tanto que Ana - protagonista da história - só as percebeu na escola, quando ouviu a expressão "lápis cor de pele". No desdobrar-se da ficção, os pais explicam para a filha as diferenças que existem entre eles, elucidando as características físicas de cada um e justificando as semelhanças e diferenças por conta do DNA. A autora da obra, por meio de ilustrações, complementa as explicações dos pais, utilizando a imagem de uma árvore genealógica. Após esse trecho, mostra-se a empolgação da protagonista – Ana – ao compreender que aquele lápis cor de rosa claro não representava a cor da pele, bem como a diversidade de cores de pele e de características dos seus colegas de turma. A protagonista

decide, assim, contar o que os seus pais tinham ensinado sobre a cor da pele, como se verifica nos trechos a seguir:

> [...] levantei a mão.
> – Sim, Ana?
> – Prô Roberta, queria falar uma coisa para a sala.
> – Sim! Venha aqui na frente e nos conte o que quiser.
> Levantei com as pernas tremendo de tanta vergonha de falar em público. Mas precisava contar para a sala o que havia aprendido com meus pais. Todo mundo precisava saber!
> – Amigos, ontem, Miguel e eu ouvimos umas coisas muito legais de nossos pais.
> – Você e o Miguel são irmãos, Ana? Como assim? – perguntou Davi.
> – Somos, sim. Irmãos gêmeos.
> – Como? Gêmeos ainda? Você é branca e ele é negro. Achei que tinham que ser iguaizinhos. Da mesma cor e tal (BRITO, 2017, p. 26).

> – Pois é, Davi. Ontem fiquei pensando no "lápis cor de pele", o mesmo que, agorinha, estava sendo disputado por Gabriela e por Pedro, e percebi que a minha pele não é daquela cor. Quando cheguei em casa, fiquei olhando meus pais, Miguel e eu, e perguntei para eles. Então nos explicaram. Contei a história toda do DNA, dos genes, do jeito como eu havia entendido. Não sei se compreenderam muita coisa. Mas, assim que eu terminei, a prô Roberta, com os olhos cheios de lágrimas – que eu não entendi o porquê – começou a me aplaudir, e todos me aplaudiram também. (BRITO, 2017, p. 28).

A protagonista continua a narrativa contando que a mãe, ao saber da sua explicação para a turma sobre as diferenças da cor, ficou orgulhosa dela, principalmente, por Ana ter identificado e admirado as diferenças das pessoas. A obra finaliza com a menina relatando que, quando chegou à escola, a professora Roberta tinha planejado uma atividade com um

espelho, para que todos pudessem perceber as semelhanças e diferenças, tanto na cor da pele quanto em outras distinções físicas. E "depois de tudo isso, o "lápis cor de pele" não teve mais lugar" (BRITO, 2017, p. 28) na sala de aula.

Ao finalizar a obra *Lápis cor de pele*, a autora Daniela Brito apresenta a ideia de que vivemos em uma sociedade repleta de diversidade: cada um possui sua identidade, beleza, cor de pele, existe uma mistura que faz com que sejamos tão iguais e, ao mesmo tempo, tão diferentes. Em toda a narrativa, é possível identificar essas diferenças por meio do olhar da protagonista Ana, que apresenta ao leitor e ouvinte da obra a importância de reconhecer, valorizar e admirar as diferenças.

A ilustração do livro apresenta inúmeros recursos imagéticos que consolidam o que é apresentado na narrativa. Por meio das imagens, são evidenciadas outras diferenças das características físicas, além da cor da pele dos irmãos e dos pais. Da mesma forma, ficam evidentes a harmonia e a naturalidade com que essas diferenças foram abordadas no seio familiar. É possível verificar, também, por meio das ilustrações, que, ao ouvir a expressão "lápis cor de pele", a protagonista da narrativa fica incomodada, a ponto de comparar o dito "lápis cor de pele" com a cor da sua pele. Quando a turma na sala de aula é representada, a ilustração mostra a diversidade de cores de pele e outras características físicas dos colegas da protagonista. Em momento algum, na obra, os personagens negros são representados de forma estereotipada ou em lugar de marginalidade ou subserviência.

Por fim, a obra traz uma narrativa clara acerca da cor da pele e, com o auxílio das ilustrações, mostra que não existe uma única cor de pele, o que ajuda a descontruir a expressão racista "lápis cor de pele". No entanto, para que, de fato, esse objetivo seja alcançado é necessário que o docente, ao trabalhar o livro com tal propósito, explore todos os recursos (narrativa, ilustrações) apresentados na obra.

Outra obra que retrata essa temática é *A cor de Coraline*, escrita por Alexandre Rampazo, que foi lançada pela editora Rocco Pequenos Leitores em 2017. Coraline, personagem central da história, fica confusa ao ouvir a expressão "me empresta o lápis cor de pele", dita pelo amigo Pedrinho. A partir desse evento, ela começa a pensar nessa cor, pois em

sua caixa de lápis de cor, não tem nenhum que represente a cor da pele da menina. Inicialmente, ela pensa que, por ter uma caixa de 12 cores, ela não tenha o tal lápis, mas talvez, os colegas que possuem caixas com 24 ou 36 lápis de cor tenham a cor pedida por Pedrinho.

No transcorrer da narrativa, a protagonista começa a fazer uma pequena revolução, e leva o leitor à reflexão ao questionar "lápis cor de pele? De qual pele será que Pedrinho está falando?" (RAMPAZO, 2017, p. 10). Ao tecer esse questionamento, a menina compartilha suas hipóteses sobre qual seria a cor de pele, se estivesse em outros lugares, na tentativa de encontrar o "lápis cor de pele" que continua sendo pedido pelo colega.

A protagonista apresenta várias possibilidades, como: se estivesse em Marte, a cor da pele seria verde; se fosse num lugar diferente, ela nem saberia qual cor da pele teria; se fosse um peixinho dourado, a cor seria "amarelo"; se fosse num país de envergonhados, a cor seria "vermelho"; se fosse um mundo fofinho, a cor seria lilás; se fosse em netuno, a cor seria azul, até que ela propõe outra reflexão: "mas será que tá certo? A cor da pele é só uma?" (RAMPAZO, 2017, p. 22). Em seguida, argumenta: "a gente vive num mundo com um monte de gente diferente... línguas diferentes, tamanhos diferentes, jeitos diferentes, cabelos diferentes, origens diferentes, cores de pele diferentes" (RAMPAZO, 2017, p. 22). Com essa mensagem, é possível que o leitor reflita sobre a diversidade humana, principalmente, sobre a cor da pele, o que ajuda a romper com o conceito de que exista uma única cor de pele, reforçado pela expressão "lápis cor de pele".

Nas últimas páginas da obra, a menina traz uma provocação ainda mais emblemática e necessária para desfazer a ideia de que a cor da pele seja representada pelo lápis de cor rosa. Diante da insistência do colega, em pedir emprestado o tal "lápis cor de pele", por algum momento, ela hesita em pegar o lápis rosa, por parecer com a cor da pele do colega, e decide pegar o marrom, pois é a cor que mais parece com sua cor de pele.

> [...] pensei por um instante em dar o lápis rosa, que era a cor que o Pedrinho usava para pintar a cor da pele dos personagens que ele desenhava. Era a cor bem parecida com a pele dele.

> Então olhei de novo minha pele.
> Peguei o lápis marrom e passei para o meu amigo.
> O Pedrinho olhou para o lápis marrom e olhou para minha cara de lagosta. Depois deu um sorriso, disse obrigado e começou a pintar o desenho dele com o lápis cor de pele. (RAMPAZO, 2017, p. 24-26).

Nesse momento, a protagonista revela a cor da sua pele, o que antes não havia acontecido na narrativa nem nas ilustrações. Com a ação do colega, em pegar o lápis de cor marrom e utilizar como cor da pele para pintar o seu desenho, percebe-se a naturalidade com que a diferença na cor da pele foi tratada. Ao final da história, é possível perceber que a intenção do autor é passar a ideia de que existem diferenças nas cores da pele e isso deve ser tratado de forma natural.

Nas ilustrações, os dois personagens aparecem sem cor definida até a página 25, momento em que a protagonista compreende que a cor de lápis que representa a cor da pele dela é o marrom, diferente da cor que representa o colega, que é a cor rosa. A obra finaliza com a imagem da personagem central mostrando a cor da pele, sendo ela representada como uma criança negra, sem traços e características estereotipados. As últimas imagens da personagem a mostram de várias cores, o que sugere ao leitor que existam inúmeras cores de pele.

Assim como *Lápis cor de pele,* da autora Daniela Brito, a obra *A cor de Coraline*, escrita por Alexandre Rampazo, traz uma importante reflexão sobre a expressão "Lápis cor de pele", convidando o leitor a questionar-se sobre essa cor, com indagações, tais como: que cor essa? Será que existe uma única cor que define a cor da pele? A partir de narrativas claras e questionadoras, a possibilidade de reflexões sobre a expressão "lápis cor de pele" são inúmeras, possibilitando que o docente explore recursos das obras, a fim de alcançar os seus objetivos.

O livro *O lápis cor de pele do menino marrom*, escrito por Ana Paula Marini, foi lançado pela editora Autografia em 2018. A narrativa conta a história de um "menino que nasceu em uma família colorida. Ele era marrom. A mãe Rosa. O pai Bege e, depois, chegou o irmão, que não era nem bege, nem rosa. Era a mistura dos dois" (MARINI, 2018, p. 3).

No decorrer da história, o menino marrom – como ele é chamado – vai crescendo e percebendo as cores de cada um.

> Ele via pessoas brancas, amarelas (às vezes de fome), beges, pretas, vermelhas (as vezes queimadas do sol) e marrons como ele, e o menino marrom achava muito bonito aquele colorido todo. Era como se as pessoas do mundo formassem uma gigantesca caixa de lápis de cor. Tudo muito bagunçado e misturado. (MARINI, 2018, p. 4).

Como pode ser observado no trecho, a obra já inicia abordando – de forma lúdica – as diferenças nas cores da pele das pessoas, enfatizando a beleza dessa mistura aos olhos do protagonista. A ilustração desse trecho da história mostra o menino marrom observando pessoas de várias cores, em formato de lápis, fazendo uma alusão ao fato de que as pessoas possuem cores diferentes, como em uma caixa de lápis de cor.

Na ficção, o protagonista - o menino marrom – adorava desenhar e usar diversas cores para colorir seus desenhos, e "quando desenhava a si mesmo, na hora de se pintar, já se sabia: o menino marrom usava o lápis marrom" (MARINI, 2018, p. 6). Nesse trecho é possível iniciar a discussão sobre a cor da pele, rompendo com a ideia de que seja representada pelo lápis de cor bege, rosa claro ou salmão. Assim, pode-se propiciar diálogo sobre representatividade, que é de suma importância para o processo de construção da identidade, sobretudo para as crianças (educandos) negras. Sobre identidade, Gomes (2005, p. 41), elucida que:

> [...] ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referencias civilizatórias que marcam condições humanas.

Dentro dessa perspectiva, é urgente que a construção da identidade negra aconteça. Ela deve ser desenvolvida desde a mais tenra idade,

iniciando – principalmente – nas relações familiares, e consolidada – permanentemente – nas outras instituições sociais. Nesse sentido, a escola exerce papel primordial nesta construção da identidade negra, pois ela "também é construída durante a trajetória escolar" (GOMES, 2005, p. 44).

Em *O lápis cor de pele do menino marrom, de* Ana Paula Marini, a narrativa continua possibilitando diálogos sobre a cor da pele, ao demonstrar que, quando o menino marrom foi para a escola, percebeu que era a única criança negra e "ele achou isso bem legal! Ele seria o único "lápis de cor marrom" daquela caixa de lápis de cor que formava a turma dele" (MARINI, 2018, p. 8). Por esse fragmento, é possível perceber que o protagonista não se sentia diminuído por ser a única criança negra de sua sala, ele percebia isso e não via problemas em ter uma turma com tanta diversidade de cor.

Na obra em questão, a expressão "lápis cor de pele" surge quando o menino marrom ia pintar seu autorretrato com a cor marrom. Naquele instante, ele foi interpelado por uma colega que disse que ele não poderia usar aquela cor, mas sim o "lápis cor de pele". A autora ainda problematiza a expressão, oportunizando que seja promovido diálogo sobre qual seria essa cor de pele, "o lápis cor de pele é este aqui! – e mostrou um lápis que era mais ou menos da cor de sua pele e não da cor do menino marrom" (MARINI, 2018, p. 10). As ilustrações do livro mostram a cor da pele da menina da mesma cor do lápis cor de rosa claro, bege ou salmão, e o menino, na cor marrom, ressaltando as diferenças, e contribuindo para a possibilidade de discussão sobre as diferenças da cor da pele dos dois.

Marini (2018) traz uma questão mais enfática sobre as diferenças na cor da pele e a expressão "lápis cor de pele" no diálogo que ocorre entre os personagens – a menina meio rosa e o menino marrom. Nesse diálogo, percebe-se a denúncia da autora ao apresentar, implicitamente, que – mesmo entre as crianças – existe a valorização da aparência do branco e a depreciação dos aspectos físicos do negro, pois no Brasil, "Ser branco, ou seja, ocupar o lugar simbólico de branquitude, não é algo estabelecido por questões genéticas, mas, sobretudo por posições e lugares sociais que os sujeitos ocupam" (SCHUCMAN, 2014, p. 84), isto é, lugares de dominação sobre dominados. Essas concepções ficam evidentes no trecho:

> [...] esta é a cor de pele, que é bonita, menino marrom!" – indicou a menina meio rosa, meio branca, gabando-se.
> "Mas esta não é a cor de pele. Esta não é a cor da minha pele. Eu sempre usei o lápis marrom" - lamentou o menino marrom.
> "Menino Marrom, escute: cor de pele bonita é a do lápis cor de pele. E marrom é marrom. Não é cor de pele." – Finalizou a menina meio branca, meio rosa.
> O menino marrom não entendeu nada e acabou deixando seu autorretrato sem pintar. Assim. Da cor do papel (MARINI, 2018, p. 10).

No Brasil, existe uma supervalorização da estética branca desde os primórdios da colonização. Ao longo da história, essa soberania da beleza branca continuou sendo perpetuada pelos padrões eurocêntricos, como "cabelos lisos, pele clara, olhos claros e traços afinalados" (SCHUCMAN, 2014, p. 88). Ainda hoje, essa superioridade estética branca é promovida por meios de comunicação, o que acaba contribuindo com a desvalorização da estética negra, resultando em violências simbólicas impostas por tais padrões estéticos. Na obra, *O Lápis cor de pele do menino marrom*, a autora possibilita essa discussão sobre as violências simbólicas impostas por um padrão de beleza que supervaloriza a estética branca.

> [...] o menino marrom ficou triste. Começou a achar que aquele colorido todo daquela "caixa-de-lápis-de-cor-mundo", já não era tão legal. Começou a pensar que bom mesmo seria se todos fossem da cor da pele da menina meio branca, meio rosa. E assim, passou a pintar todos os cachorrinhos de uma única cor. Todas as flores de uma única cor. Todas as pessoas de uma única cor. Às vezes, até deixava seus desenhos sem pintar. Seus desenhos já não eram alegres. Sua vontade de desenhar e pintar não era mais uma vontade feliz. (MARINI, 2018, p. 12).

Na obra, a autora denuncia que é comum a utilização do lápis de cor rosa, bege e salmão – chamado de cor de pele – para representar a cor da pele em desenhos pintados pelas crianças, como se percebe neste fragmento: "A mãe rosa do menino marrom procurava por um desenho de uma família colorida, mas todos os desenhos, todas as famílias desenhadas tinham uma única cor: a cor do lápis cor de pele da menina branca, meio rosa" (MARINI, 2018, p. 15). Com esse trecho é possível verificar a supervalorização da estética branca e a negação da diversidade de cores de pele que a sociedade brasileira possui.

A narrativa avança, e a autora, finaliza a obra com um diálogo entre os personagens – mãe rosa e menino marrom – provocando reflexão acerca das diferenças existentes entre as pessoas pertencentes ao um mesmo grupo social, principalmente, pela cor da pele. Desse modo, a obra possibilita a abordagem sobre a diversidade de cores de pele existentes na sociedade, e é necessário que essa diversidade seja valorizada e respeitada.

> [...] filho – disse a mamãe rosa – você não acha que o mundo só é belo, exatamente porque é todo cheio de cores?! Nossa família colorida só é feliz porque somos todos diferentes! E é justamente por isso que nós amamos e nos respeitamos!
> É, mamãe rosa – completou o menino marrom – se só uma cor fosse bonita, a caixa de lápis de cor seria bem fininha, de um lápis só. (MARINI, 2018, p. 16).

Nas ilustrações desse livro, produzidas por Ronald Martins, é possível perceber as diferenças da cor da pele dos personagens, sem apresentar qualquer estereotipização ou subalternização, o que contribui para a discussão proposta na narrativa da história. Com a obra, é possível abordar temas que vão além da cor da pele, como diversidade, respeito, discriminação e preconceito.

Por fim, esses são apenas alguns poucos exemplos de obras que apresentam discussão acerca da cor da pele, e auxiliam na desconstrução de expressões racistas, como "lápis cor de pele". No entanto, para que seja desenvolvido trabalho de construção e desconstrução de conceitos de combate ao racismo, é necessário ir além destas obras. É preciso que

educadores, gestores, familiares e todos os sujeitos da sociedade desenvolvam olhar crítico sobre as relações étnico-raciais e sobre a educação antirracista, para que seja possível construir uma sociedade justa e igualitária.

Considerações Finais

O racismo é a crença de superioridade de uma raça sobre a outra. No Brasil, ele está enraizado desde o processo de colonização, fruto da relação hierárquica do colonizador sobre o colonizado, por meio do processo de escravidão. Apesar desse regime ter sido abolido há 132 anos – e da negação de que ele exista – pode-se verificar que o racismo está presente na sociedade brasileira de diversas formas, entre elas, por meio de expressões verbalizadas no cotidiano.

"Lápis cor de pele", quem nunca ouviu essa expressão? Para grande parte da população é algo natural definir o lápis cor de rosa, bege ou salmão como sendo um "lápis cor de pele". No entanto, ao relacionar essa cor com a cor da pele, estamos negando a diversidade de cores de pele existentes na sociedade brasileira. Estamos aceitando e propagando a hegemonia das características físicas do branco colonizador, como definidoras da população brasileira, além de supervalorizar a branquitude, manifestando assim, um comportamento racista que "está em constante processo de atualização." (RIBEIRO, 2019, p. 8).

Esta expressão "Lápis cor de pele" é muito comum em turmas de Educação Infantil e é dita, naturalmente, por crianças e professores, sem perceberem que estão promovendo o racismo. Nesse sentido, é urgente reconhecê-la como racista, pois conforme aponta Ribeiro (2019, p. 8) "reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo", para assim desconstruir essa ideia de cor da pele sendo representada pela cor rosa, bege ou salmão.

O objetivo deste trabalho foi demonstrar que, por meio de obras de literatura infantil, possível abordar as diferenças na cor da pele e a possibilidade de descontruir a ideia de que exista uma única cor de pele para todos os indivíduos, reforçada, principalmente, pela expressão "Lápis cor de Pele", que pode ser compreendida como racista, por considerar a cor da pele sendo representada pelas cores rosa, bege ou salmão,

semelhantes à cor da pele do homem – branco e colonizador – desconsiderando as diversas cores de pele da população brasileira.

Nas discussões tecidas, por meio de pesquisa bibliográfica, pôde-se constatar que a educação, o processo de escolarização e os espaços escolares devem promover educação antirracista, pautada nas relações étnico-raciais, para que assim, "práticas sociais produtoras de desigualdades e violências sejam superadas" (SILVA, 2004, p. 46). Ou seja, é necessário educar o olhar, o falar e o agir, de modo intenso, no combate ao racismo, por meio de um ensino que "valorize as várias existências e que referencie, positivamente, a população negra" (RIBEIRO, 2019, p. 16), rompendo com essa visão hierarquizada, promotora de racismo.

Mostramos que, por meio da Literatura Infantil – apesar de não ser disciplina estabelecida na grade curricular – é possível abordar as temáticas das relações étnico-raciais e que, atualmente, as produções literárias têm valorizado a diversidade humana, a identidade e os aspectos histórico-culturais da população negra, rompendo "com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais" (RIBEIRO, 2019, p. 16), contribuindo, assim, para a promoção de educação antirracista.

Para cumprir o objetivo deste trabalho, apresentamos 3 (três) obras da literatura infantil, que possibilitaram, por meio de suas narrativas e ilustrações, incitar o leitor a questionar a expressão racista "Lápis cor de Pele", contribuindo para sua desconstrução. Foi possível verificar, no enredo das obras, que a inquietude dos protagonistas é a mesma de sujeitos que possuem olhar mais atento para as questões étnico-raciais e para o combate ao racismo.

Por fim, é importante ressaltar que as discussões propostas neste trabalho não estão finalizadas – são apenas faíscas de conhecimento. À vista disso, é necessária constante revisitação aos teóricos que abordam a temática para o aprofundamento de referenciais. Além disso, é basilar um olhar atento ao mercado literário, que está em crescente onda de produções que valorizam a diversidade humana, a identidade e os aspectos histórico-culturais da população negra, com o objetivo de fortalecer a promoção da educação antirracista.

Referências

ARAÚJO, Débora Cristina de. As relações étnico-raciais na Literatura Infantil e Juvenil. **Educar em Revista, Curitiba**, Brasil, v. 34, n. 69, p. 61-76, maio/jun. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Volume 1. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, 2004.

BRASIL. **Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial**. Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Racial - CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA - MÓDULO 4 - Relações Étnico-Raciais | unidade 1. Disponível em: https://grupos.moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1704/mod_resource/content/0/modulo4/mod4_unidade1_texto1.pdf acessa em: 13 jul. 2020.

BISCHOFF, Daniela Lemmertz. **Minha cor e a cor do outro: qual a cor dessa mistura?** – olhares sobre racialidade a partir da pesquisa com crianças na Educação Infantil. Porto Alegre, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BRITO, Daniela de. **Lápis cor de pele**. 1º ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FARIA, Jessica Oliveira. A representação do negro na literatura infantil brasileira. **Revista Periferia**, v. 10, n. 1, jan./jun. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Alguns Termos e conceitos presentes no debate sobre Relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In:* BRASIL. **Educação Anti-racista:** caminhos abertos pela Lei federal n.º 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de Educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

GIL. Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JACCOUD. Luciana. Racismo e república: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. *In:* JACCOUD. Luciana; Osório. Rafael; SOARES. Sergei; THEODORO. Mário. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008, p. 45-65.

MARINI, Ana Paula. **O lápis cor da pele do menino marrom**. 1. ed. Rio de janeiro: Autografia, 2018.

RAMPAZO, Alexandre. **A cor de Coraline.** 1. ed. – Rio de Janeiro: Lendo e aprendendo, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; OLIVEIRA, Julvan. (org.). **Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Livraria da Física, 2016. p. 17- 49.

SANTOS, Angelita Lopes; Toniosso, José Pedro. Relações étnico-raciais na educação infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro-SP, 3 (1): p. 1-14, 2016. Disponível em: http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/25042016154109.pdf Acessado em: 12 jul. 2020.

SCHWARCZ. Lília Moritz. Sob o signo da diferença: a construção de modelos raciais no contexto brasileiro. In: HASENBALG, Carlos A. **Racismo:** perspectiva para um estudo contextualizado da sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 1998.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, 26 (1), p. 83-94. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/10.pdf Acesso em: 29 jul. 2020.

Capítulo 6.

História e sensibilidade nas bonecas Abayomi: possibilidades para uma educação antirracista

Ruber P. A. Rodrigues
Mário Pires de Moraes-Junior

Introdução

O racismo é uma ideologia, um sistema-mundo, que permite um grupo social hegemônico subjugar outro grupo considerado inferior por suas características biofisionômicas, estéticas e/ou ancestrais. O racismo é, por conseguinte, parte da estrutura da sociedade, pois perpassa todas as instituições, a construção do pensamento, das subjetividades, da ideia de direitos e de um lugar social preexistente. Sendo o racismo estrutural e estruturante, ele está sopesando desde a primeira infância, incutido no brinquedo e na brincadeira, construindo sujeitos que desde sempre estão excluídos da representação – salvo, nas posições de subalternizados.

Sabe-se que o racismo permite e legitima atitudes hostis que produzem o preconceito e, posteriormente, a discriminação. O que nos interessa discutir aqui, é a relação entre o racismo e a formação das identidades, nesse caso, a identidade como fruto da alteridade, construída simbólica e pragmaticamente no uso de brinquedos e na brincadeira. Para

tanto, precisamos compreender o que entendemos por identidades e como funciona esse complexo conceito.

Para a historiadora Sandra Pesavento (2012), as identidades são construções imaginárias e simbólicas de sentidos. Esta construção possibilita a identificação do "eu", isto é, da parte com o todo e permite a formação da ideia de pertencimento com esse todo. Mas não só isso: as identidades também se dão em relação ao "outro", ao "diferente", ou seja, as alteridades, o que confere seu caráter relacional.

Evidencia-se o caráter relacional da construção de identidade a partir alteridade, do enfrentamento do outro como ele é, diante de mim como eu sou. A alteridade não tem um efeito fixo, permanente ou previsível, ela pode se manifestar como admiração, desejo, sedução, estranhamento, distância e, no seu "caso-limite", em termos de negação e rejeição, sendo esta negação a face perversa do efeito do enfrentamento da alteridade que tornar-se-á em exclusão (de si mesmo ou do outro) traduzida em gestos, palavras, rejeição, estigma e preconceito negando um lugar social de reconhecimento a este outro.

Por outro lado, "[...] os excluídos, (...) podem experimentar processos reativos a esse fenômeno, articulando identidades próprias, face ao mundo dos incluídos que os rechaça" (PESAVENTO 2012, p. 92). Exemplo disso, e ao que tudo indica, são os movimentos negros que de forma coletiva se organizam desde o período de tráfico de pessoas a fim de conquistarem seus direitos, sobretudo, direito a vida e a visibilidade social. Agindo de forma a reforçar e garantir as identidades africanas e afro-brasileiras como forma de valorização das próprias raízes identitárias, um reconhecimento de si mesmos como detentores de uma origem, uma estética, uma cultura, várias línguas, práticas religiosas e costumes.

Acreditamos ser nesse "caso limite"[1] em relação as alteridades identitárias, que a discriminação racial opera – não excluindo a construção histórica do racismo e da branquitude como pilar da sociedade e da ideia de homem ideal. A negação e repulsa em relação ao que não é considerado dentro dos padrões historicamente estabelecidos (colonizante,

[1] A autora Sandra Pesavento (2012) utiliza o termo "caso limite" para designar uma situação que o seu limite se dá no campo do extremo.

etnocêntrico, branco, heterossexual e cristão), produz no imaginário coletivo uma visão negativa em relação ao Ser negro. Este outro por sua vez, acaba por internalizar e acatar para si como verdade, toda a violência que acompanha a negação do seu direito de existir assim como é, acarretando deste modo, a formação de uma identidade negativa sobre si e sobre os semelhantes a si, como efeito, o sujeito pode desejar apagar ou minimizar suas marcas de identidade, buscando, consciente ou inconscientemente, se assemelhar ao grupo dominante.

Embora a escola não seja a única instituição a contribuir para a formação dessa identidade negativa em alunos e alunas negros/as, o escopo deste trabalho está relacionado à educação e às relações raciais presentes na escola. Para tanto, recorremos à obra da pesquisadora Eliane Cavalleiro para observar algumas constatações que a mesma levantou em trabalho realizado com crianças e professores da rede municipal do estado de São Paulo nos findares da década de 1990.

De acordo com Cavalleiro (2011, p. 35), "[...] os estudos apresentados evidenciam o fato de o sistema formal de educação ser desprovido de elementos propícios à identificação positiva de alunos negros com o sistema escolar". A autora chegou a esta conclusão após ter presenciado vários casos que demonstram e permitiram suas afirmações. Por meio da coleta de dados em entrevistas realizadas com professoras, a pesquisadora obteve alguns discursos que deixa claro um conjunto de elementos negativos acerca do desses alunos negros/as.

Dentre os elementos negativos captados em uma entrevista feita por Cavalleiro com uma professora / pedagoga, está relacionado ao cheiro dos alunos/as negros/as que acaba sendo resultado de um processo de estereótipos definidos, no qual, o negro está associado a fortes odores. De acordo com a professora entrevistada "uma pessoa que é negra, a pele, a melanina faz com que o cheiro fique mais forte". Percebemos uma explicação de cunho biológico que legitima os estereótipos negativos acerca dos negros/as, desta forma: "[...] o negro está diretamente associado a sujeira, mau cheiro, mau hálito, piolho" (CAVALLEIRO, 2011, p. 51).

Os temos de rotulação mais comum identificados pela pesquisadora são: "pretinha suja", "neguinho feio", "negrinho nojento", "filhote de São Benedito", "capeta". A pesquisadora pode perceber diante dessas

situações que as crianças brancas que utilizam de tal tratamento para com as crianças negras, agem de forma tranquila, com uma certa naturalidade enquanto as crianças negras que sofrem essas agressões permanecem caladas e coagidas: "A inação das xingadas revela um misto de medo, dor, impotência: diante dessas emoções imobilizadoras, não conseguem ou não sabem como se defender. Ante o ambiente que lhes é hostil, isolam-se, retiram-se do palco da disputa. Tentam passar despercebidas, abandonando o conflito" (CAVALLEIRO, 2011. p. 54).

Ainda de acordo com a autora, existe um silenciamento por parte das professoras em relação as diferenças raciais, o que pode permitir aos alunos/as brancos/as uma permissividade de reprodução do comportamento hostil com os negros/as posto que não são punidos. Além do silêncio das professoras diante dos conflitos raciais, é possível identificarmos na pesquisa da autora, uma atitude efetiva de desvalorização dos alunos/as negros/as sobretudo no que diz respeito a aparência estética das alunas negras em relação aos seus cabelos crespos, sendo que, a pesquisadora presenciou situações nas quais as professoras obrigavam as alunas negras a manter o cabelo preso, este cabelo sempre tratado pejorativamente como "armado" sempre sujeito a pegar piolho ou algo do tipo.

Outro fator agravante reporta às relações de afeto entre as professoras e os alunos/as negros/as. Cavalleiro (2011) constatou que, a relação de afeto por parte das professoras se dá com maior intensidade para com os alunos/as brancos/as em detrimento das crianças negros/as:

> Na relação com o aluno branco as professoras aceitam o contato físico por meio de abraço, beijo ou olhar, evidenciando um maior grau de afeto. O contato físico é mais escasso na relação professor/aluno negro. Ao se aproximarem das crianças negras, as professoras mantêm, geralmente, uma distância que inviabiliza o contato físico. É visível a discrepância de tratamento que dispensam a elas. (CAVALLEIRO, 2011, p. 72-73)

Esse conjunto de elementos descritos na pesquisa de Eliane Cavalleiro (2011), impossibilita e inviabiliza a construção de uma identidade

positiva que valorize a imagem dos alunos/as negros/as. Em contrapartida, – e ao que tudo indica – as relações sociais no âmbito escolar conferem legitimidade ao sentimento de superioridade dos alunos/as brancos/as, o que implica num desejo por parte dos alunos/as negros/as de se embranquecer negando sua própria imagem e dificultando seu relacionamento social.

O racismo é estruturado nas mais diversas faces da sociedade: na família, no Estado, na Igreja. Contudo, a escola é um micromundo em que a criança experimenta um sistema social importantíssimo para sua formação intelectual, social e, sobretudo, psíquica.

É nesse contexto de negação das identidades negras que pensamos ser de suma importância um movimento de resistência que implica na possibilidade/necessidade de criação/resgate das identidades positivas acerca da cultura afro-brasileira e africana. Destarte, podemos pensar as ações afirmativas[2] e, sobretudo a Lei Federal n.º 10.639/2003 como um conjunto de leis "que tratam a identidade como (...) fundamental para seu desenvolvimento pleno, essencial para assegurar seu bem-estar, e, em última instância, sua saúde integral" (BENTO, 2011, p. 99). Pensamos que é preciso agir de modo a reforçar positivamente as identidades negras e com ela sua cultura, sua beleza, sua ancestralidade e as contribuições fundamentais na constituição da nossa cultura para além dos sofrimentos vividos pelos negros e negras.

É importante observamos como a questão estética pesa nos processos de desvalorização das identidades negras, como aponta Santos (2002, p. 60) "a ideologia racista se alimentou dos valores estéticos em relação ao negro, do fascínio e mistério que a África e seus habitantes exerciam transformando diferença e mistério em anormalidade e monstruosidade." Partindo do ponto de vista da autora, propomos neste trabalho que

[2] As ações afirmativas, enquanto políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade. Através delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantivo. (PIOVESAN, 2005, p. 40).

se faça um movimento contrário, isto é, se a estética é recorrentemente utilizada para legitimar e subjugar negativamente os negros/as, agora é preciso utilizar esses mesmos valores estéticos e visuais como elementos de reforço positivo das identidades, cultura e estética inerentes aos negros/as, africanos/as e afro-brasileiros/as.

É nesse sentido que propomos a possibilidade de construção e/ou resgate da valorização das identidades africanas e afro-brasileira por meio da arte-educação, especificamente pela inclusão das bonecas Abayomi, das quais trataremos a seguir, como recurso didático-pedagógico em sala de aula, uma vez que o brinquedo e a brincadeira podem se tornar instrumentos de ressignificação da (des)valorização estética. Assim, por meio de oficinas que ensinavam professores e alunos a confeccionar as bonecas de tecido preto, tratamos de valorização estética, autoimagem, autoafirmação e questionamento do lugar social.

1. As bonecas Abayomi: uma perspectiva positiva

As bonecas Abayomi são bonecas feitas de retalhos de pano, sempre pretas e não possuem demarcação de expressões faciais[3] e foram criadas no final da década de 1980 pela artesã e animadora cultural maranhense Waldilena Martins, mais conhecida como Lena Martins, quando fazia parte do Movimento de Mulheres Negras na cidade do Rio de Janeiro.

Entretanto, existe uma vertente para explicar a origem das Abayomi que remete à história oral, posto que, de acordo com a oralidade, essas bonecas foram introduzidas no Brasil durante o tráfico de pessoas africanas escravizadas. Conta essa história, ouvida por nós por mais de uma fonte durante as pesquisas vinculadas ao Centro de Interdisciplinar de Estudos África-américas (CIEAA), que as mães, com o intuito de acalentar seus filhos/os e tornar menos desumana a longa viagem do continente africano até a costa brasileira, rasgavam retalhos de suas vestes e, a partir desses retalhos, criavam bonecas feitas de nós.

[3] De acordo com explicação mais recorrente para justificar a ausência de expressões faciais nas bonecas Abayomi, afirma-se que elas não possuem as demarcações para proporcionar o reconhecimento das diversas etnias africanas.

Embora não seja nosso intento comprovar a veracidade de uma ou de outra explicação acerca da origem da boneca Abayomi, pensamos ser de relevante importância conhecê-las, sobretudo pelo caráter de continuidade histórica presente na confecção dessas bonecas. Nosso real interesse nessas bonecas é analisar o seu potencial como objeto que, introduzido na brincadeira das crianças – que também serão responsáveis por construí-las – tenham a capacidade de promover o reconhecimento identitário, criação de narrativas que valorizem personagens negros e construir representatividade negra no campo do simbólico.

Sua confecção constitui como uma ação pedagógica que pode permear pelos caminhos da compreensão história num trabalho de construção e/ou resgate de identidades culturais uma vez que ela parte do princípio de ruptura de conceitos estéticos hegemônicos. Cabe aqui citar o exemplo de um vídeo disponível no Youtube[4] no qual crianças negras, ao terem que escolher entre uma boneca branca e uma boneca negra, dão preferência a branca por atribuírem conceitos de beleza e valorização das características hegemônicas.

É nesse sentido que acreditamos na utilização das bonecas Abayomi em sala de aula como um mecanismo de valorização da estética negra, sobretudo porque a boneca estimula a autoestima e promove o empoderamento das características negras como uma possibilidade de identificação positiva. Deste modo,

> A essência revolucionária em Abayomi está na práxis da sua construção e contínua reconstrução, pois ela não está restrita ao passado, pelo contrário, é movimento, entende-se dentro do processo histórico no qual a transformação concreta das relações sociais é o seu caminho [...] ela expressa a resistência e luta. (ESCOBAR; GOTTERT 2010, p. 8).

É preciso considerar a possibilidade de estímulo das afetividades tão inerentes ao processo de confecção das bonecas Abayomi uma vez que,

[4] https://www.youtube.com/watch?v=DDO3RrxmCeQ

geralmente, este processo envolve pessoas numa roda estimulando a troca de saberes e experiências tão caras à coletividade.

2.Conversa com Lena Martins, a "genitora" da Abayomi[5]

Ao conhecermos as bonecas Abayomi e definirmos como objeto de pesquisa, uma grande preocupação nossa acenavam para as histórias de sua origem. Embora como já dissemos anteriormente, o nosso objetivo em trabalhar com a Abayomi sempre esteve ligado ao seu caráter educativo, ainda assim, sentíamos falta de um embasamento sólido para explicar de onde surgiu a boneca. Precisávamos entrar em contato com a fonte viva, ou seja, com aquela cujo nome sempre esteve associado ao trabalho de confecção das bonecas: Lena Martins. Entrevistamos, acompanhados da professora Mary Anne Vieira Silva, então coordenadora do CIEAA, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), a senhora Lena Martins em sua casa/ateliê no Bairro de Santa Tereza no Rio de Janeiro, para ouvirmos sua história e sua relação com a boneca Abayomi.

Lena nasceu no estado do Maranhão e se mudou para o Rio de Janeiro com seus pais quando criança, sua mãe trabalhava em uma confecção (ainda no Maranhão) de roupas, o que possibilitou seu contato com retalhos. Como nos conta a artesã, suas primeiras bonecas eram inspiradas nas bonecas que sua mãe costurava, como forma de lazer:

> *[...] eu fazia umas grandes toda costurada e fazia elas grandes que é aquela boneca que você quando vai numa festa junina dá pra pessoa mais tímida e ela não sabe o que faz com aquela pessoa do tamanho dela então era isso, aí...*

Após esse período, Lena começou a fazer bonecas sem costura, de caráter eminentemente manual, nesse momento a mesma foi chamada para participar do CIEP's[6] como animadora cultural. De acordo com ela,

[5] Entrevista concedida em 25/05/2016.

[6] Os CIEPs foram criados na década de 80 por Darcy Ribeiro, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. O objetivo era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades

> *[...] a ideia do animador cultural era trazer a cultura local pra dentro da escola, fazer esse intercambio [...] vivia num movimento de artistas lá da região onde eu morava eu fui chamada pra fazer esse trabalho, participar também, na primeira leva dos animadores culturais né, [...] sempre com essa ideia de trabalhar com sobra de coisas que tão em excesso ai eu fui trabalhar num lugar aonde tinha muita palha de milho ai eu comecei a fazer essas bonecas.*

As bonecas feitas de palha de milho tiveram uma enorme repercussão, por onde a artesã passava com suas oficinas, o sucesso era enorme, o que possibilitou uma grande visibilidade de seu trabalho como artesã ligado aos CIEP's, que, ao que tudo indica, também teve um papel de relevância significativa para o desenvolvimento e reconhecimento do seu trabalho. Entretanto, como relata a mesma,

> *[...] eu chegava em casa e comecei a juntar um amontoado de panos e eles foram ficando com um jeito de boneca, minha filha ficava brincando com aquilo...falava assim: e isso aqui parece uma formiga que caiu no açúcar porque elas eram brancas né, os primeiros que eu tava fazendo mais assim só um amontoados de pano que dava um jeito assim ela até viu como formiga né, ela imaginou mais uma formiga (...) aí houve pra mim um encantamento, tava vendo que alguma outra coisa tava acontecendo, com tecido azul era pedaços de malhas, sobras de malha.*

Percebemos na fala de Lena, uma inquietação no sentido de querer criar novos modelos, ou melhor, percebemos uma paixão pelo ato de criar e essa paixão impulsionou-a a criar através do "amontoado" de retalhos

culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular. Alguns estudiosos acreditam que, para criar os CIEPs, Darcy Ribeiro havia se inspirado no projeto Escola-Parque de Salvador, de Anísio Teixeira, datado de 1950. (MENEZES; SANTOS, 2001).

o modelo que mais tarde tornar-se-ia sua grande obra, isto é, a boneca Abayomi.

É interessante observar que, nesse momento em que artesã começa a fazer essas bonecas com sobras de retalhos foi exatamente quando a mesma foi trabalhar com seu grupo de animadores culturais na Cidade de Deus[7]. Lá ela desenvolveu esse trabalho nas escolas da comunidade ganhando cada vez mais público em suas oficinas, público este que era composto pelos funcionários/as das escolas. E foi esse período também responsável pela gênese da Abayomi como conhecemos, negra, representando uma cultura afro-brasileira. A seguir Lena nos conta como foi a trajetória que a influenciaria a enegrecer a boneca:

> *[...] aí lá trabalhando na Cidade de Deus lá tinha um movimento que eu já tinha começado com ele na outra escola que eu estava que também era lá na Zona Oeste que era o* ***Movimento de Mulheres Negras.*** *[...] nós subimos os morros assim pra convidar as mulheres todo mundo pra participar do movimento de Mulheres Negras que tava fazendo a organização pra um encontro nacional de mulheres negras que foi em Valença em (19)87.*

A relação de Lena Martins com o Movimento de Mulheres Negras foi um grande fator que impulsionou a artesã pela busca de sua própria identidade:

> *[...] quando eu fui é... chamada pra trabalhar como animadora cultural era o período também que eu tava buscando a minha identidade,* ***eu não sabia se eu era negra,*** *se eu era índia que que eu era, era um momento que eu tava buscando, eu fazia feira de artesanato, eu tinha assim roupas eu tinha aquelas bonecas, minha barraca era assim com várias coisas e eu comecei a buscar o Instituto de pesquisa afro-brasileira que eu*

[7] Comunidade do Rio de Janeiro que já foi considerada como uma das mais socialmente vulneráveis.

> *queria ver, eu tava nessa busca, auge dos movimentos sociais e eu tava envolvida com essa parte do movimento de mulher negra né, lá na Cidade de Deus o movimento de Mulheres Negras ganhou uma proporção assim enorme.*

Podemos afirmar que a boneca negra nasce da confluência de uma busca por identidade étnica de sua própria criadora. Neste viés, conforme pontua Pesavento (2012, p. 90): "há uma modalidade identitária [...] referentes ao espaço que dizem respeito às realidades do plano continental, nacional, regional ou mesmo citadino". Ora, através do contato com um grupo local (Movimento de Mulheres negras da Cidade de Deus), Lena vivenciou um momento de reivindicações por valorização dos povos negros/as que saia do espaço local e perpassava o regional, o nacional e o continental.

No tocante à denominação "Abayomi", Lena Martins pontua que existem algumas explicações para o significado do nome Abayomi, dizendo que está relacionado a algo próximo de "encontro precioso" ou "alegria", entretanto, no tocante a busca por uma explicação linguisticamente mais plausível, diz a artesã: *"eu procuro no dicionário ioruba sinceramente Aba que eu sei que Omi é agua, mas Aba...eu ainda não achei essa junção de uma coisa com outra".*

Percebemos que a explicação acerca do significado do nome Abayomi está também relacionada com uma das explicações para o surgimento da boneca no Brasil, neste caso, nos referimos à explicação dos navios negreiros. Ao indagarmos Lena Martins o que ela tinha a nos dizer a respeito dessa vertente da explicação, a resposta foi a seguinte:

> *Eu acho isso uma coisa incrível porque assim, a gente se for procurar notícia de quando surge Abayomi no Brasil se você for procurar notícias em jornal, jornais de bairro da época e tudo, ninguém falava de boneca negra e nem de Abayomi depois surgiu esse negócio de escravo [...] gente Abayomi não tem nada a ver com esse lado de seres escravizados, Abayomi ela nasceu livre, se ela veio em algum navio foi um*

> *transatlântico que era os movimentos sociais da época entendeu?! Então assim, não bota, sabe porque a gente tá sempre querendo levar pra aquele lugar entendeu, aí assim cada dia que passa eu ouço uma história mais impressionante.*

Ao dizer que a boneca Abayomi nasceu livre, e não num contexto de sofrimento tão caro aos navios negreiros, é possível observarmos na fala de Lena Martins que o conceito da boneca está muito mais ligado ao sentido de valorização positiva acerca das identidades negras. E isso fica claro a partir das palavras da artesã:

> *[...] o objetivo do meu trabalho, sempre foi e é fortalecer a autoestima do povo brasileiro e principalmente do povo afro-brasileiro que tem a sua raiz lá, entendeu? [...] eu faço a boneca com a intenção de que ocupe espaços aonde a sociedade não permite que a gente esteja, então eu faço rainha, eu faço a moça na praia, a moça tocando violão, eu faço nos outros lugares aonde normalmente não vai ter, eu faço anjo, quando eu comecei a fazer anjo era um absurdo as pessoas queriam brigar comigo mas ai eu digo, qual é o ser alado de uma criança negra?*

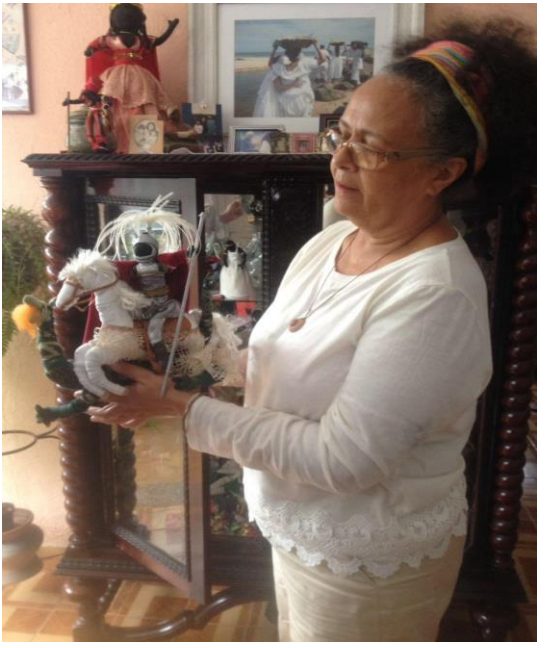
É importante ressaltar que Lena Martins não possui formação acadêmica, entretanto, ela considera a Abayomi como seu doutorado, como a grande tese de sua carreira como artesã. Destarte, arriscamos a afirmar que Lena faz parte do grupo dos chamados intelectuais orgânicos que, de acordo com a definição de Gramsci (1982, p. 30) "cada grupo social cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político."

É importante reconhecer o caráter transformador inerente ao seu trabalho. Sua história como artesã é também sua história como militante, como agente de transformação social uma vez que seu trabalho provoca

uma interferência na sociedade no sentido de possibilitar uma mudança de mentalidade, uma mudança de comportamento em relação aos negros/as.

Isso acontece justamente porque através da boneca, Lena reivindica por um lugar de positividade dos negros/as e afro-brasileiros/as e ao mesmo tempo estimula uma sensibilidade traduzida na delicadeza do trabalho manual, de acordo com a mesma, essa é a sua bandeira poética, essa é sua forma de interferir na sociedade.

Figura 1. Lena Martins e uma de suas criações, representação de São Jorge. Rio de janeiro, 2016.



Fonte: Imagens da pesquisa

3. As bonecas Abayomi, Ensino e História

As bonecas Abayomi nos permitem também uma abordagem no campo das afetividades, tão importante para a aprendizagem das crianças, o que nos permite afirmar que há possibilidades de uma práxis educativa que pode ser articulada no campo da História das Sensibilidades, que "diz

respeito a zonas ainda pouco estudadas, que se estendem à margem da história das ideias, das representações, dos corpos ou das imagens. Ela toca o que se situa além da elaboração intelectual, mas nunca se separa dela" (GRUZINSKI, 2007, p. 7). As sensibilidades históricas partem do interesse pelo indivíduo, sobretudo daqueles que ficaram à margem dos discursos historiográficos dominantes de modo a possibilitar novas abordagens históricas acerca das culturas e identidades antes marginalizadas na constituição de um *modus operandi* que resgata e reconstitui as categorias de raça, etnia e gênero, por exemplo. (GRUZINSK, 2007; ARÓSTEGUI, 2006).

Para a historiadora Sandra Pesavento (2007), as sensibilidades na história operam como uma "leitura da alma", posto que captura o que foi deixado de lado pela historiografia tradicional como as emoções, as sensações e os sentimentos. Essa por sua vez, surge como uma forma de conhecimento que está para além do conhecimento científico demasiadamente racionalizado. Trata-se, ante de tudo, do estudo das subjetividades.

Pensar em sensibilidades históricas no contexto das bonecas Abayomi, é considerarmos esse conjunto de elementos psicológicos acerca de sua origem, mesmo que não tenhamos um consenso acerca da explicação do surgimento da mesma: "Mesmo que tais representações sensíveis se refiram a algo que não tenha existência real ou comprovada, o que se coloca na pauta de análise é a realidade do sentimento, a experiência sensível de viver e enfrentar aquela representação" (PESAVENTO, 2007, p. 20).

Sob a perspectiva das sensibilidades históricas, é possível pressupormos que as bonecas Abayomi podem ser levadas para o âmbito escolar, desde a educação infantil até os anos finais, em busca de uma didática que vá além dos textos convencionais, em busca das sensibilidades, dos afetos, das emoções e das construções subjetivas. De uma educação que busque a construção das subjetividades com sentido à valorização da estética negra.

A proposta da construção desses objetos didático-pedagógicos (bonecas Abayomi), vai ao encontro do ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira proposto pela Lei Federal n.º 10.639/2003 e em sintonia com pressupostos já identificados sobre as novas metodologias para a prática docente. Neste caso, a confecção das bonecas Abayomi pode possibilitar um ensino crítico-reflexivo, de forma que,

> O professor, no exercício cotidiano de seu ofício, incorpora noções, representações, linguagens do mundo vivido fora da escola, na família, no trabalho, nos espações de lazer, na mídia etc. A formação do aluno/cidadão se inicia e se processa ao longo de sua vida nos diversos espaços de vivência. Logo, todas as linguagens, todos os veículos e materiais, frutos de múltiplas experiências culturais, contribuem com a produção/difusão de saberes históricos, responsáveis pela formação do pensamento, tais como os meios de comunicação de massa (FONSECA, 2003, p. 164).

A dimensão didático-pedagógica das bonecas Abayomi podem proporcionar uma relação de afetividade no sentido de que "a divisão com os alunos dos atos de produzir a materialidade do ensino (leituras, painéis, vídeos etc.) pode contribuir para uma compressão compartilhada do acesso ao conhecimento, reafirmando seu caráter coletivo." (SILVA; GUIMARÃES, 2012, p. 87).

As bonecas Abayomi se constituem como instrumento de representatividade negra, tanto pelos materiais utilizados na sua confecção, quanto pela sua história e contextualização. Sobre sua inclusão no processo de aprendizagem, elas favorecem "o respeito e o reconhecimento positivo das diferenças raciais [e] podem permear tudo o que acontece na sala de aula, incluindo não somente as aulas de estudos sociais, mas também os quadros de avisos, os livros da biblioteca da turma e as canções aprendidas na aula de música." (SAPON-SHEVIN, p. 290).

Como vimos até aqui, afirmamos a possibilidade e a relevância da utilização das bonecas Abayomi em sala de aula. Para isso, apontamos alguns caminhos para sua utilização. A pergunta que queremos responder é: A utilização das bonecas abayomi como elemento lúdico e simbólico é capaz de fomentar uma práxis antirracista e de afirmação identitárias no ambiente da sala de aula?

Na tentativa de responder tal questão, veremos a seguir alguns relatos extraídos de oficinas realizadas por nós e analisaremos nas falas dos/as participantes as possibilidades e/ou empecilhos para a utilização da Abayomi no cotidiano escolar.

4.Experiência Abayomi: relatos do fazer

No ano de 2015, houve um importante projeto de extensão chamado "África em Arte-Educação" promovido pela Universidade Federal de Goiás sob a coordenação da Prof.ª Dr.ª Eliesse dos S. T. Scaramal[8]. O curso teve como objetivo capacitar professores/as da rede estadual e municipal da cidade de Goiânia e do município de Nerópolis para o ensino de História da África e para aplicação da Lei Federal n.º 10.639/2003 nos Ensinos Fundamental e Médio.

A proposta era incentivar os professores/as a trabalharem com a temática através da construção de objetos pedagógicos. Portanto, estava inserido num contexto multidisciplinar que envolvia Educação Artística, Geografia, História e Literatura – somados a relação afetiva, construção do senso de identidade, pertencimento ao grupo e autoafirmação das estéticas das próprias professoras e professores. Dentre os objetos pedagógicos ensinados estavam os mapas animados, painéis de orilatura e as bonecas Abayomi.

Em uma de nossas observações no curso, entrevistamos as professoras L. R e M. C[9] de uma escola da rede municipal na cidade de Nerópolis que haviam aplicado a confecção de bonecas Abayomi numa aula de História e Educação Artística para as turmas do 2º e 4º ano do Ensino Fundamental. O conteúdo trabalhado pelas professoras estava relacionado ao folclore brasileiro, especificamente a história do Negrinho do Pastoreio.

Indagamos as professoras se houve algum receio em trabalhar com a boneca e, segundo elas, num primeiro momento, sentiram receio com relação a reação dos pais dos alunos/as posto que pensaram que eles poderiam "achar ruim" ou pensarem que as bonecas estavam relacionadas ao "vodu". Entretanto, de acordo com elas, a receptividade por parte do pais dos/as alunos/as foi surpreendente a ponto dos próprios pais quererem participar e fazer as bonecas com os/as filhos/as.

---

[8] Eliesse dos S. T. Scaramal é Doutora em História pela UnB, professora da Universidade Federal de Goiás e atua nas disciplinas de História da África e Estágio Supervisionado.

[9] Optamos aqui por colocar apenas a iniciais dos nomes dos/as entrevistados/as.

A seguir a professora L. R nos conta como foi a experiência com os/as alunos/as:

> *A gente fez junto na mesma sala agente se juntou e desenvolveram com os alunos [...] a gente ficou com medo em relação a cor porque na minha sala agente tinha passado isso no início do ano, o aluno não quis dançar quadrilha com uma aluna porque ela era preta e ele não quis e ele é escuro aí ele não quis e agente ficou pesarosa né!*

Ao relatar um caso de racismo por parte de um aluno, e o fato de que isso as deixaram inseguras em trabalhar com as bonecas negras, percebemos elementos que indicam a reprodução do racismo por parte das crianças, racismo este, como nos informa Eliane Cavalleiro (2011), não percebido pelas crianças justamente por que há uma negação do mesmo e uma falta de debate sobre o problema.

Por outro lado, quando perguntamos se esse mesmo aluno havia participado da oficina, elas nos disseram que sim, e que a criança em questão gostou tanto a ponto de querer levar a Abayomi feita por ele para casa. Será que o receio por parte das professoras em trabalhar com as bonecas, por causa da cor, estava realmente ligado ao caso do aluno que não quis dançar com a colega "preta", ou, seria uma forma de resistência das próprias professoras em lidar com a questão racial?

Observamos que mesmo que tenha ocorrido uma resistência pontual por parte dos/as alunos/as, essa resistência antecedeu a confecção e o trabalho com as bonecas, isto é, quando o aluno entrou em contato com os materiais, com os objetos que envolvem a confecção da boneca Abayomi, percebemos que aconteceu uma espécie de encantamento responsável por derrubar as barreiras da resistência. Isso se dá, sobretudo, ao elemento lúdico e ao trabalho de narrativa das próprias professoras.

Ainda no mesmo ano, numa segunda etapa do nosso trabalho, ministramos uma oficina de Abayomi com os acadêmicos do 3º e 4º período do curso de Licenciatura em História do Centro Universitário Alfredo Nasser em Aparecida de Goiânia. A proposta foi trabalhar numa aula de Teoria da História sob a orientação da Prof.ª Ms. Fernanda Laura Costa,

cujo tema estava relacionado com as Novas Sensibilidades Históricas. A ideia em articular as bonecas Abayomi com essa vertente historiográfica, está relacionada ao fato de trazer para o discurso sujeitos históricos que sempre estiveram à margem dos textos de História, neste caso, os negros/as.

Entre os acadêmicos, não se observou nenhum tipo aparente de resistência. Não houve também, nenhum comentário que denotasse desconforto com o processo de confecção da boneca. Ao final da oficina, entrevistamos os acadêmicos M. A e J. P. do 3º período do curso. Para a acadêmica M. A.:

> *Houve um contato histórico cultural em relação às diversas etnias africanas [...] interessante foi a pesquisa relacionada ao projeto, não foi só a construção da boneca, é saber o processo que tá por trás da boneca, porque o que acontece: a gente tem um modelo de boneca como a Barbie, então essa apresentação das bonecas Abayomi é a "quebra" desse paradigma que é impregnado pra gente desde o princípio da formação da gente que o bonito é ser loira que o bonito é ser magra que o bonito é ser branca e as bonecas Abayomi elas mostram isso e resgatam a cultura afro-brasileira e africana e fazem esse resgate dessa cultura étnica.*

Ao indagarmos ao acadêmico J. P. se ele achava que a construção das bonecas Abayomi poderia ser relevante para o ensino interdisciplinar nas escolas, sua resposta foi a seguinte:

> *O contexto histórico que há na boneca Abayomi é de importante relevância para fazer a socialização do conteúdo sobre a África e sobre o trabalho escravo que houve no Brasil, por conta de que com o contexto que aquela boneca tá englobado ela pode tá oferecendo a amplitude das crianças daquela época. [...] a gente pode tá conseguindo abordar e começar a pensar nessa possibilidade de englobar essas novas historiografias.*

Numa terceira etapa (no ano de 2016) levamos a oficina de bonecas Abayomi para a Escola Municipal de Educação Integral Wilsonina de Fátima, localizada na cidade de Aparecida de Goiânia, onde observamos durante a oficina reações diversas por parte dos/as professores/as.

O grupo de professores/as nesta ocasião, estava composto majoritariamente por professoras, enquanto apenas dois professores homens participaram da oficina. De início, foi possível observar resistência por parte desses professores homens, em comentários espontâneos, disseram estar desconfortáveis pelo fazer feminino envolto na figura da boneca, isto é, o trabalho manual com retalhos atribuídos exclusivamente como um saber feminino.

Num segundo momento, quando começamos a colher os relatos dos/as participantes, foi possível perceber uma divisão entre os participantes, entre os que sentiram uma verdadeira possibilidade de levar o trabalho adiante, e os que colocaram empecilhos para realização desse trabalho, como é possível observar nos discursos das professoras entrevistadas P. S. e K. A:

> *Olha eu já tentei isso e não me animei porque acho que é muito detalhista e requer um domínio maior no manuseio das coisinhas e eu acredito que as crianças não conseguiriam [...] como as crianças tem de 6 a 12 né?!*

Para a professora K.A:

> *Eu ainda não trabalharia pela minha falta de experiência, mas eu procuraria por exemplo alguém da área para trazer pra trazer dentro da escola, eu acredito nesse tipo de trabalho, não adianta eu fazer uma pesquisa superficial e trazer algo superficial pra eles se eu tenho experiência, se eu tenho conhecimento ou contato com alguém que trabalha nisso igual vocês dispostos a fazer eu acredito que seja um trabalho mais profundo e com um pouco mais de valor cultural teórico pra eles também.*

Na fala da primeira professora, percebemos que a mesma usa como argumento a faixa etária dos/as alunos/as como forma de impedimento, entretanto, nas palavras da própria Lena Martins a respeito da confecção das bonecas: "minha ideia era fazer alguma coisa que qualquer pessoa pudesse fazer." Na nossa experiência, já presenciamos crianças a partir dos quatro anos de idade confeccionando as bonecas, uma vez que não necessita de nenhum objeto cortante ou perfurante para tal.

Se as bonecas Abayomi foram pensadas para que qualquer pessoa pudesse fazê-las, e se, como já verificamos experiências de sucesso com crianças do Ensino Fundamental cujo a faixa etária variam entre 7 e 8 anos, há de nos questionarmos se a resistência da professora P. S. não está mais relacionada ao estranhamento em relação a cor da boneca, ou, até mesmo relacionado a um descrédito nos trabalhos manuais posto que, conforme salienta Duarte Júnior (2012), a escola promove desde cedo, um "esquartejamento" das sensibilidades de modo que razão e a emoção sejam separadas, dando deste modo, mais espaço aos trabalhos intelectuais, enquanto os trabalhos artísticos, que possibilita o despertar do sensível, fica relegado à um papel secundário.

O mesmo se aplica na fala da professora K. A. Observamos que a mesma utiliza como argumento a não especialização necessária para oferecer o trabalho para seus alunos/as e diz preferir levar alguém com mais propriedade no assunto. Notamos uma certa indisposição por parte das professoras à pesquisa e ao aprofundamento. A questão do trabalho com educação antirracista não conseguiu sensibilizá-las a ponto de fazê-las repensar a sua práxis.

Por outro lado, percebemos que houve também uma boa receptividade. De acordo com a fala da professora F. R:

> *O preconceito ele parte justamente por essa não aceitação e eu acho que o papel hoje do educador e mediador é trazer isso para sala de aula porque a gente foi o país que foi o último a abolir a escravidão, então eu penso assim é a partir do nosso papel que a gente tem que começar a pensar a moldar esse olhar porque muitas vezes assim, a criança negra ela não quer ser*

> *negra, porque que ela não que ser negra? porque ela é hostilizada o tempo inteiro né então é dentro de casa, é aqui na própria escola que a partir do momento que eu tenho resistência muitas vezes de fazer esse trabalho, eu tô tendo essa resistência porque eu achei feio porque esse negro já me dá um... peraí... ai é o candomblé a não sei o que, então eu penso que o nosso papel de enquanto educador é muitas vezes de tirar esse preconceitos até da gente mesmo da nossa formação né e levar isso de forma mais clara para sala de aula.*

Para a professora F. R, o fato de haver resistência por parte de algumas professoras/es com relação a Abayomi está estreitamente ligado a cultura afrodescendente, muitas vezes subjugada pela religiosidade e pela cor. Notamos em seu discurso a presença de uma consciência de seu papel enquanto educadora, em desmitificar o racismo presente na escola. De acordo com a professora M. J:

> *Eu penso que a vertente que vocês trouxeram e o foco do estudo de vocês é trazer essa nova proposta pra ir moldando essa mentalidade é trazer essa proposta da boneca já pra gente ir apresentando que isso é possível e pode ser feito e pode tá mudando essa mentalidade né?!*

De modo geral, embora tenha ocorrido resistências nas oficinas, a receptividade e acolhimento acerca das bonecas Abayomi teve um grande destaque e nos possibilitou enxergar na prática, a dimensão educativa presente na mesma uma vez que, podemos afirmar que o trabalho envolvido na confecção das Abayomi, proporciona uma reflexão acerca da discriminação racial presente na escola. A resistência é própria do enfrentamento, e não temos a ilusão de que a escola seja um ambiente isento de perspectivas racistas, já que a escola brasileira é parte da sociedade brasileira, estruturada no racismo, na segregação, na discriminação e na desigualdade.

Neste sentido, Giroux (1997), traz uma contribuição relevante ao dizer que os professores/as deveriam atuar como intelectuais

transformadores no sentido de educar os estudantes para serem cidadãos críticos que saibam refletir acerca das relações sociais. Pensamos que o posicionamento do/da professor/a diante do racismo pode contribuir para que, ora aja efeitos no sentido de manutenção da discriminação, neste caso, conforme já vimos na pesquisa de Eliane Cavalleiro (2011) através do silêncio mediante a situações de discriminação racial, ou, para que ora aja como agente transformador diante de situações de desigualdades, sejam elas raciais, sociais ou de gênero.

Considerações Finais

Sendo a escola uma extensão da vida social, devemos assumir, como professores, uma posição política antirracista e de valorização do corpo e da estética negra, introduzindo elementos lúdicos desde a primeira infância que proporcionem o reconhecimento identitário do Ser negro. Deste modo, nós professores e professoras, precisamos estar atentos aos nossos alunos/alunas uma vez que a sala de aula em sua grande maioria não é homogênea, e, sobretudo, é preciso o cuidado para não cairmos no discurso da democracia racial, ou seja, torna-se necessário o reconhecimento das desigualdades para que possamos agir no sentido de desconstrução do racismo, entendemos que a escola tem um papel fundamental nesse sentido.

Ao lançarmos a proposta das bonecas Abayomi como elemento didático-pedagógico que possibilite a ludicidade no processo de formação dos sujeitos por meio do brincar e da brincadeira, constatamos que a mesma possui uma dimensão muito maior, podendo auxiliar na perspectiva de um ensino antirracista que proporciona uma construção e/ ou resgate das identidades de forma positiva. A confecção com as próprias mãos, usando os retalhos de tecidos pretos, cria uma conexão entre o aluno e o objeto, e isso leva o processo de reflexão e construção de identidade para um campo muito mais profundo de significados.

Pensamos estarmos certos ao afirmar que a oficinas pesquisadas nos indicou que as bonecas Abayomi são um elemento eficaz para o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira conforme estipula a Lei Federal de n.º 10.639/2003, para o despertar da valorização da estética

negra e para a reflexão sobre autoimagem e o lugar social do negro e das crianças negras no espaço da escola. Até porque, a boneca Abayomi pode ser vinculada a multidisciplinaridade uma vez que, articula com áreas diversas do conhecimento como a Educação Artística, História, Geografia e Literatura.

Referências

ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica:** teoria e método. Bauru, SP: Edusc, 2006.

BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. *In:* _____. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade:** aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2011.

BRASIL. **Lei Federal nº 10. 639,** de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. SECAD. **Orientações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silencio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ESCOBAR, Giane Vargas; GOTTERT, Marjorie Ediznez dos Santos. A essência revolucionaria em Abayomi: uma boneca negra de pano em movimento. *In:* SOARES, A.L.R. (org.). **Anais do I Congresso Nacional Memória e Etnicidade**, Casa Aberta Editora, Itajaí, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: Experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRUZINSKI, Serge. Por uma história das sensibilidades. *In:* PESAVENTO, Sandra Jatahy; LANGUE, Frédérique Langue (org.). **Sensibilidades na história:** memorias singular e identidades sociais / organizado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira.** Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: http://www.educabrasil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica/ Acesso em: 08 de jun. 2016.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silencioso. *In:* SCHWARCZ. L. M. & QUEIRÓS, R. S. (org.). **Raça e diversidade.** São Paulo: Edusp, 1996.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2012.

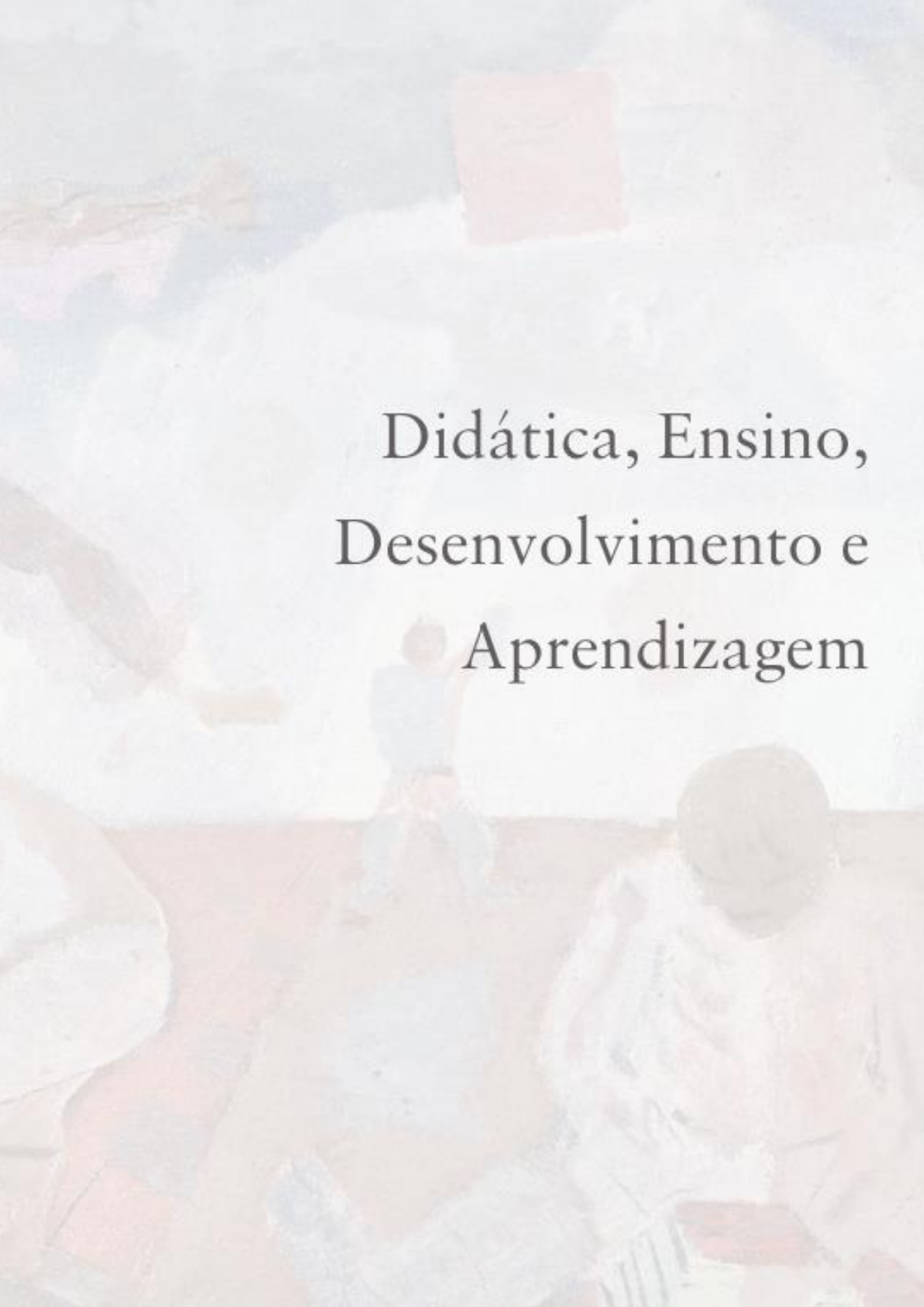
PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades: Escrita e leitura da alma. *In:* _____; LANGUE, Frédérique Langue (org.). **Sensibilidades na história:** memorias singular e identidades sociais / organizado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos Direitos Humanos. *In:* SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo na Américas.** Brasília: 2005.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do "ser negro":** um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ / Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SAPON-SHEVIN, Mara. Celebrando a diversidade, criando a comunidade: O currículo que honra as diferenças, baseando-se nelas. *In:* STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (org.). **Inclusão um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Marcos; GUIMARÃES, Selva. **Ensinar história no século XXI**: em busca do tempo entendido. 4 ed. Campinas, SP. Papirus, 2012.



Didática, Ensino, Desenvolvimento e Aprendizagem

Capítulo 7.

Profesores promotores del aprendizaje y el desarrollo psíquico humano. Sus características y preparación

Guillermo Arias Beatón

> *[…] Porque si los estudios se organizan rectamente (como antes hemos preceptuado), serán por sí mismos estímulos para los entendimientos, y atraerán y arrebatarán todos con su dulzura (exceptuando los monstruos humanos) Si acontece lo contrario, no es por culpa de los que aprenden, sino de los que enseñan.* (Comenio, 1998, p. 106).

Presentación

Para hablar acerca del maestro que garantice buenos aprendizajes y consecuentemente, promueva y hale progresivamente el desarrollo psíquico de sus estudiantes, resulta esencial reflexionar sobre la formación que han de recibir dichos educadores. Es la única forma de evitar que se produzca lo que Comenio señala al final del epígrafe. (COMENIO, 1998).

Este desafío exige abordar qué conocimientos, habilidades y virtudes han de poseer los maestros y educadores. Con esta preparación, se facilitará que realicen una labor metódica y adecuada en la organización

de los contenidos sociales, culturales y personales de la labor educativa en la escuela. De esta forma se podrá trabajar por garantizar, al máximo posible, que los estudiantes se apropien de aquellos medios y recursos que los hagan capaces de adquirir los aprendizajes necesarios y, el desarrollo psíquico correspondiente. Se forme a la persona más plena e integral posible.

Mucho se ha hablado de las cualidades de un buen maestro (LUZ Y CABALLERO, 2001a, 2001b, 2001c; VYGOSTKI, 2001), sin embargo, en este momento me gustaría insistir en dos condiciones que considero esenciales la primera, ser un humanista y a la vez, un científico. Él tiene en sus manos la formación y desarrollo de un ser humano, que ha de llegar a contribuir con sus conocimientos y formación al desarrollo cultural y social de la sociedad en la que vive de la manera más ética, justa y humana posible.

La importancia y el lugar que ocupan, también, en este proceso los procedimientos y métodos didácticos para enseñar y explicar los fundamentos resulta primordial. Por ellos, no solo se debe conseguir que los estudiantes se apropien de los contenidos de la enseñanza, sino que el escolar adquiera el papel activo que él debe llegar a tener, en su proceso de apropiación de los conocimientos y de su desarrollo.

El papel de los vínculos afectivos, humanos y sociales que los maestros y educadores establecen con sus discípulos, resulta extremadamente importante, para que los escolares se sientan cada vez más motivados y con ello, plenamente involucrados en el estudio y en el proceso de aprender. Esta condición resulta esencial y primaria en la labor educativa y de la enseñanza desarrolladora.

Toda educación, sea en la escuela, la familia o en la comunidad y la sociedad en general, se ha de producir por medio de las relaciones interpersonales entre el educando, los adultos y sus coetáneos, en la actividad y la comunicación de intercambio y colaboración que estas relaciones producen entre esos interlocutores. Es esto, lo que garantiza la progresividad del desarrollo que dichas determinaciones, al irse produciendo, cada vez de forma más productiva y compleja, permite la formación más plena e integral de las personas.

Por esto que explicamos, es que se afirma que nos constituimos en nosotros mismos, independientes y autónomos, de manera única e

irrepetible, a través de los demás seres humanos; por ello, se hace necesario que el maestro o cualquier educador conozca y domine el significado esencial de esta máxima y, trabaje por organizar su grupo de estudiantes de manera tal, que estas condiciones se garanticen. Pienso que el dominio de este conocimiento y el arte de organizarlo y guiar su realización, es lo que denota el dominio humanista y científico de la labor educativa del educador.

El enfoque histórico cultural en su explicación o teoría acerca del desarrollo psíquico humano, destaca el papel de la educación en este proceso y fundamenta que solo la buena educación es la que promueve y hala el desarrollo, hacia momentos posteriores de mayor complejidad e integralidad.

No obstante, lo que sabemos del enfoque histórico cultural sobre el papel de la buena educación que produce y hala el desarrollo (VYGOTSKI, 1995). Las ideas sobre una educación de este tipo, han sido tan indiscriminadamente usadas, que ha hecho que este concepto resulte impreciso y, no nos brinde la dimensión de lo que debe hacerse para que esta labor social y cultural, de manera consciente e intencionalmente, contribuya a garantizar un desarrollo psíquico del estudiante como se concibe en el enfoque.

Los discursos y propósitos de los políticos, funcionarios e incluso pedagogos en la actualidad, han sido generalizadores, abstraccionistas, vacíos y transpuestos, por eso, deforman el significado de que solo la buena educación es la que promueve el desarrollo. Y, la razón esencial de esa alteración es porque lo que dicen, no se relaciona con las condiciones concretas que sufren los escolares en las escuelas.

Los discursos mencionados dedicados a exaltar la educación de calidad, en realidad, no conciben educaciones que conduzcan ni halan el desarrollo psíquico de los escolares, porque no hay, un verdadero interés de generar buenos aprendizajes. Eso se demuestra en la labor práctica y sistemática de las escuelas en muchos países.

Estas declaraciones son de hecho, una negación y banalización de los fundamentos producidos, desde los años 20 del siglo pasado en las explicaciones de enfoque histórico cultural e incluso, por las ideas y fundamentos más avanzados de la historia de la pedagogía de todos los tiempos.

Tal y como, se dice en el epígrafe. Por eso, estos discursos son una enorme deformación de carácter ideológico.

En esencia, lo que sucede es que, no obstante, declararse que la educación es de calidad, ella no se orienta por los fundamentos esenciales de lo que produce el desarrollo psíquico humano, que sintéticamente explicaremos en este análisis.

En realidad, lo que se proclama, de manera abstraccionista, tiene mucho más que ver con una realidad del trabajo educacional insuficiente, que lo que genera es fracaso o deserción escolar, como consecuencia de la práctica que se realiza, que no generan ni aprendizajes ni desarrollos de calidad. Son los resultados y las prácticas educacionales, las que deben ser el criterio de valor de esos discursos y propósitos abstraccionistas, lo demás es puro abstraccionismo y transposición de lo verdaderamente esencial.

La situación que en realidad existe en la actualidad, me hace pensar, que la educación y la enseñanza que existe y en particular, los métodos y procedimientos que se emplean, producen una magnifica educación para los fines y objetivos para los que está diseñada.

Ella sirve, como ninguna otra, a los fines de la sociedad en la que existe. Tiene como objetivo la labor esencial de clasificar y seleccionar para que se mantengan en las escuelas, a los mejores y medianos talentos, formándose en su mayoría, como mano de obra calificada, para proseguir con la obra de explotación, discriminación y enriquecimiento que aun existe en el mundo.

En realidad, y según lo que comprendo de lo que postula el enfoque histórico cultural y las pedagogías más humanistas y progresistas, es que la escuela, debería promover de manera esencial, el desarrollo de talentos y evitar que existan escolares con dificultades de aprendizajes, que fracasen y deserten.

Por esos los fundadores de la Pedagogía científica, hablaban que los niños lentos, desinteresados, incluso con déficit biológicos, podían aprender si se les ayudaba como era necesario. Concebían este resultado, por medio de la educación y la enseñanza, que garantizaba que se formara en los estudiantes el talento que momentáneamente, por alguna razón, no habían podido alcanzar. Ellos, de esta manera, en el siglo XVI y XVII, ya

promovían y divulgaban la enseñanza desarrolladora en la que hoy insistimos como alternativa a la que existe. (ARIAS BEATÓN, 2005, 2006).

Por eso Comenio explicó lo siguiente como proceso que han de producirse en el trabajo de la escuela:

> La formación del hombre se hace muy fácilmente en la primera edad, y no puede hacerse sino en ésta (COMENIO, 1998, p. 18)
>
> En resumen: puesto que toda la vida depende de la primera edad y de su educación, se habrá perdido si todos los espíritus no fueren aquí preparados para todas las cosas de la vida (COMENIO, 1998, p. 26).
>
> [...] No hay que asegurar que existe algo inaccesible para el espíritu humano, sino que los escalones no están bien dispuestos, son estrechos, llenos de agujeros, ruinosos; es decir, el método es pésimo. Es evidente que cualquiera puede llegar a la más elevada altura por grados bien colocados, completos, sólidos y seguros. (Comenio, 1998, p. 32).

Por otra parte, unos 300 años después Vygotski sentencia lo siguiente:

> En la edad infantil, sólo es buena la instrucción que va por delante del desarrollo y arrastra a este último. (Vygotski, 1993, p. 241).

Estos fundamentos que extraigo, como ejemplo de la pedagogía de Comenio y de lo que señala Vygotski en relación con el papel de la educación en el desarrollo psíquico, deben ser conocidos y empleados por los maestros en su labor pedagógica, con el propósito consciente de promover los aprendizajes de mayor calidad y en consecuencias, que se constituyan los mejores y más integrales desarrollos de los escolares.

Estos autores también postulan y debaten otros muchos aspectos concretos que han de caracterizar a la educación y la enseñanza que se

necesita en las escuelas y por eso en la definición de los contenidos y objetivos de la formación de los maestros para que sean los artífices y científicos de esa labor educacional y de la formación de los seres humanos.

Una verdadera educación de calidad, además de producir esos resultados, ha de apoyarse en que el desarrollo psíquico humano es integral, complejo y dialéctico, que los procesos que lo definen, unos dependen de la formación y desarrollo de los otros. En la historia del desenvolvimiento de cada sujeto, estos procesos se transforman y cambian de tal manera, que parecen reales transformaciones y metamorfosis. (VYGOTSKI, 1987; ARIAS BEATÓN, 2012).

Un ejemplo de eso, es la transformación que produce a partir del grito al nacer, el llanto y las llamadas a la madre para avisar del hambre o cualquier molestia, la interrelación del recién nacido, con los vínculos afectivos de los adultos, la articulación de palabras y frases de estos, los procesos perceptuales y la denominación de las acciones motoras, en particular, con los objetos y el uso del nombre de estos y de sus características, que llevan progresivamente, a los dos años, al empelo del lenguaje articulado por parte del niño. (VYGOTSKI, 1995).

También, se puede apreciar esta integralidad en el desarrollo, cuando se consigue una buena relación de la memorización de determinados contenidos con signos o con el proceso del pensamiento. En estos casos, dicha memorización se transforma en nemotécnica o de naturaleza cultural y, por lo tanto, se constituye en un proceso de fijación y recuerdo mucho mas efectivo, que la forma mecánica o directa que se realiza en el momento del nacimiento de cualquier ser vivo. (VYGOTSKI, 1995; LUZ Y CABALLERO 2001a, 2001b, 2001c; ARIAS BEATÓN, 2005, 2006, 2012).

Forma parte de esta integralidad, que el desarrollo se produce como consecuencia de la interrelación de los procesos sociales o interpersonales que realizan los adulto con el sujeto, el empleo y dominio de los contenidos y medios de la cultura, lo que se ha ido formando psicológicamente como consecuencia de la influencia de la educación familiar y, los mecanismos biológicos, específicamente fisiológicos que en una unidad indivisible, van conformando las nuevas formaciones del desarrollo psíquico específicamente humano, que al formarse, también participan en

este complejo proceso, en momento posteriores de un desarrollo cada vez más complejo.

Por eso, también el niño adquiriendo el lenguaje, lo va relacionando y moldeando con las acciones motoras que realiza acompañadas del lenguaje que ya posee. Este proceso participa cada vez más, en el control y la regulación de las acciones o comportamientos del niño. (VYGOTSKI Y LURIA, 2007).

Otra característica importante que presenta el desarrollo psíquico, es que es histórico y dado en períodos de tiempo determinados. El desarrollo es el producto de una génesis histórica, compleja, dialéctica e individual que se produce en una integralidad y que se va haciendo cada vez, más complejo. Por esta característica A. Gessel definió el desarrollo como que todo desarrollo posterior, solo se producen cuando los anteriores se han formado convenientemente (GESSEL, 1969). Este postulado, lo asume plenamente como una ley, el pensamiento histórico cultural dada la naturaleza de proceso del desarrollo psíquico humano y del incremento de la complejidad según las etapas por las que va pasando. (VYGOTSKI, 1989).

Producto de la integralidad del desarrollo de los procesos psíquicos que concibe el enfoque histórico cultural a diferencia de cómo lo explican las restantes psicológicas tradicionales, el sistema educativo que se organice, debe de ser también integral y sistémico. Por eso, un sistema educacional puede llegar a tener un mayor índice de calidad, en la medida en que conciba este tipo de condición y la lleve a vías de hecho.

La organización del sistema escolar, para adecuarse a la integralidad del desarrollo psíquico humano, debe contar con una buena educación de la primera infancia o infantil, educación preescolar, primaria o fundamental y media básica y superior. Concibiendo que la educación de la primera infancia se constituye en los cimientos del desarrollo psíquico posterior, que producto de esta educación, se garantiza la formación y desarrollo inicial, esencial y básico de los procesos o funciones psíquicas superiores de naturaleza cultural, solo propios del ser humano.

Esta organización estructural debe ir acompañada también de una organización de los contenidos de la enseñanza que se deben trabajar y el maestro debe hacer las adecuaciones necesarias según las características

de sus estudiantes o educando y las posibilidades de aprendizajes posteriores.

Contenidos esenciales que los maestros y profesores deberían dominar para ser los artífices de una educación y enseñanza desarrolladora.

Según los aspectos abordados hasta aquí sobre la verdadera educación de calidad, todos ellos deberían ser del dominio de los profesores, porque ellos son los artífices de esa educación que proclamo. Pero, sin embargo, para que eso ocurra, el sistema educacional ha de garantizar y velar por la formación de esos maestros, ha de garantizar una preparación pedagógica, psicológica, humanista y científica, de avanzada.

Estas condiciones básicas y esenciales abordadas, a partir de los fundamentos del enfoque histórico cultural y de lo mejor de la pedagogía de todos los tiempos (STEVENSON and STIGLER, 1992), se pudieran definir formalmente cómo lo que es, una buena educación, que promueve y hala el desarrollo psíquico humano, que evita el fracaso, la deserción escolar, la reproducción del analfabetismo y del analfabetismo funcional. Para conseguir esto, el aspecto constituyente esencial es el maestro como profesional y además, la labor de la familia como el primer agente educativo y desarrollador del sujeto desde la más temprana edad, apoyada y orientada por los maestros y educadores.

También los familiares se constituyen en agentes educativos de calidad en la medida que puedan recibir en las propias escuelas, por parte de los propios maestros, la mejor preparación para conseguir los mejores aprendizajes y desarrollo psíquico en los educandos.

Tanto los maestros y profesores, como las familias, han de tener las posibilidades de asumir que el desarrollo psíquico humano no es de naturaleza madurativa o biológica, sino de naturaleza social y cultural, para que ello les permita priorizar y atender la organización, planificación de los contenidos sociales y culturales que permitan promover la labor educativa y la enseñanza buena o de calidad.

Los conocimientos que proporcionan las ciencias psicológicas sobre cómo se produce el desarrollo psíquico, son muy necesarios e

importantes para la elaboración y organización de los fundamentos científicos de la pedagogía y la labor educativa. Sin embargo, los datos, explicaciones y fundamentos que las psicologías tradicionales han brindado hasta hoy, a las ciencias de la educación, no acaban de mostrar como los niños aprenden y se desarrollan esencialmente por medio de la educación y la enseñanza. Sigue siendo esta labor profesional, la vía para la formación de mano de obra calificada y profesional, en detrimento de una formación y un desarrollo integral de la persona.

Para las psicologías tradicionales la labor educativa se asienta, fundamentalmente en un desarrollo psíquico que el escolar alcanza por la vía de la maduración de las estructuras y el funcionamiento biológico, fuente y contenido de cualquier proceso de formación humana. La educación en este contexto tiene como objetivo esencial a partir del desarrollo de naturaleza biológica, garantizar que el sujeto aprenda a hacer, para poder ejecutar las diferentes funciones laborales que se necesitan en la sociedad.

El análisis más avanzado que expresan estas ciencias, desde nuestra perspectiva teórica es que la educación y la enseñanza facilitan o inhiben ese desarrollo madurativo.

No obstante, existe una psicología contestataria que insiste que en el caso del ser humano, el desarrollo psíquico es de naturaleza social y cultural, que por medio de los procesos biológicos, fisiológicos y los procesos psíquicos que se van constituyendo, se continúa este desarrollo de manera progresiva hasta límites mas plenos e integrales.

De esta manera aprendiendo y recibiendo la educación y la enseñanza correspondiente, se van conformando los diferentes procesos psíquicos superiores hasta constituirse en los más complejos procesos psicológicos que terminan con la conciencia, la autoconciencia, el dominio de la propia conducta, la concepción del mundo y la personalidad.

La psicología tradicional, continúa presentando un desarrollo basado esencialmente en los mecanismos internos y en especial los fisiológicos con énfasis esencial en la fisiología del cerebro. Se llega a afirmar, que es el cerebro el que aprende, cuando es el niño que posee el cerebro el que aprende. Es el ser humano con su historia de vida, por las condiciones

sociales y culturales, en su familia, escuela y contexto, por medio de todo su organismo y de su cerebro, el que aprende y se desarrolla.

Si no se tiene esta visión integral, compleja y dialéctica del desarrollo humano, es muy difícil que podamos organizar y sobre todo realizar una labor educativa desarrolladora. Si estas premisas no orientan la labor de los educadores es muy difícil que la educación pueda cumplir con los propósitos y objetivos de formar y desarrollar integralmente al ser humano.

Si la concepción que predomina es que lo que guía y orienta el desarrollo es lo que espontáneamente se va constituyendo, la organización y ejecución de la labor educativa se realiza para que el sujeto aprenda a realizar determinadas tareas, a resolver problemas y a memorizar información y datos que han de servir para la labor profesional y laboral que se realizará más tarde en su vida.

La educación de esta manera, es prácticamente para habilitar a una persona que se desarrolla de forma natural y espontánea, luego la educación poco tiene que ver con dicho proceso de constitución y no hay que pensar en la organización de esta, para producir dicho desarrollo, dado que este se produce de esa otra manera.

Hay tres datos y hechos que suelo utilizar como ejemplos, que pueden contrarrestar y reforzar que estas explicaciones de las psicologías más tradicionales, no son las que explican de la mejor manera, la forma en que los maestros han de comprender el cómo se produce la relación compleja y dialéctica entre la educación en sentido general y el desarrollo psíquico humano.

El primero caso que deseo mostrar es al que se le denomina: El enigma de Gaspar Hauser. La situación concreta de esta persona, que produjo el estado desfavorable de su desarrollo, fue que estuvo durante unos 17 años alejado de las influencias sociales y culturales. Por estas circunstancias excepcionales, no alcanzó en su desarrollo ni el andar bípedo, ni el lenguaje articulado, ni los procesos de pensamiento más elementales, el concretos y perceptual directo.

Lo significativo de este caso y que muestra el importante papel de lo social y de lo cultural en el desarrollo del ser humano, es que cuando fue atendido como un verdadero ser humano, y recibió las primeras

influencias educativa de esta naturaleza; comenzó a adquirir los procesos psíquicos superiores y las características específicamente humanas que durante 17 años no había conseguido.

Este hecho, muy rápidamente, nos permite apreciar que lo biológico, no obstante su importancia en el proceso de conformación de los procesos psicológicos, si no recibe del contexto en el que el sujeto se desenvuelve, las influencias y los estímulos proveniente de lo social y cultural que vive el sujeto por medio de las relaciones sociales, la actividad y la comunicación con los demás seres humanos – la educación en su sentido más amplio –, no se garantiza el desarrollo psíquico humano correspondiente.

O sea, que lo que demuestra este caso, es que el origen y la fuente del desarrollo psíquico, efectivamente como señala el enfoque histórico cultural, es de naturaleza social y cultural, porque es un producto de los contenidos sociales y culturales que le llegan al sujeto por medio de las relaciones con los demás seres humanos y la actividad y la comunicación que se produce en la vida concreta y real en la que vive el sujeto en desarrollo.

Después de ese primero momento Gaspar Hauser, durante unos dos años más, recibió una esmerada y sistemática educación – del tipo escolar personalizado –, que le permitió un significativo desarrollo de naturaleza social y cultural, como se habla en el enfoque histórico cultural. Adquirió el lenguaje hablado, el escrito, el cálculo, aprendió a tocar el piano e interpretar piezas musicales y fue capaz de producir análisis y deducciones de un pensamiento abstracto generalizador.

Su muerte precoz, luego de haberse insertado en el mundo social y cultural de la manera que explicamos, le impidió alcanzar aun más aprendizajes y desarrollos más significativos.

Otros hechos reveladores, son los que se muestran en el caso de los niños y adolescentes criados en diferente contexto de vida animal. Existen, como ejemplo, unos 14 casos de niños con estas características, que de diferentes formas, muestran como lo biológico y lo psíquico es lo suficientemente flexible y determinado por las condiciones practicas y concretas del contexto en el que se desenvuelven, que los hace susceptibles de conformar sus desarrollos específicos y sus típicos comportamientos, tanto de

seres humanos con una vida social y cultural específicamente humana, como las formas de vida, hábitos y comportamientos de los animales con los que se crían.

Esto es otra forma de poner evidencia, que según las formas de vida concreta y real que vive el individuo, así, se constituyen los comportamientos, formas de comunicación y de subsistencia, propias de las relaciones y los contenidos del contexto en el que se forma y desarrolla, una psiquis específica.

Entonces, de ello se desprende, que el desarrollo psíquico humano no es directamente, el producto de lo biológico y fisiológico que tenemos en potencia desde que nacemos, sino, un fenómeno en todo el sentido de la palabra, producido por lo que el sujeto se va apropiando de lo social y lo cultural, que en última instancia, es procesado por los mecanismos biológicos –genéticos y fisiológicos– para que se constituyan, como consecuencia de esa unidad dialéctica y compleja, en los procesos psicológicos propios e internos del ser humano.

Hasta el propio Comenio (1998), padre de la pedagogía científica, crea la explicación de que el cerebro funciona como la cera, al incrustársele, las influencia que el sujeto recibe del contexto, en el que aprende. Para esto, hace referencia de su experiencia con un niño con las características mencionadas en el párrafo anterior y que fue conocido por él en su tiempo.

La tercera demostración que deseo mostrar, es mucho más actual y se refiere a una verdad, aunque parcial, que develan Emilia Ferreiro y Ana Teberoski (1985) cuando declaran que según sus experiencias pedagógicas, los niños aprenden mejor a leer y a escribir, cuando provienen de familias lectoras, que emplean periódicos y revistas, que poseen bibliotecas, en definitiva, cuando se vive en un contexto cultural, donde el niño se familiariza, con los contenidos simbólicos, con el uso de las palabras orales y escritas de una manera más expedita y concreta, estos están mas preparados para cumplir con las exigencias del aprendizaje de este medio de la cultura.

Lo primero en lo que deseo insistir, es que parece que estas autoras, no tienen respuestas o solución, para aquellos casos que lamentablemente, proceden de familias supuestamente desfavorecidas cultural y socialmente y por lo tanto, presentan muchas dificultades para aprender. Mi

pregunta sería ¿qué hacer con los hijos de estas familias? Pues bien, de eso hablaré, al terminar de explicar todas las alternativas que me brinda este ejemplo para enfrentar los problemas que se develan en este caso.

La situación, que estas autoras mencionan, es un ejemplo también, de cómo en los contextos sociales y culturales– aunque no sean los de la escuela–, también se producen una educación y una enseñanza peculiar, que promueve la formación y el desarrollo de ciertos recursos y procesos psíquicos.

O sea, se puede afirmar, que aunque los niños no tengan las influencias educativas de las escuelas, con la sistematicidad, la organización y la intencionalidad de la labor que en ella se hace, también las familias descritas, contribuyen a la adquisición de ciertos aprendizajes y desarrollos en los niños. Esta es una de las razones por lo que el enfoque histórico cultural y la pedagogía en general, defienden que la educación se produce en la familia, la escuela y en toda la sociedad.

Quisiera mostrar una reflexión que realiza uno de los mas importantes pedagogos cubanos del siglo XIX, cuando se refiere al papel de la familia en la educación y el desarrollo de sus hijos. La pedagogía cubana llega a considerar a la familia como el primer agente educativo que contribuye a la formación y desarrollo de sus hijos. Dice Luz y Caballero sobre este particular:

> Cuando padres, maestro y alumno cooperen en la educación contribuyendo cada unos con la parte señalada en este brevísimo bosquejo, cuando los tres miembros de esta trinidad, ligados por vínculos de cariño y respeto, trabajen de conjunto y animados por un mismo espíritu para salvar a los hombres y a los pueblos del pecado original de la ignorancia, entonces y sólo entonces puede llegar a ser la educación el manantial fecundo de todos los bienes apetecibles, la

> inagotable fuente de todos los progresos imaginables. (LUZ Y CABALLERO, 2001 p. 358).[1]

El hecho, que nos muestran las dos autoras mencionadas, Ferreiro y Teberosky (1985), siempre me ha sugerido que en la medida que consigamos una atención y preparación social y cultural por medio de la educación infantil, el niño se va dando cuenta de que existen palabras compuestas con más o menos sonidos, que la palabra hablada se puede representar o escribir por medio de dibujos, a los que se les nombra de letras, etc. Esto lo produce el ambiente simbólico del que hablé y la familiaridad con los libros y revistas escritas que le muestran los familiares.

No obstante, esta noción y saber, que puede llegar a poseer el niño, de forma menos sistemática en la familia sobre las premisas de la escritura y de la lectura, no pasan de ser aprendizajes espontáneos, por lo que no necesariamente poseen la estabilidad y sobre todo, la conciencia que sobre estas premisas, sí se le puede llegar a formar a todos los niños desde el preescolar, incluyendo a los que provienen de familias más desfavorecidas cultural y socialmente.

Por esto, en otro sentido, apoyándonos en los fundamentos del enfoque histórico y cultural, podemos decir que por medio de la educación y la enseñanza y, una metodología que objetive las características de las palabras habladas, el papel de los sonidos y su organización, la posibilidad de representar esos sonidos de diferente formas y la relación entre el significado de la palabra y la organización de los sonidos, se puede garantizar un desarrollo como el que señalan las autoras e incluso mejor, especialmente para los niños que provienen de familias desfavorecidas, que son

[1] José de la Luz y Caballero fue uno de los pensadores cubanos del siglo XIX que conjuntamente con Agustín Caballero, Félix Varela y José Martí, entre otros, contribuyeron a delinear una labor educativa dirigida a formar una conciencia en el ser humano, que le permitiera luchar por su independencia y emancipación. Este legado histórico ha contribuido a la concepción que los cubanos tenemos del papel de la educación en el desarrollo humano, reforzado en los años 60, 70 y 80 por los estudios y conocimientos del enfoque histórico cultural del desarrollo psíquico humano.

los que más lo necesitan. (SIVERIO GÓMEZ, 1988, 1995; ARIAS BEATÓN, 2017).

Este es un caso, que por razones sociales y culturas que produce la sociedad en la que vivimos, existen familias desfavorecidas, que no poseen las condiciones que se destacan para influir en el desarrollo de sus hijos, lo que produce que estos, se vean condenados a tener dificultades o problemas en los aprendizajes desde los inicios de la enseñanza en la escuela. Estos niños que provienen de familias desfavorecidas, material e culturalmente, son los que más necesitan de una buena enseñanza desarrolladora.

Sin embargo, de nuevo se puede argumentar, que por medio de una labor educativa también estos niños de familias desfavorecidas, que son un producto de la falta de una buena educación, si la llegan a recibir, pueden alcanzar el desarrollo correspondiente no obstante sus situaciones desfavorecidas, consiguiendo también aprender a leer y a escribir con la facilidad, que le permita su desarrollo real alcanzado por esta enseñanza desarrolladora.

Con toda seguridad, los adultos de las familias desfavorecidas fueron niños que no tuvieron, posiblemente, el derecho a una educación de calidad, debido a que este problema existe desde finales de 1800, cuando se produce la segunda Revolución industrial en la sociedad capitalista.

Este hecho me permite terminar su análisis con la siguiente pregunta: ¿Es de naturaleza biológica, el desarrollo necesario para aprender medios culturales como la lectura y la escritura o este es, en realidad, consecuencia de las condiciones sociales y culturales tanto del contexto familiar, como de las posibilidades de acceso a una buena educación, más sistemática y científica, que promueva y hale el desarrollo psíquico?

La educación y la enseñanza de la que hablamos, permite la formación en los niños, de una conciencia más plena de que escribir es dibujar los sonidos y leer, es asignarle sonidos a esos mismos dibujos o letras, permite que los niños están en mejores condiciones de aprenderlo, de manera mas conscientes, en la edad preescolar preámbulo de los aprendizajes de la lectura y la escritura.

Este desarrollo es el producto del juego con las palabras y los sonidos que las forman, que incluye mostrarle y que él descubra, las diversas representaciones concretas que se pueden crear convencionalmente para

representar los sonidos de las palabras. De esta manera, el niño adquiere más claramente la conciencia que las palabras y sus sonidos se pueden representar grafica y concretamente de diferentes formas, siendo una esas formas de representar los sonidos, las letras o grafemas que hay que aprender a dibujarlos.

Este aprendizaje y desarrollo según la experiencia pedagógica cubana, se constituye en una de las condiciones esenciales que hace que la mayoría de los escolares, en el primer grado, aprendan a leer y a escribir sin muchos tropiezos. En esencia, este trabajo que se realiza con la totalidad de los estudiantes de la educación preescolar, posea o no, las familias como las que señalaban las autoras mencionadas, garantizan que la casi totalidad de los niños, adquieran la posibilidad de poder aprender a leer y a escribir con más facilidad.

El análisis de estos hechos, me permiten insistir en la naturaleza social y cultural del desarrollo psíquico humano y el papel de la buena educación para lograrlo, planteamiento esencial del enfoque histórico cultural en contraposición del que aportan las psicologías más tradicionales. Por eso, en este enfoque se insiste que esos contenidos culturales, cuando se trabajan pedagógicamente con el sujeto, producen y halan el desarrollo psíquico humano. En resumen, los procesos de la enseñanza y el aprendizaje, garantizan definitivamente el desarrollo psíquico humano.

Una segunda condición que no se garantiza en la educación que se realiza oficialmente, es que se concibe el desarrollo psíquico humano de forma fragmentada. Se piensa que los procesos psíquicos propios del ser humano, se forman de manera independiente, esencialmente ejercitando la función, por ejemplo, se piensa que para el desarrollo de la memoria, nada mejor que memorizar mecánicamente los contenidos que se deben aprender.

Poco se insiste en lo que Luz y Caballero un pensador cubano del siglo XIX señaló. Él destacó, que cuando se trabaja la memoria conjuntamente con los procesos del pensamiento, al emplear, por ejemplo, su famoso método explicativo, el desarrollo de la memoria se hace mucho mejor y es más "robusto" (LUZ Y CABALLERO, 2001b).

Habla Luz, de forma general, del método de la doble estimulación que luego, a inicio del siglo XX nos fundamentó y estudio

experimentalmente el enfoque histórico cultural, cuando mostró que si el material que se debe recordar se relaciona con otros estímulos que refuercen y le otorguen otra organización al proceso de recordarlos, como ocurre cuando hacemos un nudo en el pañuelo, cambiamos el anillo de mano, o se relacionan con series de palabras o nombres de filósofos por ejemplos, el recuerdo se produce de una manera más rápida y efectiva.

Las escuelas siguen trabajando la memoria como un proceso psíquico aislado e intentando infructuosamente producir una buena memoria por medio de repeticiones mecánicas, sin sentidos, aburridas, improductivas y no motivantes.

Resulta esencial, en este sentido, insistir que el aprendizaje y el desarrollo se garantizan mucho mejor, en la medida que la labor o actividad educativa y de la enseñanza se organiza, de manera tal, que se logre que la mayor cantidad de procesos o funciones psíquicas superiores o específicamente humanas se encuentren en juego e interactuando con el propósito de resolver los problemas que se trabaje en su resolución.

Es en la actividad integral del estudio, en las tareas que se realizan, en su organización, planificación y ejecución, que se debe promover el desarrollar de una percepción más allá de lo directo, lo que se puede llegar a apreciar, empleando el lenguaje, el pensamiento y la memoria, para detallar, por ejemplo, las características no inmediatamente perceptibles. Un ejemplo de eso, puede ser el caso, cuando se le pide a un estudiante que estudie y busque la manera de describir y explicar las características de un desierto o de la superficie de la luna que nunca ha visto.

La tercera condición derivada de todo esto que intento explicar por medio de algunos ejemplos, es que el niño solo aprende en actividad, haciendo en la práctica; resolviendo tareas que exija el empleo de una buena percepción y observación de lo que va a hacer, del empleo de métodos y procedimientos, que al usarlos se los apropien para otros momentos de solución de problemas concretos, que deben hacerse cada vez más complejos, y así conseguir que los procesos más complejos del pensamiento se empleen también y se desarrollen.

No es nada más que emplear el principio que el pensamiento se desarrolla por medio de las acciones en el hacer o la idea de que por medio de las "disputas infantiles" como dice Piaget, se garantiza el desarrollo del

pensamiento infantil. En este caso es la "disputa" que se produce en el proceso de la enseñanza del propio escolar, promovida por su educador o por otro escolar, en el proceso de realización de la tareas, problemas o procesos de investigación que se proyecten realizar.

No tengo otra solución, si los maestros, si la enseñanza, si la labor educativa; no produce esta actividad que intento mostrar, no podemos hablar de enseñanza promotora de los aprendizajes y sobre todo, de los desarrollos psíquicos correspondientes.

Hay algo esencial que deben conocer y trabajar los maestros para ser promotores de buenos aprendizajes y desarrollos y es que estos comienzan su labor escolar, en el mejor de los casos, prefiriendo la escuela porque allí van a aprender a leer y a escribir y conocer nuevos amigos. (BOZHOVICH, 1976).

Esa motivación inicial, el maestro tiene que saber que debe de transformarse en una motivación más amplia, estable y consistente, en relación con el objetivo esencial de la escuela y concretamente el estudio, el aprender y saber hacer cosas importantes e incluso, aprender las formas y vías de poderlo aprender de manera más independiente y autónoma.

Deberá saber, el maestro, que los objetivos educativos mencionados, solo se cumplen, si se consigue que el educando de unos cuatro o cinco años en adelante, tenga y acumulen experiencias en su actividad de estudio, que sean vividas de tal manera, que le atribuyen al estudiar, al trabajar en las clases y a la resolución de tareas en sus casas, un sentido fuerte y positivo que los hagan sentirse satisfechos con su labor. Dado que aprecian que solo aprendiendo y apropiándose bien de esos contenidos en ese quehacer escolar, aprenden cosas nuevas. Si esto se llega a conseguir con el apoyo de los maestros y familiares, con las orientaciones y explicaciones de los maestros, estamos asegurando que el escolar por si mismo, llegue a organizar su propio proceso de aprender en el futuro.

Esta es la vía por medio de la cual, la escuela y el educador pueden contribuir con su trabajo, a que el escolar aprenda y se desarrolle por medio de sus propias experiencias y con ello, se vaya progresivamente produciendo el desarrollo que él mismo llega a saber y tener conciencia, que le permite aprender por sus propios esfuerzos y conocimientos.

En términos de la teoría de la actividad, el estudiante estudia porque desea aprender nuevos y más complejos conocimientos, por el objeto de la actividad de estudio. Estas características, se han de producir por medio de la labor educativa misma que organiza y dirige el maestro desde los primeros grados. De esta forma se está transformando la actividad de estudio en general, en una actividad más consciente e intencional, propia de cada estudiante, es el estudio para sí, que debe lograr y garantizar toda educación que se le llame de calidad y que sin dudas producirá los buenos aprendizajes y los desarrollos psíquicos esperados al más alto nivel y con ello su motivación por el aprender nuevos conocimientos incluyendo los métodos y procedimientos para aprenderlos, el verdadero objeto del estudio.

Por último, me gustaría analizar porque el maestro ha de conocer también, uno de los aportes, más importante que le hace Vygotski a la Pedagogía de todos los tiempos. Es importante este análisis, porque se convierte en la esencia del trabajo del maestro. Según el autor, esta explicación ha sido desvirtuada por aquellos que dicen que el maestro es el que tiene el papel central en la labor de la enseñanza y por los otros, que insisten que es el estudiante el que tiene el papel central.

Vygotski superando esta contradicción fragmentada, dividida en dos, insiste en mantener en su unidad y dinámica interna. Elabora la explicación que permite superar la dicotomía inadecuada de las ideas anteriores que solo hacen agudizar las contradicciones y no superarlas. Vygotski se alza por encima de las contradicciones y afirma: tanto el maestro como el estudiante tienen un papel activo en el proceso de la educación y la enseñanza, lo que sus papeles son diferentes, pero se complementan, el primero desempeña y materializa su labor, organizando el ambiente social y cultural en el que el estudiante, desempeñará y materializará su papel activo haciendo, aprendiendo y desarrollándose. (VYGOTSKI, 2001)

En este análisis, defiende de manera general, lo que más tarde está contenido en el esquema de la ZDP, al explicar la forma que concibe, más concretamente, sobre cómo el educador debe realizar las ayudas pedagógicas para que promuevan el nuevo desarrollo real que se encuentra en proceso de consolidarse.

De esta manera y según la forma que propone Vygotski de brindar estas ayudas solo cuando el escolar las necesite o cuando las solicite, nos parece, que está insistiendo, por una parte, en el papel activo que ha de tener el educador y por otra, en que hay que tener en cuenta que dichas ayudas, han de proporcionarse de manera tal, que deben estimular, que el sujeto que aprende y se desarrolla, se esfuerce por emplear lo aprendido y desarrollado anteriormente y, garantizar la resolución de las tareas que se les proponen o él está creando, pos si mismo. (ARIAS BEATÓN, 2005, 2006).

O sea, el autor considero que pretende conseguir que por medio de las ayudas, pistas, indicios y orientaciones sutiles que ha de realizar el maestro, el escolar pueda estudiar y apreciar el cómo resolver la tarea, por medio de sus propios esfuerzos. Es la forma en que Vygotski nos enlaza de nuevo, la unidad del papel activo del maestro y del estudiante, para garantizar los buenos aprendizajes y los desarrollos necesarios.

De esta manera, se reafirma en este análisis que hace el autor, en los años 32-33, del siglo pasado, (VYGOTSKI, 1993, 1996), que toda la organización social y cultural que ha de realizar el maestro, es para garantizar el papel activo del maestro, que tiene como objetivo esencial, promover el papel activo del estudiante para que aprenda y se desarrolle por su propia actividad.

Por eso, Vygotski, sugiere en su explicación acerca de la zona de desarrollo próximo, que la última forma de ayudar al estudiante, es demostrarle cómo resolver la tarea. Todas las demás, si las analizamos profundamente, tienen el sentido, de explorar y estimular las posibilidades del desarrollo real y potencial que posea el sujeto, para que él logre solucionar, por si mismo, el problema planteado.

Este, según mi interpretación, es la concepción esencial que rige la labor del hacer potenciador de la enseñanza y la educación que organiza y guía el maestro para sus estudiantes.

Los maestros después de un momento de formación académico, teórico y práctico, con estos fundamentos y presupuestos, deberían pasar por una práctica pre profesional supervisada de al menos seis meses, para que en esta labor concreta observen y vivencien a partir de sus propias experiencias, la valía de estos fundamentos y de sus productos.

Según nuestra experiencia y lo que destacan los propios maestros formados de esta forma, ellos se constituyen, definitivamente, en los educadores que soñamos y que son, como ellos mismos nos dijeron, en las investigaciones orientadas por mi, sobre estos temas: *maestros potenciadores del desarrollo de los escolares.* (ARIAS BEATON, 2020 en prensa).

A continuación, mostraremos solo algunas de las características concretas que se sistematizaron, por medio de las observaciones, entrevistas y análisis sobre los resultados de la labor de los maestros denominados por ellos mismos de potenciadores y que de alguna manera, refuerzan lo que hemos señalado hasta aquí, acerca de los fundamentos y formas de trabajar, para poder organizar y desarrollar una educación de calidad que produzca y hale el desarrollo humano en las escuelas.

En los inicios de los años 00s, realizamos estudios e investigaciones, con el objetivo de conocer de parte de los propios maestros y sus supervisores, qué permitía que los profesores y educadores, realizaran una labor valorada como excelente en relación con los aprendizajes y el desarrollo psíquico que estos docentes conseguían de sus estudiantes. (SILVA RODRÍGUEZ 2001; ZULUETA BRAVO, 2012).

Los resultados de ambas investigaciones nos dicen que los profesores valorados como promotores de los aprendizajes y el desarrollo de sus estudiantes poseían un conjunto de características esenciales muy próximas a los fundamentos explicados en el enfoque histórico cultural y en la pedagogía mas avanzada. (STEVENSON W. H. and J.W. STIGLER, 1992).

Los maestros estudiados se mostraban en su labor pedagógica como que dominaban y aplicaban conscientemente, una concepción del desarrollo semejante a la que explica el enfoque histórico cultural, insistiendo en sus consideraciones y opiniones que son las condiciones concretas de la vida real y la organización de la labor pedagógica, lo que promueve y guía el aprendizaje. Que en la medida que esa educación es mejor, son también de más calidad los aprendizajes bases del desarrollo psíquico humano que se va constituyendo.

Declaraban que el estudio sistemático era esencial para garantizar su labor pedagógica y realizaban su superación y actualización, esencialmente, para hacer mejor su trabajo con los escolares.

Insistían que realizaban una labor consciente e intencional para promover la participación activa de los escolares en el proceso de su aprendizaje y desarrollo, debido a que consideraban, que solo garantizando que el estudiante realizara con independencia y creatividad las tareas y labores docentes, aprendían mucho más y mejor, lo que contribuía a desarrollar una mejor motivación para el estudio, al indicar y sentir, el estudiante que el aprender es su objetivo esencial, su objeto.

Decían que dominaban los contenidos de los programas del currículo, de tal manera, que eran más capaces de hacer, cuando eran necesarias, las adaptaciones y adecuaciones pertinentes, según las condiciones y posibilidades de los grupos o de cada estudiante en particular.

Comprendían que la enseñanza era un proceso esencialmente emocional o afectivo, interpersonal, de brindar ayudas cuando fueran necesarias, apoyándose en los intereses y deseos del escolar, lo que, según ellos, brindaba un soporte importante para conseguir los aprendizajes que se esperaban.

Buscaban incesantemente nuevos conocimientos e instrumentos, medios pedagógicos y didácticos, para enseñar a sus estudiantes. Evaluaban teniendo en cuenta las funciones diagnósticas, educativas y de control de este proceso y, no solo en función de atribuir a los estudiantes una valoración sobre su rendimiento escolar, hacer clasificaciones y otorgarles una calificación. De esta manera, el proceso evaluativo, les servía esencialmente para conocer cuándo y cómo hacer la labor encaminada a solucionar los problemas que pudieran presentarse y afectar el aprovechamiento del o los estudiantes.

Referían numerosas vivencias y sentidos agradables y de satisfacción, sobre su formación como profesores, producidas, sobretodo, en sus prácticas pre profesionales, donde destacaban las orientación, supervisiones y ayudas que recibieron de sus profesores tutores. (SILVA RODRÍGUEZ 2001; ZULUETA BRAVO, 2012)[2].

[2] SILVA RODRÍGUEZ, M. P. **Los educadores potenciadores del desarrollo infantil.** Sus cualidades profesionales y personales. Tesis de Maestría de Educación Preescolar, CELEP, Ciudad de la Habana, Cuba. 2001; ZULUETA BRAVO, A. Profesores potenciadores: características y vivencias. Tesis para el Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. 2012.

A modo de Conclusiones

Atendiendo a este análisis que he realizado, lo esencial en la formación de cualquier educador, maestro o profesor es que este profesional, conozca, asuma y además esté preparado para lograr, la aplicación de los fundamentos y las explicaciones que Comenio en el siglo XVI-XVII y todo lo que se ha desarrollado en la pedagogía, de que todos los niños pueden aprender, incluyendo los que pueden llegar a presentar algún déficit biológico o sean lentos en sus aprendizajes.

Conocer y asumir en sus prácticas pedagógica y didácticas que las ayudas que proporcionan los maestros, según las necesidades y solicitudes de los estudiantes, es lo que facilita los aprendizajes en esa diversidad. Rousseau como padre de la pedagogía moderna y seguidor de Comenio, ratifica este mensaje.

Este análisis, se explica mucho más profundamente por el enfoque histórico cultural y muchos pedagogos que sin mencionar este enfoque, reafirman que los métodos y el garantizar el papel activo y el hacer de los educandos, son las vías esenciales para promover y guiar los mejores aprendizajes que producen los estudiantes y en consecuencia se logran los desarrollos correspondientes. El enfoque histórico cultural legitima este modo de trabajar pedagógica y psicológicamente para garantizar los procesos de aprendizajes y el desarrollo, siguiendo su concepción de la relación entre enseñanza y desarrollo, contenida y representada en la Zona de Desarrollo próximo o más próximo.

Por esto, la formación pedagógica, didáctica y psicológico de los maestros y profesores, debe ir dirigida a promover en los educadores estas concepciones y conciencia acerca del papel de su trabajo para, contrarrestar la tendencia a ubicar la causa del no aprender de los escolares, en determinadas características supuestamente intrínseca o propias del sujeto, que les impiden apropiarse de los conocimientos sociales y culturales que necesita su constitución humana.

Las causas mas frecuentes, que se atribuyen como fatales e individuales de los niños que no pueden aprender son: el retardo o retraso, las dificultades de aprendizajes, hiperactividad, déficit de atención, falta de interés, trastornos del comportamiento, entre otras, las que en última

instancia, como se dice desde el principio de este análisis, si son un producto de déficits biológicos, según lo histórico cultural, es porque la educación que los sujetos han recibido, no ha garantizado los procesos de corrección y sobre todo de compensación, que se necesitan organizar y trabajar, para que incluso esos escolares también puedan aprender como nos dicen Comenio, Rousseau y los pedagogos de avanzada.

Cuando los educadores reciben en su formación los fundamentos que les permiten operar según estos principios que defendemos, los maestros o profesores se constituyen y trabajan con mucha dedicación, para convertir a cada uno de sus estudiantes, en un buen aprendiz e incluso se afanan, por promover los aprendizajes y desarrollos que por una labor pedagógica o educativa insuficiente anterior, los estudiantes, no hayan podido estar al nivel de los aprendizajes y desarrollos de sus coetáneos más avanzados.

Por último, se puede decir que aquellos educadores que tuvieron maestros o profesores con las características que destacamos, señalan la importancia del papel que esos ejemplos representaron para ellos y para el trabajo que realizan.

O sea, que un buen maestro o profesor, que trabaje por una buena educación que promueva y arrastre el desarrollo, al garantizar buenos aprendizajes; además, se constituye, en un excelente ejemplo, para los futuros educadores promotores de buenos aprendizajes y desarrollos humanos que se habrán de formar. Esa ha de ser una vía esencial, para cosechar a los artífices y científicos, de la buena educación que creemos que puede existir para todos y que aun, ¡lamentablemente no tenemos!

Referencias

ARIAS BEATON. G. **La Persona en el Enfoque Histórico Cultural.** São Paulo: Editora Linear B, 2005.

ARIAS BEATON. G. **Inteligência e Educação.** São Paulo: Terceira margem Editora, 2006.

ARIAS BEATON. G. Una concepción integradora sobre el desarrollo del ser humano y su importância en la educación. *In:* LIMA E DIAS, Marián Avila;

FUKUMITSU, Karina; MELO, Aurélio. **Temas contemporâneos em psicologia do desenvolvimento.** São Paulo: Vetor: 2012.

ARIAS BEATÓN, G. La Educacion Inicial y Preescolar, La Funcion Simbolica y El Signo en El Desarrollo Psiquico Humano. *In*: BEATÓN, Guillermo Arias; FARIÑAS LEÓN, Gloria; TROITEIRO, Rina Pedrol (org.). **Enfoque Historico-Cultural**: Otros problemas de Las Practicas Profesionales. Volumen 3. São Paulo: Editorial Terracota, 2017. p. 257-277.

ARIAS BEATÓN, G. Características de las familias y los maestros promotores de aprendizajes y desarrollos de más calidad. *In:* SOUZA, Marilene Proença Rebello; FARIÑAS LEÓN, Gloria; SCHLINDWEIN, Luciane Maria. **Políticas públicas e prática docente em países da américa latina.** São Paulo: Editorial USP, (Em prensa) 2020.

BOZHOVICH, L.I. **La personalidad y su formación en la edad Infantil.** Editorial Pueblo y Educación, La Habana. 1976.

COMENIO Juan Amós. **Didáctica Magna.** Octava edición. MÉXICO: EDITORIAL PORRÚA, 1998.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Editorial Artes Medicas, 1985.

GESELL, A. **El niño de 1 a 5 años.** La Habana, Cuba. Instituto Cubano del Libro. 1969.

LUZ Y CABALLERO, JOSÉ DE LA. **OBRAS.** Aforismo Volumen I. Cuba: Ediciones IMÁGENES CONTEMPORANEAS, 2001a.

LUZ Y CABALLERO, JOSÉ DE LA. **OBRAS.** Escritos Educativos Volumen II. Cuba: Ediciones IMÁGENES CONTEMPORANEAS, 2001b.

LUZ Y CABALLERO, JOSÉ DE LA. **OBRAS.** Elencos y discursos académicos. Volumen III. Cuba: Ediciones IMÁGENES CONTEMPORANEAS, 2001c.

SILVA RODRÍGUEZ, M. P. **Los educadores potenciadores del desarrollo infantil.** Sus cualidades profesionales y personales. Tesis de Maestría de Educación Preescolar, CELEP, Ciudad de la Habana, Cuba. 2001.

SIVERIO GÓMEZ, A. M. **Investigaciones psicológicas y pedagógicas acerca del niño preescolar**. Habana: Pueblo y Educación. 1988.

SIVERIO GÓMEZ, A. M. **Estudio de las particularidades del desarrollo del preescolar cubano.** Habana: Pueblo y Educación. 1995.

STEVENSON ,W. H; STIGLER, J.W. **The learning Gap**. Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education. Nueva York: Touchstone, Simon and Schuster, 1992.

VYGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R. **El instrumento y el signo en el desarrollo del niño.** Editor Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VYGOTSKI, L.S. **Interacción entre enseñanza y desarrollo**. En el libro Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I. Colectivo de Autores, Facultad de Psicología Universidad de La Habana, Editorial del Ministerio de Educación Superior, 1988.

VYGOTSKI, L.S. **Fundamentos de Defectología**, Tomo V. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKI, L.S **Obras Escogidas.** Tomo II. Madrid: Editorial Aprendizaje/Visor, 1993.

VYGOTSKI, L.S **Obras Escogidas.** Tomo IV. Madrid: Editorial Aprendizaje/Visor, 1996.

VYGOTSKI, L.S **Psicología Pedagógica**. Un curso breve. Argentina: Aique grupo Editor S.A, 2001.

ZULUETA BRAVO, A. **Profesores potenciadores:** características y vivencias. Tesis para el Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. 2012.

Capítulo 8.

A prática docente diante das letras de músicas da/na contemporaneidade

Eloane Aparecida Rodrigues Carvalho
Denise Pereira da Silva

Introdução

Esse artigo pretende desenvolver uma análise da prática docente diante das letras de músicas da/na contemporaneidade dentro do espaço escolar, tendo como enfoque o estilo musical funk *proibidão*. É necessário destacar que essa proposta decorre de um desdobramento da pesquisa desenvolvida para a conclusão do curso de Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos promovida pelo grupo de pesquisa NEPIE[1] na Universidade Federal de Catalão [em transição].

Inferimos que ao discorrer sobre a prática docente e sua potência no contexto escolar que tende a atravessar os muros das escolas, nos faz

[1] Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação (NEPIE) é um grupo de pesquisa que iniciou na Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, e hoje compõem a Universidade Federal de Catalão [em transição]. Dentre as diversas atividades desenvolvidas, se destaca, o curso de Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos realizado entre os anos de 2017 a 2019, no qual promoveu o encontro entre as autoras do presente artigo.

primeiramente ressaltar que "para enfrentar os desafios das situações de ensino, o profissional da educação precisa da competência do conhecimento, de sensibilidade ética e de consciência política" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 15).

Consideramos esses desafios fundamentais para a compreensão de potência que acolhemos nesta discussão. Sendo concebida como um poder de promover uma transformação em algo, em alguém ou em si mesmo (MICHAELIS, 1998). A educação tem essa responsabilidade social de contribuir como processo de formação do discente/docente como sujeito crítico-reflexivo capaz de exercer com dignidade a cidadania e seu pleno desenvolvimento.

Aqui, o processo de ensino-aprendizagem é promovido pela interação do sujeito e o meio em que está inserido. Ou seja, o "ensino-aprendizagem é um processo em que está sempre presente, de forma direta ou indireta, no relacionamento humano [...]" (CANDAU, 2013, p. 14), ao passo em que o sujeito se relaciona e se adapta com diversas informações dispersas no espaço-tempo, seguindo suas necessidades e/ou interesses.

Um dado importante é que essa pesquisa de campo foi realizada com os estudantes entre 14 a 17 anos de idade[2], no Instituto Federal de Goiás - Campus Senador Canedo/GO, situada na Região Metropolitana de Goiânia, no ano de 2019. A presente proposta é um desdobramento da pesquisa que se deu no campo investigativo entre a cultura e sua relação com o processo de ensino/aprendizagem, que teve como título: Pluralidades e significados em letra de Funk "proibidão": Interpretações a partir

[2] Trabalho de campo: Para conseguir esse público houve uma chamativa presencial na sala de aula para a pesquisa uma semana antes, em que alguns estudantes afirmaram querer participar, devido o tema ser sobre a música. Durante a chamativa não houve uma definição de qual estilo musical seria, por isso tivemos um interesse significativo, visto que de 30 alunos que estavam presentes na sala de aula, 14 se interessaram em participar. Embora o Instituto tenha duas salas de aulas do primeiro ano integrado, apenas uma pôde participar, devido a outra turma estar em aula no período que realizamos a pesquisa. Desses 14 estudantes, já no primeiro encontro foi realizada uma dinâmica, e apenas 08 estudantes continuaram na proposta. Além do interesse pessoal dos estudantes ter sido questionada. Houve também a autorização da família através de TCLE-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

dos adolescentes do Instituto federal de Goiás (IFG) – Câmpus Senador Canedo (2019). É importante destacar que essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, CAAE: 02883518.4.0000.8409, número do Parecer: 3.507.372.

Assim sendo, nesse artigo a perspectiva histórico-cultural da educação pautada em Vygotsky se faz necessário para aprofundar a discussão em torno do papel constitutivo da interação social para a construção da linguagem (símbolos e signos). A fim de levar em consideração as pluralidades de percepções dos estudantes diante de algumas letras de músicas do estilo referenciado, foi possível identificar a importância da mediação reflexiva e crítica da atividade docente.

A base teórica se fundamenta em referenciais que apresentam um apontamento a importância da mediação do processo de ensino-aprendizagem, no qual se destacam: Vygotsky (1998, 2009), Paulo Freire (1996), Selma Pimenta e Léa Anastasiou (2002), Carlos Rodrigues Brandão (2007) e Vera Candau (2013). Para tanto, a proposta visa brevemente discutir sobre a educação, cultura e uma análise da proposta pedagógica tendo como referência algumas músicas do estilo funk *proibidão.*

1. Educação como interação social: sujeito de direito

A educação concebida como uma interação social enaltece a ideia de que as trocas de saberes entre mulheres e homens acontecem em todos os espaços-tempo através de símbolos, de intencionalidade, de padrões de cultura e de relações de poder. Por isso, "[...] ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar [...]" (BRANDÃO, 2007, p. 7)

Nesse contexto, reconhecemos que a educação ajuda a criar diversos tipos de mulheres e homens, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima, propiciando processos sociais de aprendizagem. Em complemento, Brandão (2007) ressalta que a educação informal promove momentos de trocas de experiências no processo de aprender e ensinar o que se sabe, através das relações de objetos, pessoas e ideias que ele está falando.

Do mesmo modo, aqui, compreendemos a aprendizagem escolar como um o processo que integra o pensar, o sentir, o falar e o agir, assim afirma Piletti, (2015, p. 83) que "o homem na medida em que interage com o outro, supera sua condição biológica", pois acredita-se na superação do sujeito em sua interação com o que o cerca. Dessa forma, o processo é mediatizado pela "cultura humana composta de objetos, instrumentos, ciência, valores, hábitos, lógica e linguagem". Nesse prisma atentamos para a caracterização das diversas maneiras de mediação.

Haja vista que o mediador não está vinculado somente ao profissional da educação, ou seja, o mediador contribui no processo da aquisição de aprendizagem. Para isso, enfatizamos os estudos de Vygotsky (1997 apud PILETTI, 2015, p. 91), por destacar que o "seu desenvolvimento está vinculado, portanto, ao que o ambiente pode oferecer desde o princípio a elas".

A educação não está vinculada unicamente ao ambiente escolar, mas é na escola que encontramos vertentes para se questionar, hipotetizar, estimular possíveis reflexões e mediar o mundo individual com o mundo social do sujeito. Nessa perspectiva, toda e qualquer informação precisa ser abordada de maneira crítica-reflexiva pautada na ética. Reforça-se desse modo Vygotsky (2001 apud PILETTI, 2015, p. 84), que "o nosso desenvolvimento está vinculado à natureza e à qualidade das mediações que realizamos ou a quais participamos", o que torna um olhar crítico para as reformas educacionais e o processo de formação do profissional dessa área, o ensino e a educação tem um papel fundamental no desenvolvimento do ser humano.

Em complemento, Vygotsky (1998, p. 32) afirma que a interação social "torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce". Adiante, Freire (1996, p. 52) afirma que a escola tem que ensinar, criando "[...] as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção". Criar possibilidades para que o educando consiga formar seu senso crítico e reflexivo, tornando assim, o papel do educador ainda mais árduo, pois educar requer uma função "política, artística e moral".

O profissional da educação assume a função de exercer e promover o processo de interação social do sujeito aprendente. Desse modo,

estabelece vínculos que determinam a capacidade de transformações, pois ainda que não seja a única fonte de informações, o professor é o que fornece a dinâmica que corresponde a interação social e a aquisição do processo ensino-aprendizagem.

A aprendizagem é compreendida como uma dinâmica do sujeito em se perceber no seu ambiente, ou seja, é o efeito do comportamento que garante a disposição e equilíbrio do processo. Por isso, a escola é social, e nessa interação do sujeito com o outro é o que o permite novos conhecimentos. Bossa (2000) afirma que a escola é produto da sociedade e é na escola que o sujeito participa da inclusão nessa mesma sociedade, o professor tem o papel social, assim como o papel da escola é também o de possibilitar aos indivíduos condições que os favoreçam ao processo de reflexões e pensamento crítico com o que os cercam diariamente.

A escola promove o papel do sujeito em sua interação com o mundo, visto que estamos em constante processo de ensino/aprendizagem cabe a escola também articular com os que compõem uma sala de aula a fim de se compreender o mundo que se vive. "A função da teoria crítica seria justamente analisar a formação social em que isto se dá, revelando as raízes deste movimento" (ADORNO, 1995, p. 12). Não teria outro espaço mais adequado para se manifestar o desejo de aprender, na perspectiva do senso crítico e analítico, senão na escola.

O que torna o ser sujeito é a sua interação com o ambiente que o insere, e essa interação se dá ao longo da vida de várias formas, por isso escola e as vivências tecnológicas, são indispensáveis. No entanto, a escola que temos materializada é considerada um local em que as crianças e os adolescentes se inserem desde a sua infância, em situações que os condicionam a repetir um processo educacional que os proporcionam a aquisição de notas, o que enfraquece o sentido do ensino. O que os levam acreditar que a escola serve unicamente para a formação de ofícios.

Aqui, retomamos os pensamentos de Brandão (2007, p. 12), por afirmar que

> [...] a educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que a missão é

> transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros: "... e deles faremos homens". Mas, na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer: "... eles eram, portanto, totalmente inúteis".

Embora seja preciso reconhecer que a educação e o trabalho dialogam constantemente e, o último necessita [in]diretamente da primeira. Contudo, pensar em uma educação que seja exclusiva para formar mão de obra é definir uma escola dominada pelo sistema capitalista que negligencia a educação como um direito do sujeito. E que as vivências desses no mundo, não busca somente um ser humano capaz de realizar os ofícios, mas também de pensar sobre o mundo que o cercam.

Diante dessa emblemática, retomamos aos pensamentos de Adorno (1995, p. 212) e o papel da educação na formação do sujeito, que para ele pode conduzir tanto a emancipação, quanto à barbárie, caso não seja "[...] dirigida a uma auto-reflexão crítica no meio educacional". Infere-se a importância do sujeito inserido na escola e a compreensão da sua interação com o mundo de uma maneira dialética, propiciando possibilidades de autonomia do pensamento.

A liberdade do pensar desencadeia "a função da teoria crítica" na qual busca o passado e define o futuro e o aprendente se torna consciente o que podemos definir como "emancipação" (ADORNO, 1995). Para isso, se faz importante o papel da escola na tentativa de se desenvolver um trabalho social voltado para as análises críticas relacionando a formação e semiformação do sujeito. Adorno (1995, p. 163) ainda define que "por intermédio da cultura as pessoas continuamente experimentam fracassos que acabam se traduzindo em agressões". Agressões que podemos definir implicitamente, disfarçadas de entretenimento.

Portanto, é preciso (re)pensar as práticas docentes para que os alunos se relacionem e se adaptem com diversas informações dispersas no espaço, seguindo suas necessidades e/ou interesses, ao passo que possibilitem educar para além dos muros da escola, ou seja, educar para a vida. E

então nos perguntamos, que cultura queremos dar continuidade? É possível análises críticas diante da cultura propagada nas letras de músicas de gênero funk *proibidão* utilizando as práticas docentes? Consideramos que as possibilidades de arguições são plurais e estão longe da exaustão uma vez que discussões permeiam nosso contexto sócio histórico.

2. Educações, músicas e cultura(s): encontros da/na contemporaneidade

> [...] Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. E já que pelo menos por isso sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre a educação que nos invade a vida. (BRANDÃO, 2007, p. 8).

Assumimos a perspectiva de educações neste artigo, sobretudo por analisarmos as músicas e seus estilos na contemporaneidade, enfatizando os múltiplos (des)encontros com o eu e/ou outro nos espaços-tempo. Aqui, a música é concebida como um momento de resistência e luta entre povos, como também faz parte da vida do sujeito, como processo de aprendizagem e como hibridismo cultural do povo brasileiro. Marcado por (re)configurações de estilos musicais além dos intuitos e anseios socioculturais em várias regiões do país e ajudou inclusive na socialização de diferentes povos.

Relacionar a música à educação significa promover um momento histórico que nos define culturalmente, ou seja, é preciso analisar suas letras e estilos musicais para a compreensão de maneira ampla da formação do sujeito. Para tal análise, propomos conhecer o estilo musical Funk *proibidão*, em vista desse ritmo ao longo dos últimos anos ter ganhado notoriedade nas grandes massas de comunicação e, cada vez mais, conquistado o público jovem.

Muitas vezes se ouve dizer que determinado estilo musical, região e até mesmo determinados grupos não possuem cultura. Porém é importante ressaltar que a cultura faz parte de uma sociedade e que ela depende da apropriação do sujeito, "pessoas que se enquadram cegamente em

coletivos convertem a si próprios em algo como material" (ADORNO, 1995, p. 129). Não há ninguém sem cultura, há apropriações diferentes.

Com esse pensamento socialmente construído pelo grupo no qual se insere, surge a necessidade de conhecer mais sobre o referido estilo musical, em vista de encontrarmos letras de músicas totalmente relevantes para seguir com a pesquisa, tentando evidenciar os discursos socialmente produzidos no território brasileiro que constantemente ressignifica suas expressões de ódio e violência sobre determinados grupos sociais, dentre eles se destacam: as mulheres.

Se faz necessário enfatizar que ao chegar em campo, após interação e mediação com os protagonistas da ação, o que ocorreu foi uma transformação das pesquisadoras referente aos achismos relacionados a esse estilo musical. Uma vez que o mesmo fala por si e apresenta as dificuldades encontradas de um povo que segue o que podemos chamar de cultura em massa e/ou indústria cultural[3]. Mediante o exposto, daremos continuidade a reflexão discorrendo sobre o funk *proibidão.*

2.1. Breve contexto sociohistórico do estilo funk proibidão

O funk *proibidão* tem se destacado nas grandes mídias em vista de estar ao alcance da maioria das pessoas. Com isso, tem conquistado vários sujeitos na sociedade pelo ritmo, ou melhor, pela *batida* que consideramos realmente contagiante. No entanto, atualmente, muitas letras de músicas evidenciam contextos sexuais, violências de gêneros e apologia ao crime, dentre eles também se destaca o estilo sertanejo universitário que da mesma maneira requer uma análise densa pautada na crítica-reflexiva sobre suas intenções socioculturais e econômicas na formação da identidade brasileira.

Ao retomar o enfoque proposto, buscamos primeiramente enaltecer que o estilo musical funk possui uma trajetória histórica atravessada por lutas e resistências, que perduram até os dias de hoje e, nesse contexto buscamos respeitá-lo e valorizá-lo. Em virtude de entendermos que funk

[3] Adorno (1995, p. 21), destaca que essa "[...] a indústria cultural reflete a irracionalidade objetiva da sociedade capitalista tardia, como racionalidade da manipulação das massas".

passou por vários momentos de preconceitos e de aceitação pelo fato de entrelaçar com outros gêneros musicais brasileiros, principalmente com o samba e outros estilos com características afrodescendentes.

O contexto sócio histórico do Funk não é muito diferente do samba, visto que faz parte de uma luta social e histórica, característica que circunscreve uma intensa manifestação de preconceito em relação tanto por quem o produz, quanto para quem o compartilha. Situação que de certa maneira promoveu[promove] segregação social. E que tende a ser utilizado pela indústria cultural como uma artimanha para impor os anseios socioculturais, econômicos e políticos principalmente sobre aqueles que compõem ao grupo que interpreta a sociedade em suas contradições e potencialidades.

Decerto, o ritmo do funk, surgiu no Brasil no século XX, em meados da década de 1970, sua origem é evidenciada pelos negros norte-americanos entre eles podemos destacar James Joseph Brown Jr, um dos primeiros negros a fazer história com o seu ritmo Black-Soul. Como tudo que é de grande destaque nos Estados Unidos, o ritmo Soul chegou no Brasil, através da classe média alta, grupo social que no respectivo período, tinha condições para arcar com a compra do material fonográfico.

O ritmo Soul teve contribuições inicialmente na sociedade de classe média alta negra, onde se destaca o Canecão casa de dança localizada na zona sul do Rio de Janeiro, e também em alguns outros relatos se destaca o Renascença, clube de classe média. Como podemos perceber ao longo período em que a sociedade é dividida por classes, o que não favorece o não encontro de ambas.

> Asfilófio de Oliveira Filho foi uma figura central nesse movimento negro no Rio de Janeiro. Dom Filó, como era conhecido, foi um jovem agitador cultural nos anos de 1970. Seu pai, de origem humilde, conseguiu pagar para que o filho estudasse em uma universidade e frequentasse o Renascença, um clube na Zona Norte que fora fundado por um grupo de negros de classe média. (PEDRO, 2015, p. 27).

Assim, o funk foi transferido para a zona periférica da cidade do Rio de Janeiro com grande concentração nas favelas. Isso por que como destaca Pedro (2015), nas casas noturnas de classe média alta começaram a perceber que se ouviam música de "negro" em vista da dos negros começar a frequentar o local o que incomodava os demais clientes do local. Influenciando, muitos deixaram de escutar esse ritmo nesses locais, contudo o ritmo já agradava a sociedade que se identificava com o cantor, não só pelo seu ritmo dançante, mas também pela sua representatividade.

Esse ritmo passou a ser ouvido nas comunidades do Rio de Janeiro, "uma coisa é certa: o funk nacional foi gestado nos bailes que tocava música negra norte-americana e que levavam até 1 milhão de jovens para dançar por final de semana nas periferias do Rio de Janeiro" (PEDRO, 2015, p. 26). Em busca de lazer e diversão, os jovens negros procuravam um lugar de fácil acesso e aceitação, surgindo aí os bailes. Com efeito, as músicas por serem internacionais, dificultava o pronunciamento das mesmas, assim quando queriam fazer um pedido para que tocassem tal música, a maneira que facilitava o entendimento dos dj´s era tentar traduzir a música, assim começou a ficar "conhecidas por apelidos em português" (Idem, 2015, p. 39), surgem então os famosos melôs.

Esses melôs começaram a ganhar notoriedade e passaram a ser atração dos bailes, e em determinado momento os Dj's abrem espaço para a comunidade subir no palco e fazer suas apresentações, e então vão surgindo as músicas que hoje conhecemos como Funk. Músicas que significam muito para a comunidade periférica. É o momento em que a sociedade tende a expressar o que sente através da letra cantada que na maioria das vezes retratam o contexto sócio histórico marcado sobretudo pela violência e desigualdade social.

Por conseguinte, surgiu os funks *proibidões* (AMARAL; NAZÁRIO, 2016, p. 56) com letras que conotavam um movimento realizado no interior das comunidades, e em destaque evidenciava "o tráfico de drogas, exaltavam facções criminosas, falavam sobre a rotina dos tiroteios entre criminosos e a polícia e banalizavam o sexo". Além de provocações entre os criminosos e os policiais. Isso se deu pela imigração das gravadoras sem licenças e facilitou a comercialização de cds piratas. Com

suas letras imersas em uma ideia de sociedade machista, sexista e que exalta a figura feminina como objeto sexual.

Sem dúvida, em uma sociedade marcada por diversas contradições, no qual enaltece uns em detrimento de outros. Se faz necessário que os professores encarem o mundo de maneira peculiar, na tentativa de analisar e interpretar, se há uma racionalidade do que se ouve e se reproduz na sociedade. Para Adorno (1995, p. 126) "é preciso atentar ao impacto dos modernos meios de comunicação de massa", propiciando ao público jovem a liberdade de consciência.

Ao observar e ouvir o público jovem destacamos o nosso papel na sociedade, pois além da família, é dever; "[...] da comunidade, da sociedade em geral [...] se preocupar com o bem estar dos jovens" (BRASIL, 2005, p. 13). Sendo esse bem estar representado no Estatuto da Criança e do Adolescente pela proteção e pelos cuidados físicos, mentais, espirituais e sociais tanto das crianças quanto dos adolescentes. E, compreendemos ser de fundamental necessidade que se (re)configure práticas docentes de intervenção para uma possível formação de sujeitos críticos capazes de decifrar os múltiplos (con)textos presentes na sociedade.

2.2. Reflexões acerca da prática docente: possibilidades e desafios

Sendo o funk um dos estilos musicais mais ouvido pela juventude, sobretudo o *proibidão,* pensamos em diversas emblemáticas pelo fato dos discursos plurais inseridos em suas letras. Sujeitos em formação e que precisam desenvolver sensibilidades críticas perante a realidade vivida e muitas vezes lhes faltam a intervenção de um professor, que contribua para esse processo.

Por um lado, segundo Bruckner (1997 *apud* Rifiotis 2007 p. 231), "[...] o sujeito contemporâneo teria uma enorme dificuldade de se relacionar com o mundo de maneira responsável" e assim tem se mostrado uma relação imatura referente ao tema. Por outro lado, "os educandos necessitam descobrir o que há por trás de muitas de suas atitudes em face da realidade cultural para assim enfrentá-la de forma diferente" (FREIRE, 1996, p. 54)

É pensando nas possibilidades que o meio social nos oferece, e que objetivamos a necessidade do educador gerar propostas que ofereça ao sujeito reflexão e criticidade para uma (trans)formação da sociedade.

> No entanto, pensando às vezes que age por si próprio, livre e em nome de todos, o educador imagina que serve ao saber e a quem ensina mas, na verdade, ele pode estar servindo a quem o constituiu professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos escusos que ocultam também a educação - nas suas agências, suas práticas e nas idéias que ela professa - interesses políticos impostos sobre ela e, através de seu exercício, à sociedade que habita. E esta é a sua fraqueza. (BRANDÃO, 2007, p. 12).

Nesse sentido, na tentativa de propor reflexões que dialoguem com a realidade, foi observado algumas letras de funk cantadas na atualidade, na qual despertaram uma intensa inquietação em ter como foco o público jovem. Tendo como campo de observação o campus do Instituto Federal de Goiás (IFG), localizado na cidade de Senador Canedo/GO, desde 2014.

O IFG é considerado a única instituição de ensino em período integral na cidade. E, o ensino médio, se constitui de maneira integrada a educação profissional técnica, bem como destaca Bezerra (2016, p. 116), "a lei de criação dos IFs sinalizou em benefício do compromisso com a educação básica ofertada, preferencialmente, de forma integrada", a escolha dessa instituição para a realização da pesquisa se deu devido os estudantes ter na grade curricular a tarde das sextas-feiras disponíveis, o que facilitaria nosso período de diálogos.

Para o presente trabalho, houve uma chamativa para a pesquisa uma semana antes em que alguns alunos *empolgaram*, devido o tema ser sobre a música. Durante a chamativa não houve uma definição de qual estilo musical seria, por isso tivemos um interesse significativo, visto que dos trinta (30) alunos presentes na sala de aula, quatorze (14) se interessaram em participar. Embora a instituição tenha duas salas de aulas do 1°

ano integrado, apenas uma sala pode participar, devido a outra turma estar em aula no período que realizamos a pesquisa.

Na data combinada, a saber: uma semana antes com os estudantes, iniciamos o encontro com uma dinâmica que tem como nome *"cebola descascada"*, em que os estudantes em círculo, ao som de alguma música vai passando uma bola de papel, ao parar a música a pessoa que estiver com a bola de papel, retira um pedaço de papel, propositalmente nesses pedaços de papel, tem perguntas vinculada à pesquisa.

Entre as perguntas, havia algumas mais relevantes para a estruturação da pesquisa que vale destacar as respostas: Como você acha que seria o mundo sem música? "Não seria nada". Uma outra questão interessante foi "Se tivesse o poder de mudar o mundo, o que mudaria? "Educação". Assim a dinâmica foi composta por 18 questões, e entre elas tivemos a que seria digamos primordial para começar identificar os gostos musicais: Qual a música que não sai da sua cabeça? "Xia pia brota" respondeu um dos estudantes. Onde foi possível destacar que essa música faz parte do gênero musical funk "proibidão", que destaca pornografia; sexo explícito.

Ainda dentro da dinâmica entre som e perguntas havia sempre uma mudança de música e estilo musical o que também colaborou a identificar os gostos, haviam muitos sorrisos e ao mesmo tempo estavam tímidos, alguns se arriscaram a se mexer um pouco com algumas músicas, entre os estilos musicais, teve reggae, pop, sertanejo e o funk, assim no penúltimo momento, colocamos a música do Mc'G 15 "deu onda" a recepção dessa música foi a que mais agradou durante todo o processo.

Ao finalizar a dinâmica, foi informado que a pesquisa seria sobre o gênero musical funk e que precisaríamos de pessoas interessadas no estilo musical e, democraticamente, 07 estudantes se levantaram, dizendo que estavam dispostos a participar da pesquisa. Porém, no segundo encontro da pesquisa uma aluna pediu para participar também da pesquisa. Assim ficou: cinco meninas e três meninos, totalizando 08 estudantes. Após essa seleção, foram feitas algumas perguntas, e tendo como respostas, que eles costumam ouvir esse estilo musical (o funk) com muita frequência e o que mais atrai nesse estilo musical é a batida/ritmo. Além disso, entre as

pessoas próximas que escutam esse estilo musical estão os amigos e familiares.

Entre o quarto e último encontro, foi interpretado juntamente com o grupo que apenas dois dos oitos participantes conseguiam antes das análises compreender as letras do funk como machista e alusão ao uso das drogas, bem como, os três alunos do sexo masculino conseguiram fazer uma interpretação mais rápida do contexto inserido nas letras. Já as alunas do sexo feminino ao ouvir o funk, em relatos informaram que preocupam em dançar, apenas a estudante N.A. a que não possuía gosto pela música do gênero funk e por isso talvez conseguia fazer mais críticas ao conteúdo das letras.

Os estudantes relataram ainda em diálogo que o funk é para as meninas dançarem, assim houve uma discussão entre os meninos dançarem ou não. Na concepção do aluno G.B. e J.P o homem quando dança significa que sua "sexualidade está comprometida", assim classificam em homossexuais, já na concepção do aluno K. S, declarou que não percebe isso e que o homem pode sim dançar funk e requebrar. Durante esse diálogo a aluna, A.C.M. relatou que o "dançar funk é uma característica feminina", assim houve uma questão em evidência: Quem define que essas danças são características femininas? Buscamos então compreender esses múltiplos significados para o então gênero musical funk.

Em respostas foi evidenciado pela aluna R. V. "o senso comum, foi uma coisa imposta há muito tempo atrás e a gente segue até hoje", por sua vez a aluna A.C.G. destacou que a determinação vem pelo fato dos próprios cantores, "eles abordam muito as mulheres", ou seja, se são os homens que cantam "se eu pedir, tu vai pra cima, quando eu mandar, vai pra baixo" implicitamente estão descrevendo um ato sexual e sobretudo de ordens dadas às mulheres. Por isso, conseguem interpretar a figura da mulher dançando no movimento e quando ocorre o contrário, ou seja, o homem fazendo a coreografia, logo entende que esse sujeito seja homossexual.

O estudante G.B. salienta ainda que a ideia das mulheres dançarem e os homens não, está na cultura da sociedade. No entanto, após as análises, foi questionado ao grupo: Como vocês enxergam o funk após essas análises? A.C.G. relatou que o funk é um "estilo musical que muita

gente gosta, porém, essas coisas de... apologia ao sexo" além de citar o machismo, "de uma certa forma todo mundo gosta", "todo mundo quer continuar escutando pelo o fato do ritmo".

Em continuidade da pergunta o aluno K.S. relatou que percebe o funk como opressor as mulheres, "algumas músicas são pesadas outras não, mas eu ouço mesmo só por causa do ritmo". Já a aluna R.V. salientou também que enxerga o machismo, incitação ao uso de drogas, "mas que a sociedade não costuma ver isso, ou ver e por se tornar uma cultura e muito presente na sociedade... acaba que a gente não para analisar realmente o que aquela letra significa e o que ela vai causar".

Por sua vez, a aluna A.C.M. deu sua opinião, "eu enxergo como machista, mas é uma coisa que não dá para fugir, aonde você vai, em uma festa, em uma rádio sempre passa, e muitas vezes as pessoas não param para analisar, só que uma coisa que eu acho que faz o cantor famoso é o ritmo... muitas vezes pessoas adultas mais sérias também dançam a música por que eles gostam do ritmo". E o aluno J.P. acha que o funk "evoluiu, só que não para melhor, começou bem, só que começou a oprimir as mulheres e o funk tem tanto sucesso por causa da mídia, por que isso virou um modismo".

O aluno G.B. reforçou afirmando que "é uma reflexão de como a sociedade caminha", nesse momento a aluna A.C.G. pediu a palavra e declarou que em algumas letras consegue interpretar uma "certa dominação" .... tem algumas letras que caracteriza o cantor como pai, "como se ele mandasse na mulher", "[...] mesmo que seja prazeroso tem esse trem de agressão física". Essa visualização da aluna é compreensível, pois entendemos o grau de autoridade da paternidade nessa visão, e em alguns trechos musicais tem essa caracterização.

Após as análises o grupo destacou não mudar seu estilo musical, porém salientaram que seriam mais seletivos e atentaram mais para o que está descrito nas letras dos funks, mas todos relataram que vão continuar ouvindo o estilo musical funk, até por que o que os fazem ouvir essas músicas é mais pela batida. Aqui, retomamos a Vygotsky (2009) por enfatizar que o desenvolvimento construído no contexto da interação do sujeito, se dá pela transformação do que é vivenciado. Assim, não é o fato de exclusão do estilo musical do seu 'cotidiano', mas sim de percepção que há

possibilidade de (re)significar a maneira como escutam essas músicas e que consigam fazer um elo entre o entretenimento e a realidade que se vive.

E, ao perguntar aos estudantes: O que você espera para o futuro pensando letras de músicas funk e os direitos humanos/ECA? acreditam que a tendência é só piorar, visto pela as letras de funk no início até a atualidade. Mesmo que essa seja a conclusão do grupo devemos aqui então nos atentar para as futuras pesquisas, a fim de não de deixar a subjetividade em segundo plano, mas de tornar o sujeito cada vez mais "ser-humano".

Por fim, acreditamos que a partir dessa proposta em ação, sendo ela de reflexão entre as possibilidades e limites da sociedade, possibilitando a formação de sujeitos críticos em torno de suas vivências e conhecimentos. Enaltecemos que durante todo o processo da investigação, procuramos como mediadora, deixar os estudantes tranquilos em seus pensamentos, o que viabilizou um resultado significativo. Foram apenas instigados e provocados a falarem seus pontos de vista, sem muito intervenção. O que provocou de certa forma uma autonomia ao se pronunciar.

O que a pesquisa apresentou como uma grande relevância dessa proposta pedagógica, foi desenvolver a prática de observar, ouvir e falar. O que muitas vezes é um processo estreito e muito desafiador, visto que falar o que pensamos, nem sempre é fácil. E ouvir o ponto de vista do outro, também provoca desconforto. No que nos refere à responsabilidade de mediador cabe ressaltar que o sujeito só terá oportunidade de se expressar e tornar crítico se os colocarem na posição da fala.

Considerações Finais

Esse artigo procurou evidenciar as possibilidades que o professor pode oferecer ao sujeito em formação. Sendo nós profissionais um dos principais responsáveis pela constituição como sujeito de direito e capaz de promover uma possível transformação da sociedade, cabe aqui salientar que a prática pedagógica se faz necessária para oferecer as múltiplas oportunidades de tornar os alunos críticos e reflexivos.

Levando em consideração que todos são sujeitos de direitos, lembremos que é preciso oferecer ao estudante as oportunidades de escolha,

o que para isso vale destacar a importância da ação docente. Não se faz educação apenas repassando os conteúdos propostos pela grade curricular. O que precisamos compreender é que estamos e vivemos em uma sociedade. E, que a escola não é apenas um amontoado de salas cercada por um muro. Onde os estudantes apenas decoram fórmulas sem nenhum desenvolvimento reflexivo.

Não que aprender fórmulas seja um erro, mas não se trata apenas de regrinhas básicas, a escola e a prática pedagógica, vai além, ao passo que em uma perspectiva progressista busca formar o sujeito para a vida. Salientamos ainda que é importante o professor estabelecer um diálogo aberto com os estudantes, a fim de compreender o que chamamos de entretenimento e suas entrelinhas. Aqui, enfatizamos que é preciso transformar este sistema que provoca a desigualdade e coisifica o sujeito, já que o mesmo não pode ser mantido e nem deveria ter permanecido em uma sociedade que se diz democrática.

A presente intervenção foi interessante para que viabilizasse aos estudantes a possibilidade de errar, contestar, refletir e transformar achismo em temas relevantes para a sua construção enquanto sujeito. Pois o lugar da fala como umas das práticas pedagógicas, fornece não só aos estudantes, mas também aos docentes possibilidades de compreender e construir possíveis interpretações, inclusive socioculturais nos espaços-tempo.

Portanto, infere-se que os discursos inseridos nas letras musicais principalmente do funk *proibidão*, do qual foi analisado, tendem a ter concordância com as violências simbólicas. Pois retrata uma sociedade, que partilha da desigualdade e que sofre por maus tratos sociais, necessitando que os alunos desenvolvam ações de interpretação dessas dicotomias na contemporaneidade, sobretudo dentro do ambiente escolar, com a mediação crítica e reflexiva da prática docente.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação.** Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AMARAL, Augusto Jobim do; NAZÁRIO, Ana Luiza Teixeira. Cultura e criminalização: um estudo de caso sobre o funk na cidade de Porto Alegre. **Revista de Direito da Cidade**, 2016, v. 09, n. 1. ISSN 2317-7721, p. 50-77.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BEZERRA, Daniella de Souza. Ensino Médio integrado na Rede Federal: limites e possibilidades do planejamento de ensino. *In:* BARBOSA, Walmir; SOUZA, Ruberley Rodrigues de; MORAIS, Mara Rúbia de Souza Rodrigues (org.). **A rede Federal e o IFG em perspectiva**: desafios institucionais e cenários futuros. v. 3. Goiânia: IFG, 2016. (coleção Instituto Federal de Goiás: Histórias, reconfigurações e perspectivas: 3). p. 111-132.

BOSSA, Nadia. A. **A Psicopedagogia no Brasil:** Contribuições a partir da prática. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** Promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal 2016.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão.** 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa.** São Paulo: Melhoramentos, 1998.

PEDRO, Thomaz Marcondes Garcia. **Funk Brasileiro:** Música, Comunicação e Cultura. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Faculdade de Comunicação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

PILETTI, Nelson. **Psicologia da aprendizagem:** da teoria do condicionamento ao construtivismo. Nelson Piletti, Solange Marques Rossato - 1. ed., 4° reimpressão. São Paulo: Contexto 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Carmos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

RIFIOTIS, Theophilos. Direitos humanos: sujeito de direitos e direitos do sujeito. *In:* SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, *et. al.* (org.). **Educação em Direitos Humanos:** fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Biblioteca pedagógica).

Capítulo 9.

A queixa escolar e a medicalização da educação: o que dizem as pesquisas?

Graciele Eliseu Santos
Janaina Cassiano Silva
Priscilla de Andrade Silva Ximenes

Introdução

A delimitação da temática de investigação, sem dúvidas, encontra vestígios e faz parte do nosso percurso acadêmico, o qual tem nos possibilitado construir e descontruir caminhos e olhares a respeito das questões que envolvem a queixa escolar e os seus desdobramentos, como o processo de medicalização, ocasionado por esse deslocamento das questões escolares.

Acreditamos que problematizar a relação entre a queixa escolar e a medicalização na educação faz-se necessário e urgente, haja visto o aumento progressivo da demanda por medicalizações de estudantes, em sua grande maioria, crianças e adolescentes, tendo em vista a padronização de expectativas de aprendizagem e de desenvolvimento. Ademais, essa temática desvela antigos dilemas no contexto educacional, dentre eles: a culpabilização de sujeitos pelo não aprender, perante deslocamentos que busquem responsabilizar o aluno individualmente, apresentando um olhar reducionista ou atribuído a questões concebidas como sendo próprias e

específicas de cada sujeito em si, desconsiderando o todo que constituiu e produz influência sobre o modo de ser de cada um.

Tendo em vista tais dilemas e amparadas pelos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, realizamos uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de analisar as relações entre as queixas escolares e a medicalização na educação básica a partir dos sentidos e significados sociais constituídos e expressos das produções acadêmicas do campo. A escolha da temática e o delineamento do objeto foram subsidiados pelos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, de seus subsídios teóricos na análise do objeto de estudo, em articulação com outros autores que são referências nos estudos da queixa escolar como Collares e Moysés (1994); Moysés (1992); Souza (1996); Souza (2007), dentre outros.

Ademais, amparadas no referencial teórico anunciada, almejamos que esse estudo possa desvelar elementos indicadores de proposições para uma nova tessitura na relação entre educação, queixa escolar e medicalização, tendo em vista a necessidade de ampliar o olhar sobre o processo de escolarização, desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos como um processo sócio, histórico-cultural, afastando-se de uma concepção reducionista e biologizante de desenvolvimento.

Neste sentido, neste capítulo, apresentamos os dados e análises construídas a partir de uma pesquisa bibliográfica acerca da temática, realizada em cinco etapas: a) levantamento de teses de doutorado e dissertações de mestrado em Educação e Psicologia, depositadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) b) levantamentos de produções acadêmicas acerca da temática na Scientific Electronic Library Online (SciELO), c) leitura integral e análise de conteúdo das pesquisas selecionadas; d) problematização acerca do papel na transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente a partir das produções e dos referenciais teóricos analisados e, por fim, e) construção de análises propositivas para uma nova tessitura da relação entre educação, queixa escolar e medicalização.

O mergulho na literatura disponível, propiciou-nos a oportunidade de um confronto crítico dos "olhares plurais acerca de elementos ou questões aparentemente idênticas do real, nem sempre fundada em referenciais convergentes e até apresentando compreensões epistemológicas

divergentes" acerca da relação entre educação, queixa escolar e medicalização, bem como conhecer os principais autores e obras que fundamentam as pesquisas sobre a temática. Nesse sentido, justifica-se a relevância de pesquisas (NÓBREGA- THERRIEN; THERRIEN, 2004, p. 15).

Destaca-se, ainda, que esse trabalho é parte fundante de uma pesquisa realizada no âmbito do curso de mestrado em Educação cujo objetivo principal foi investigar os motivos de encaminhamentos de queixa escolar para o CEAPSI no período de 2012 a 2016, de crianças atendidas com faixa etária de 6 a 10 anos, à luz da Teoria Histórico-Cultural (SANTOS, 2019).

A educação de fato cumpre o papel que lhe é atribuído? Mas, enfim, qual o papel da escola no desenvolvimento humano?

Quando voltamos nossa atenção para as inúmeras questões, dilemas e possibilidades que engendram as escolas nos deparamos com vários pontos que precisam ser refletidos, tais como: qual seria de fato o papel da escola no desenvolvimento humano? A escola consegue exercer esse papel e possibilita as constituições para esse processo? (LEITE, 2007). Em um primeiro momento, tais questionamentos nos fazem pensar se a escola, tem condições de colaborar na formação de sujeitos críticos e transformadores, sendo esse um de seus nortes.

Esse questionamento é multifacetado, uma vez que se desdobra em vários direcionamentos e indagações. Para começarmos a pensar essas questões é preciso levar em consideração que a política educacional se coloca "neutra" em termos de inserção de ideias teóricas, no sentido que ela está em conjunto com uma concepção de homem e de mundo, sendo ainda um reflexo dos acontecimentos econômicos, políticos e sociais de uma dada sociedade (LEITE, 2007).

Existem várias concepções para avaliarmos o papel da escola, dentre essas, a que a compreende como sendo a transmissora dos conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. No entanto, é preciso pondera se a escola e os profissionais que nela atuam, propiciam, de fato, essa aquisição para os alunos, questões que nos remetem à política educacional brasileira. Ao nos debruçarmos sobre esses fatos, encontramos aspectos

agravantes, entre eles o fato de que somos regidos por um projeto governamental, oriundos das reformas educacionais dos anos de 1990, que objetiva a desvalorização e sucateamento da escola pública (CHAUÍ, 2014), ocasionando uma dualidade no ensino: de um lado, uma escola de boa qualidade, direcionada a alunos de classes dominantes e, de outro lado, uma escola com fragilidades de investimentos e manutenção dos recursos materiais e imateriais , direcionada aos alunos mais pobres (LEITE, 2007). Ressaltamos, ainda, que a constituição dessa reforma educacional no Brasil foi fomentada por organismos internacionais e se deu a partir um direcionamento ideológico alinhado à lógica mercantil neoliberal e gerencialista, oriundo da reestruturação produtiva do capital e dos modos de regulação social.

Outra questão que merece nossa discussão se volta para o fato de a educação estar diretamente ligada aos fatos históricos e sociais instaurados em cada época da nossa sociedade, e por isso no cerne da sociedade capitalista, a educação é usada (ou não) como um mecanismo para suprir as necessidades vigentes do mercado. Nesse sentido, à medida que o setor industrial vai se desenvolvendo, ocorre também a exigência de determinado perfil profissional em que a educação é colocada como tendo esse papel de adequar o sujeito para essa realidade, "moldar' o sujeito para atingir essas exigências.

Nessa perspectiva, a educação é um dos principais instrumentos para conter a pobreza, desde que seja direcionada para o mercado (LEITE, 2007). Nesse ponto, existem grandes contradições: se a educação é colocada como sendo uma solução para a pobreza, a salvadora da pátria, esses sujeitos têm condições para alcançá-la de forma igualitária e com qualidade? Podemos ir um pouco além e refletir: o Estado proporciona condições dignas de trabalho para os professores? O que vemos são baixos salários, professores doentes e uma exigência de competências em contradição com a recomendação de haver mais alunos nas classes (LEITE, 2007).

Contudo, tendo em vista que nenhuma ciência é neutra, as interpretações possíveis nesse texto se dão sob os fundamentos de que a educação é condição universal do desenvolvimento humano e se não for pela escola os filhos da classe trabalhadora nunca dominarão aquilo que os

burgueses já dominam e, consequentemente, nunca terão condições de confrontar a lógica da exploração do homem sobre o homem (SAVIANI, 2013).

Assim, a discussão fundamenta-se na compreensão de que o trabalho educativo é "[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2013, p. 13). Nesse sentido, a expectativas de aprendizagem, competências e habilidades rígidas e padronizadas nos currículos escolares, expressas pelos documentos oficiais, políticas públicas educacionais e os programas governamentais, instiga-nos e fomenta alguns questionamentos fulcrais para esse debate: De fato, qual o papel da educação? A educação está a serviço de quê/de quem? Ela realmente tem a função de formar sujeitos críticos?

Nesse sentido, precisamos pensar em possibilidades de mudanças concretas da nossa realidade brasileira, pensar em propostas que permitam a formação desses profissionais, pontuando como de fundamental relevância ações que possibilite a formação inicial e continuada de profissionais, envolvendo discussões relacionadas ao fracasso escolar. Acreditamos que um respaldo teórico crítico, socialmente comprometido, pode auxiliar os profissionais em uma construção contextualizada com relação às dimensões em que se configuram as dificuldades no processo de escolarização, sendo uma tentativa de amenizar um olhar fragmentado sobre os alunos (FACCI; SILVA; RIBEIRO, 2012).

Podemos pensar que cabe a estes psicólogos, profissionais solicitados a atenderem as demandas das queixas escolares, a compreensão da história do processo educacional, é relevante entender esse espaço como um ambiente que possibilite uma formação da consciência crítica e da cidadania transformadora. Deste modo, para essa inserção no contexto escolar é necessário realizar um trabalho em conjunto com os profissionais que atuam nesse âmbito educacional e que são comprometidos com essa escola democrática (LEITE, 2007).

Com a tentativa de sanar os altos índices de reprovação e defasagem/série/idade e evasão, a Progressiva Continuada foi sendo implantada como uma possível solução para tentar resolver o fracasso do qual a escola se ausenta. Deste modo, nesse sistema, o ensino é organizado em ciclos,

sendo proibida a retenção de alunos, exceto em caso de faltas. Essa implementação se dispõe a solucionar um problema que é histórico, os ditos mecanismos de exclusão que se materializam no interior da escola (VIÉGAS, 2007).

Entender como esse sistema se desenvolve é primordial para a compreensão de como se procede a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, é de grande relevância que o psicólogo conheça a forma de organização desse regime, conheça o contexto da escola no qual o aluno está inserido, bem como a política educacional que rege seu funcionamento, uma vez que essa política produz impactos diretamente nesse processo de escolarização (VIÉGAS, 2007).

A proposta desse sistema objetiva garantir acesso e permanência das crianças, em idade e série própria, na escola, regulando assim o fluxo do aluno, acreditando garantir a melhoria geral do ensino. No entanto, tais objetivos nos parecem contraditórios, esse fato nos é apresentado pelas visões das professoras a partir da pesquisa de Viégas quando se referem a essas ocorrências, ao afirmarem acreditar que essa implementação teria um ganho que seria econômico e que não estava se preocupando efetivamente com o desenvolvimento do aluno. Outro aspecto de crítica desse sistema se relaciona ao fato de os alunos não serem reprovados, o que acaba causando em muitos deles um desinteresse pela escola, resultando em indisciplina e, consequentemente, na queda no rendimento escolar (VIÉGAS, 2007).

Na pesquisa de Viégas (2007), a autora aponta que as professoras em seus discursos afirmaram, ainda, que pela implementação dessa Progressão Continuada, os alunos alcançavam a série em que deveriam estar conforme suas idades, no entanto, não conseguiam alcançar o ritmo que a série em questão exigia. Analisando tais aspectos, nos parece contraditório o que essa implementação propunha com o que de fato ocorria no seu desenvolvimento, uma vez que esse sistema buscava em sua base incluir o sujeito, evitando sua evasão, mas na prática, produzia exatamente o efeito oposto, uma vez que esses alunos não conseguiam acompanhar sua turma.

O aluno era de fato excluído não apenas do seu contexto escolar, mas essa exclusão ocorria também no contexto social, uma vez que a não alfabetização o excluía das relações sociais, bem como produzia nos dois

casos um sentimento de impotência de mão dupla, tanto em relação aos professores que são apontados por não saberem ensinar/alfabetizar, como referente ao próprio aluno. Ainda é atribuída aos alunos e suas famílias uma culpabilidade, assim o sistema educativo vai se desenvolvendo como um sistema voltado não para a inclusão e sim para uma estrutura excludente. Nesse sentido, podemos afirmar que essa Progressão Continuada tem uma ampla relação com as chamadas dificuldades de aprendizagem (VIÉGAS, 2007).

É importante ainda destacarmos alguns apontamentos quanto à legislação, que nos aponta um direcionamento diante o imperativo de que todos têm o direito à educação e que a sua matrícula é uma obrigação, regido de punições caso ocorra o contrário. É destacada a importância dos psicólogos nesse espaço, como se as crianças só pudessem se beneficiar da escola se esse acompanhamento fosse realizado por especialistas. Essa necessidade de se ter o especialista é pontuada como algo natural, em que os pais procuram os serviços psicológicos como exigência da escola para a manutenção na escola dos seus filhos considerados "especiais" (ANGELUCCI; LINS, 2007).

Para entendermos esse processo se faz necessário a conceituação do que seria socialização. Angelucci e Lins (2007, p.337, destaque dos autores) afirmam que:

> Socializar-se então, nem de longe equivale à simples presença do aluno no fundo da classe ou em alguns poucos momentos de recreação, embora seja esta a maneira mais comum como se tem entendido o valor da escola para certas crianças, que -atentem, por favor- são chamadas de "caso de inclusão".

Esse fato nos faz pensar sobre o discurso ideológico que busca a imposição "incluir a todos", temos que debater sobre o que, realmente, acontece na prática, pensar que incluir não seria apenas a presença em sala de aula, sem que ocorra uma produção de conhecimento, daí a reflexão se de fato a palavra certa seria incluir ou excluir? (ANGELUCCI; LINS, 2007).

Esse acontecimento nos é evidenciado na prática pedagógica quando os educadores se encontram frente a crianças com alguma deficiência e seus comportamentos são apontados como características individuais, o que de certa maneira remete a uma facilidade em lidar, haja vista que a justificativa para o não desempenho desse aluno está "fora" do alcance do professor. A existência dessas diferenças é atribuída à escola, apontada como sendo incapaz de lidar com essas demandas, o que se confirma ainda pelos próprios educadores que se dizem despreparados para atender essas crianças (ANGELUCCI; LINS, 2007).

Outro agravante que nos coloca em posição de questionar, em relação ao cumprimento ou não do papel da educação, se direciona para o sentido que o dito "fracasso" e "sucesso" escolar é formulado em nossa sociedade, em que podemos compreendê-lo perante uma variação histórica. Lahire (1997, p. 54) esclarece que essas variações se instauram: "Em função do grau de exigência escolar alcançado globalmente por uma formação social, da situação do mercado de trabalho, que exigem novas ou maiores qualificações, etc.".

Essa questão nos permite problematizar: a educação realmente está inclinada para a transmissão de um conhecimento socialmente produzidos e acumulado, voltando-se para uma formação crítica? Discussões essas que nos colocam em posição de interrogações que se iniciam desde o título desse tópico, justamente por nos posicionar em um lugar de indagação sobre o movimento que o processo educativo tende a percorrer. Indagamos ainda: se o fracasso ou sucesso escolar é balanceado pelo que se busca dos sujeitos no mercado de trabalho, não acabamos por excluir aqueles alunos que não se encaixam nessa padronização, nesse ideal de sujeitos buscado pelos interesses de mercado? Deixamos aqui essas e outras pontuações como uma forma de refletir sobre o que está sendo constituído nesse espaço educacional.

Assim, finalizamos este item com uma breve reflexão acerca do subtítulo que inaugurou o mesmo "A educação de fato cumpre o papel que lhe é atribuído?". As discussões no desenvolvimento do trabalho nos permitiram refletir um pouco sobre essas questões, não queremos aqui apontar para uma resposta conclusiva sobre a temática, até porque ela abarca uma multiplicidade de fatores que podem proporcionar diferentes visões.

Perante nossas discussões, abarcadas pelo nosso referencial teórico, destacamos que a educação deixa muitas lacunas em seu papel de transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Podemos perceber, entre outros fatores, no tocante às propostas pedagógicas, que elas comumente são elaboradas sem considerar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, partindo de um pressuposto de que o desenvolvimento se procede de maneira igualitária para todos. Nota-se, assim, que esse direcionamento se figura como uma forma de exclusão desses alunos do processo educacional, uma vez que muitos são acometidos pela rotulação do aluno que não consegue aprender o que ocasiona entre outros fatores para uma desvincula da escola ou continua inseridos, apenas como corpos presentes, negligenciando os conhecimentos científicos.

Destarte, é de grande relevância a organização do ensino de forma que sejam elaboradas propostas que efetivamente produzam um sentido para cada sujeito, que possibilitem a atenção para a atividade apresentada, assim essa aprendizagem necessita ocupar um lugar na vida real do sujeito, estar conectada com seus motivos pessoais para que não seja apenas reprodutiva e esvaziada, mas cumpra o papel que a educação se dispõe a estabelecer (ASBAHR, 2011).

A queixa escolar e a medicalização na escola: o que dizem as pesquisas

Realizamos um levantamento bibliográfico em livros e bases de dados na SciELO e BDTD com o intuito de identificar e analisar as produções acadêmicas publicadas sobre as questões e dilemas que permeiam a relação entre a queixa escolar e o processo de medicalização visando conhecer o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa, bem como a relevância e pertinência científica do tema escolhido.

Fernández (2007, p. 118) nos confirma essa importância ao mencionar que: "Investigar no es reproducir lo que hay, no es uma simple justificación de las condiciones actuales, sino que es la invitación a descubrir las insuficiencias de las mismas, para superarlas y transformarlas."

Para realizar a investigação, *a priori*, realizamos uma pesquisa sobre a temática na SciELO e no BDTD no período de 2012 a 2016,

utilizando as palavras-chave: i) Queixa escolar e Medicalização; ii) Queixa escolar e criança; iii) Queixa escolar e Teoria Histórico Cultural; iv) Queixa escolar e Psicologia Histórico Cultural; v) Queixa escolar e Encaminhamento; vi) Queixa escolar e Psicologia escolar; vii) Queixa escolar e Psicologia Educacional; viii) Medicalização e Psicologia Escolar; ix) Medicalização e Psicologia Educacional e; x) Psicologia escolar e educacional e a queixa escolar.

Na tabela 1 apresentamos os resultados dos trabalhos encontrados na SciELO, referentes às palavras-chave utilizadas.

Tabela 1- Levantamento bibliográfico SciELO

Palavras-chave	Quantidade
Queixa escolar e Medicalização	0
Queixa escolar e criança	5
Queixa escolar e Teoria Histórico Cultural	0
Queixa escolar e Psicologia Histórico Cultural	2
Queixa escolar e Encaminhamento	2
Queixa escolar e Psicologia escolar	14
Queixa escolar e Psicologia Educacional	9
Medicalização e Psicologia Escolar	12
Medicalização e Psicologia Educacional	9
Psicologia escolar e educacional e a queixa escolar	8
TOTAL	**61**

Fonte: Organizada pela autora a partir de levantamento de dados do SciELO.

Como já mencionado, fizemos também o levantamento no BTDT. Na tabela 2, apresentamos esses resultados:

Tabela 2 - Levantamento bibliográfico BTDT

Descritores	Quantidade
Queixa escolar e Medicalização	10
Queixa escolar e criança	61

Queixa escolar e Teoria Histórico Cultural	1
Queixa escolar e Psicologia Histórico Cultural	6
Queixa escolar e Encaminhamento	13
Queixa escolar e Psicologia escolar	36
Queixa escolar e Psicologia Educacional	11
Medicalização e Psicologia Escolar	18
Medicalização e Psicologia Educacional	12
Psicologia escolar e educacional e a queixa escolar	11
TOTAL	**179**

Fonte: Organizada pela autora a partir de levantamento de dados do BDTB.

Para que pudéssemos ter uma visão mais ampliada em relação às produções que estavam sendo publicadas, realizamos o cruzamento dos dados das fontes de pesquisa SciELO e BDTD conseguindo assim ter com precisão a quantidade de trabalhos não repetidos desenvolvidos no decorrer do período delimitado da pesquisa, 2012 a 2016. Esse cruzamento nos permitiu chegar aos seguintes resultados:

Tabela 3 - Cruzamento de Dados Pesquisa Scielo e BDTD

Pesquisa	**Publicações**	**Não repetidos**
SCIELO	61	32
BDTD	179	88
TOTAL	**240**	**120**

Fonte: Organizada pela autora a partir de levantamento de dados SciELO e BDTB.

A realização do levantamento bibliográfico, permitiu que fôssemos delimitando melhor nosso objeto de estudo, uma vez que, conforme apontando nos bancos de dados consultados, há poucas publicações relacionadas à queixa escolar e ao processo de medicalização sobre a perspectiva do referencial teórico-metodológico que sustenta nossa pesquisa, a Teoria- Histórico Cultural. Com esse levantamento de dados e a

realização das leituras dos trabalhos publicados, percebemos uma tendência em atribuições das queixas escolares como advindas de dificuldades, problemas individuais, centradas no aluno.

Apontamos para a relevância da realização de um trabalho que direcione o olhar para essas questões, visto que, como pudemos observar diante a apropriação da temática, as ações e planejamentos que levam em consideração o desenvolvimento do sujeito para uma aprendizagem favorável e de qualidade é muito importante. Após a organização desses dados, realizamos uma leitura dos resumos e palavras-chave, com o intuito de selecionar aqueles trabalhos que de fato se relacionavam à nossa pesquisa e que estavam embasados no nosso referencial teórico.

Em um primeiro momento, a leitura desses resumos e palavras-chave possibilitou chegarmos a um total de 14 trabalhos que se relacionavam com a Teoria Histórico-Cultural. Posteriormente, realizamos outra seleção para uma leitura exploratória deles. Vejamos os artigos encontrados na SciELO, apresentado pelo Quadro 1.

Quadro 1 – Artigos encontrados na SciELO

Autor	LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; LEAL, Záira Fátima de Rezende Gonzalez; ROSSATO, Solange Pereira Marques.	
Título	A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural	
Ano	**Área**	**Instituição**
2015	Psicologia	Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Autor	SANTOS, Daniella Fernanda Moreira; TULESKI, Silvana Calvo; FRANCO, Adriana de Fátima.	
Título	TDAH e boa avaliação no IDEB: uma correlação possível?	
Ano	**Área**	**Instituição**
2016	Psicologia Escolar e Educacional	Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Autor	MEIRA, Marisa Eugênia Melillo.	
Título	Para uma crítica da medicalização na educação	
Ano	**Área**	**Instituição**
2012	Psicologia Escolar e Educacional	Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Fonte: Organizada pela autora a partir de levantamento bibliográfico realizado no SciELO.

Agora vejamos os trabalhos encontrados na BDTD, apresentados no Quadro 2:

Quadro 2 – Trabalhos encontrados no BDTD

Autor	GENTIL, Maíra Araújo de Oliva	
Título	Contribuição à crítica do trabalho da fonoaudiologia educacional à luz da concepção histórico-cultural da linguagem: diante do crescente processo de medicalização e patologização da educação, que fazer?	
Modalidade	Tese	
Ano	**Área**	**Instituição**
2016	Não há registro. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Autor	PIRES, Viviane Ferrareto da Silva	
Título	O processo de caracterização de alunos com deficiência intelectual: análise de ações integradas da educação e da saúde.	
Modalidade	Dissertação	
Ano	**Área**	**Instituição**
2016-	Educação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
Autor	BRAY, Cristiane Toller	
Título	Psicólogos na rede particular de ensino: possibilidades, limites e superações na atuação.	
Modalidade	Tese	
Ano	**Área**	**Instituição**
2015	Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	Universidade Federal de São Paulo (USP)
Autor	RIBEIRO, Maria Izabel Souza	
Título	A medicalização na escola: uma crítica ao diagnóstico do suposto transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).	
Modalidade	Tese	
Ano	**Área**	**Instituição**
2015	Não há registro. Subject: Educação	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Autor	TERRA-CANIDO, Bruna Mares	
Título	Não-aprender-na-escola: a busca pelo diagnóstico nos (des)encontros entre saúde e educação.	
Modalidade	Dissertação	
Ano	**Área**	**Instituição**
2015	Psicologia Escolar e do	Universidade Federal de São

	Desenvolvimento Humano	Paulo (USP)
Autor	LESSA, Patricia Vaz de	
Título	O processo de escolarização e a constituição das funções psicológicas superiores: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica.	
Modalidade	Tese	
Ano	**Área**	**Instituição**
2014	Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	Universidade Federal de São Paulo (USP)
Autor	MENDOZA, Ana María Tejada	
Título	Escolarização em diagnóstico: crianças em concreto.	
Modalidade	Dissertação	
Ano	**Área**	**Instituição**
2014	Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano	Universidade Federal de São Paulo (USP)
Autor	SOUZA, Simone Vieira de	
Título	O estudante (in)visível na queixa escolar visível: um estudo sobre a constituição do sujeito na trajetória escolar.	
Modalidade	Tese	
Ano	**Área**	**Instituição**
2013	Não há registro. Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Autor	TATIT, Diana Ribeiro	
Título	Aluno \“difícil\”por quê? Para quem? – um olhar para a educação escolar contemporânea a partir da relação professor-aluno	
Modalidade	Dissertação	
Ano	**Área**	**Instituição**
2013	**Educação**	**Universidade Federal de São Paulo (USP)**
Autor	**SILVA, Claudia Lopes da**	
Título	**Concepção histórico-cultural do cérebro na obra de Vigotski.**	
Modalidade	Tese	
Ano	**Área**	**Instituição**
2012	Educação	Universidade Federal de São Paulo (USP)
Autor	PEREIRA, Simone Alves	
Título	Queixas escolares e mediação docente: um estudo com professores do 6º Ano do ensino fundamental	
Modalidade	Dissertação	

Ano	Área	Instituição
2012	Não há registro. Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde	Universidade de Brasília (UNB)

Fonte: Organizada pela autora a partir de levantamento bibliográfico realizado no BDTD.

Ao centrarmo-nos na leitura dos resumos, foi possível realizar ainda outra seleção por compreender que dos 14 trabalhos selecionados inicialmente, apenas 10 se relacionavam com a Teoria Histórico-Cultural e tinham consonância com a temática da nossa pesquisa. Os trabalhos selecionados foram: Leonardo; Leal e Rossato (2015); Meira (2012); Mendoza (2014); Pereira (2012); Pires (2016); Ribeiro (2015); Santos, Tuleski e Franco (2016); Souza (2013); Tatit (2013) e Terra-Candido (2015).

As temáticas desses trabalhos estão relacionadas com uma gama diversificada, a saber: i) a queixa escolar e a atribuição centrada no indivíduo; ii) a relação da nota do IDEB e o índice de crianças medicalizadas; iii) a crescente ocorrência da medicalização e o aumento da descrição de diagnóstico; iv) a identificação de determinados comportamentos colocados como sintomas de transtornos; v) o olhar desqualificado da normatização e contribuições para uma prática que justifica os encaminhamentos; vi) os deslocamentos das queixas para a história de vida do sujeito, motivos da realização dos diagnósticos; vii) a avaliação psicológica e a influência da medicina e da psicometria, deslocamento das responsabilidades, questionamentos sobre alguns alunos considerados difíceis; viii) o trabalho da fonoaudiologia e a atuação junto à linguagem; ix) a inserção dos psicólogos que atuam em escolas particulares, conceito de cérebro na obra de Lev Vygotsky, análise das mediações das docentes frente aos alunos com queixa escolar.

Finalizamos nosso levantamento bibliográfico destacando que, ao analisarmos a área de conhecimento apresentada pelo levantamento de dados, observamos que a que mais produziu publicações sobre a temática foi a Psicologia, com 146 publicações referentes à quantidade encontrada inicialmente, seguida da Educação com 14 publicações. Na tabela 4, apresentamos o resultado das áreas de conhecimento relacionados às palavras-chave.

Tabela 4 - Área de conhecimentos dos cruzamentos de dados da pesquisa na SciELO e BDTD

Área do Conhecimento	Quantidade
Administração	1
Ciências	1
Ciências da Reabilitação	2
Ciências e Saúde Coletiva	2
Ciências Sociais	1
Educação	14
Fissuras Orofaciais e Anomalias Relacionadas	1
Fonaudiologia	2
Interdisciplinaridade e Reabilitação	1
Linguística, letras	1
Medicina	3
Movimento, postura e ação humana:	1
Não há dados	58
Odontopediatria	1
Processos e Distúrbios de Comunicação	3
Psicologia	146
Saúde da criança e adolescente	1
Saúde Mental	1
TOTAL	**240**

Fonte: Organizada pela autora a partir de levantamento de dados Scielo e BDTB.

Esses dados nos apontam para a importância de estudos na área educacional que abordem a temática da queixa escolar, visto que é um processo que envolve e interfere no contexto educacional, mas que ante os dados inventariados é possível asseverar que há poucos trabalhos desenvolvidos na área educacional, em comparação como aqueles efetuados pela Psicologia. Em uma hipótese inicial, podemos atribuir a uma confirmação da alta incidência de encaminhamentos direcionados a outros

especialistas e que estão relacionados a queixa escolar, referentes as dificuldades no processo de escolarização, dificuldades essas que acabam sendo visualizadas no âmbito da individualidade e colocadas a cargo de outros profissionais.

Outro ponto importante é a dificuldade da escola em lidar com suas atribuições relacionadas ao ensinar, em pensar propostas, em ações que tendem a auxiliar nesse processo de aprendizagem e, mais do que isso, em considerar esses sujeitos em suas diversidades que não se restrinjam em pessoas enquadradas em modelos estabelecidos. Essa dificuldade em lidar com esses sujeitos, com os modelos não esperados, não é um aspecto que se restringe a esses espaços, mas se estende a toda uma sociedade que parece não possibilitar espaços para as diversas subjetividades existentes.

Considerações Finais

A partir da pesquisa realizada consideramos que esse olhar de enfrentamento daquilo que geralmente está posto como sendo o certo, o esperado, é uma das grandes contribuições desse estudo.

Esperamos que os apontamentos descritos no decorrer deste capítulo possibilitem um olhar mais amplo, não deslocados sobre os fenômenos, que tenha como referência apenas um único sujeito, seja ele o aluno, o professor ou a família, e sim de todo um sistema, um meio que constitui o sujeito de forma que não seja fragmentada.

Acreditamos que esse olhar de possibilidades é um dos caminhos para a superação dos altos índices de encaminhamento de queixas escolares aos serviços de saúde, que se voltam para uma rotulação mediante diagnósticos, em muitos casos equivocados que tendem a medicalização. Essas queixas denunciam o caminho que está sendo percorrido nesse âmbito educacional e sobre o qual temos o papel de refletir e pontuar essa tendência como sendo ocasionada por vários fatores como a dificuldade dos profissionais que compõem esse âmbito escolar em lidar com essas diferenças, com aquilo que foge do esperado, assim como os outros profissionais da saúde que acabam sendo envolvidos nesse processo, no qual muitos não concebem essas queixas como um fenômeno também social e não apenas individual.

Defendemos que o trabalho com a equipe interdisciplinar como uma importante tentativa de superação de dificuldades que muitos docentes encontram ao lidarem com alunos com dificuldades no processo de escolarização, e que como defendemos no decorrer do texto, a nossa realidade educacional acaba por não proporcionar uma formação continuada e, muitas vezes, uma formação inicial superficial que não possibilita a esses profissionais um auxílio em suas práticas. Deste modo, destacamos esse trabalho em conjunto como uma possibilidade de troca de experiências para construção de atividades efetivas, bem como elaborações de estratégicas que busquem lidar com as dificuldades escolares dos alunos sem que se encaminhe diretamente para os especialistas e, sim que pense em possibilidades dentro do próprio contexto escolar para auxiliar nesse processo.

Referências

ANGELUCCI, C. B; LINS, F.R.S. Pessoas significativamente diferentes e o direito à educação: uma relação atravessada pela queixa. *In*: SOUZA, B.P. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

ASBAHR, F. D.S.F. **"Por que aprender isso, professora?"** Sentindo pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2011. 220f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CHAUÍ, M.S. Contra a universidade operacional [aula magna]. São Paulo: Associação dos Docentes da USP, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 8 ago. 2014. 174 min. Disponível em: https://www.adusp.org.br/files/database/2014/tex_chaui.pdf Acesso em: 01/03/2021

COLLARES, C. A. L; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. **Série Idéias**, v. 23, p. 25-31, 1994.

FACCI, M. G. D.; SILVA, S. M. C. D.; RIBEIRO, M. J. L. Medicalização na escola e fracasso escolar: novamente a culpa é do aluno? *In*: FACCI, M. G. D; MEIRA, M.E.M; TULESKI, S. C. **A exclusão dos "incluídos"**: uma crítica da

Psicologia à patologização e medicalização. Prefácio de Maria Lucia Boarini. 2.ed. Maringá: Eduem, 2012. p. 157-186.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares.** As razões de improvável. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LEITE, S. A. da S. A construção da escola pública democrática: algumas reflexões sobre a política educacional. *In:* SOUZA, Beatriz de Paula (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 281-306.

LEONARDO, N. S. T; LEAL, Z. F. D. R. G; ROSSATO, S. P. M. A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.19, n.1, jan./abr. 2015.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**. Maringá, v.16, n.1, p.136-142, jan./jun. 2012.

MENDOZA, A. M. T. **Escolarização em diagnóstico:** crianças em concreto. 2014. 200f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MOYSÉS, M. A. A. **Fracasso escolar**: uma questão médica. São Paulo: FDE, 1992.

PEREIRA, S. A. **Queixas escolares e mediação docente:** um estudo com professores do 6 Ano do ensino fundamental. 2012. 113f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; THERRIEN, Jacques. Os trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15. n. 30, p. 5-16, 2004.

PIRES, V. F. D. S. **O processo de caracterização de alunos com deficiência intelectual:** análise de ações integradas da educação e da saúde. 2016. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

RIBEIRO, M. I. S. **A medicalização na escola:** uma crítica ao diagnóstico do suposto transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). 2015. 268f. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, G. E. **Os desdobramentos da queixa escolar nos prontuários do Centro de Estudos Aplicados em Psicologia da UFG/ Regional Catalão.** 2019. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

SANTOS, A. A. C. e. Uma proposta de olhar para os cadernos escolares. *In:* SOUZA, Beatriz de Paula (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 165-184.

SANTOS, D. F. M; TULESKI, S. C; FRANCO, A. D. F. TDAH e boa avaliação no IDEB: uma correlação possível? **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 20, n. 3, set./dez. 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** São Paulo, Cortez, 1984.

SOUZA, B. D. P (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, M. P. R. A Queixa escolar e a formação do psicólogo. 1996. 287f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1996.

SOUZA, S. V. D. **O estudante (in)visível na queixa escolar visível:** um estudo sobre a constituição do sujeito na trajetória escolar. 2013. 187f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

TATIT, D. R. **Aluno\"difícil\":** por quê? Para quem? um olhar para a educação escolar contemporânea a partir da relação professor-aluno. 2013. 107f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TERRA-CANDIDO, B. M. **Não-aprender-na-escola**: a busca pelo diagnóstico nos (des)encontros entre saúde e educação. 2015. 209f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) –Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo, 2015.

VIÉGAS, L. de S. Dificuldades de escolarização e progressão continuada: uma relação complexa. *In:* SOUZA, Beatriz de Paula (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 307-328.

Capítulo 10.

Avaliação das e para as aprendizagens em Ciências: desafios formativos em busca de práticas pedagógicas mais integradoras

Camila Rocha Cardoso
Rafael Martins Mendes

Introdução

As mudanças relativas às formas de se compreender o funcionamento do contexto educacional tem sido uma exigência não só colocada por documentos oficiais, mas também expressa em pesquisas sobre a educação de um modo geral. Carvalho e Gil-Pérez (2009) defendem uma formação do corpo docente sólida para além dos conhecimentos formais de cada área, e para tanto estas pessoas deveriam conhecer em uma maior amplitude o 'saber' e o 'saber fazer' docente para desempenhar suas atividades de forma mais satisfatória, além de conseguir lidar com problemas cotidianos do fazer docente.

A dinâmica das atividades no contexto escolar/universitário é uma tarefa de muita complexidade, que exige a superação de concepções essencialistas, pois o trabalho docente não é solitário e sim faz parte de uma atividade coletiva, bem como o profissional da educação não é detentor supremo dos saberes, pois isso ultrapassaria todas as habilidades de um ser humano.

Assim o essencial é que no trabalho docente exista preparação para construir a dinâmica da sala de aula pensando sobre os processos que envolvem o ensino, a aprendizagem e a avaliação como ações que determinam a prática pedagógica no seu contexto de trabalho.

Nas aulas de ciências, que recebe maior atenção em nossas discussões neste manuscrito, de um modo geral os métodos fixos utilizados nas práticas pedagógicas, seja na universidade seja na educação básica, demonstram desencontros entre ensino e aprendizagem no trabalho pedagógico realizado no ambiente de ensino.

Podemos expandir essas reflexões para a produção de conhecimentos que poderiam envolver contextos políticos, históricos e sociais que são realidades em que corpo docente e a turma estão envolvidos, e que, quando ignorados incentivam cada vez mais o aumento de uma estrutura seletiva de educação.

Carvalho (2012) ressalta que a didática de ciências precisa conseguir alcançar as três dimensões do conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal, afinal, assim será possível realizar uma educação em ciências que não se trata só do saber sobre Ciências, mas também de saberes se relacionam com a ciência, tecnologia, sociedade e o ambiente.

Nota-se que o modelo predominante de formação tem se baseado no paradigma taylorista, em que a partir de uma racionalidade técnica, a tarefa docente é vista como uma atividade meramente instrumental direcionada para a solução de problemas pela aplicação de teorias, métodos e técnicas que estão deslocadas do contexto da prática (SCHON,1998).

Isso porque não basta saber que aprender é empoderar-se de um gênero discursivo (científico e escolar), mas que promover a reflexão e a argumentação são aspectos necessários na mediação de uma dinâmica de construção do conhecimento (CARVALHO, 2012).

A padronização do ensino promove uma descaracterização estudantil, retirando sua oportunidade de demonstrar, aprimorar e obter saberes que são essenciais a sua formação intelectual. Conforme Echeverría, Benite e Soares (2016), nas últimas décadas, esse modelo educacional vem sendo fortemente contestado, e promovendo a criação de um consenso de que os currículos de formação do professorado baseados neste princípio são inadequados à prática docente.

Assim, o obsoletismo e a padronização do ensino de ciências geram insatisfação por parte dos discentes e, em consequência, dos professores e da sociedade, realidade que está presente na educação básica e também na formação de professores.

Nesse caminho, a manutenção dessas práticas pedagógicas se relaciona com a não aprendizagem de diversos estudantes. A escola acaba sendo um espaço de exclusão devido ao fracasso escolar acometido àqueles que não conseguem acompanhar os ritmos ditados por essa prática comprometendo grande parte de seu desenvolvimento. Fernandes (2014) complementa que assim, acontece a negação do direito fundamental dos seres humanos de ter acesso à cultura e aos saberes elaborados (procedimentais, conceituais, atitudinais); o que dificilmente terá acesso fora da escola de forma intencional, crítica, coletiva e mediada pela relação professor-estudante (ou que pelo menos deveria acontecer).

Tal realidade também se acomete à avaliação, uma vez que, há um entendimento limitado de avaliação como a realização de provas sobre os conteúdos desenvolvidos tornando-se assim uma prática central na atividade docente e no funcionamento das escolas.

Estudos recentes, da última década, demonstram possibilidades de estudos envolvendo a avaliação em diversos contextos educativos. Em relação a trabalhos de nível de pós-graduação stricto sensu a validação de instrumentos avaliativos (SANTANA, 2019); a identificação de práticas avaliativas docentes (LIMA, 2016); a avaliação da aprendizagem e ensino de estudantes da escola pública (SANTOS, 2015); bem como a avaliação de programas de interface avaliativa (OLIVEIRA, 2013); foram temáticas discutidas em aulas envolvendo temáticas científicas.

Em colaboração a esses estudos, outros trabalhos publicados em periódicos nos chamaram atenção. No nível do ensino fundamental: Nuhs e Tomio (2011) buscaram caracterizar os sentidos que os professores e seus alunos de Ciências atribuem à prova escrita; avaliando a sua estrutura e as relações com os fundamentos teóricos de uma avaliação formativa. Rader, Kapitango-A-Samba e Maciel (2020) apresentaram resultados empíricos acerca da compreensão dos professores de ciências da natureza sobre a distinção entre a avaliação e examinação. E, Rodrigues e Precioso (2010) buscaram caracterizar a qualidade dos testes produzidos para os

estudantes de educação em ciências de acordo com os princípios da taxonomia de Bloom.

No ensino superior Correia e Cid (2021) apresentaram um estudo numa escola portuguesa, que pretendeu compreender as estratégias de avaliação e conhecer percepções sobre avaliação das aprendizagens nas disciplinas de Ciências Naturais, Biologia e Geologia. Shaw (2020) analisou a aplicação de um questionário autoavaliativo como ferramenta de avaliação formativa para licenciandos em ciências da natureza em atividades de formação interdisciplinar. Além do mais, Dantas, Massoni e Santos (2017) organizaram uma revisão da literatura e da legislação sobre a avaliação da aprendizagem do ensino de ciências revelando que há predomínio da avaliação tradicional centrada em provas escritas, atrelada ao modelo de busca de resultados.

A partir dessas pesquisas percebemos que há predominância de estudos no contexto escolar em função da avaliação das aprendizagens, em detrimento da avaliação para as aprendizagens. Fernandes (2009, p. 21) compreende a avaliação das aprendizagens como sendo aquela que se preocupa com "[...] a avaliação de conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos ou de processos mais ou menos complexos de pensamento", ou seja, é aquela avaliação que está mais centrada nos resultados, na certificação do processo, bem como na validação de métodos de ensino e aprendizagem.

Já a avaliação para a aprendizagem possui um sentido mais pedagógico do ato de se avaliar, uma vez que, está mais interessada no processo estudantil que é monitorado pelo corpo docente. Assim sendo, conta com o *feedback* nas suas mais variadas formas; a avaliação contribui para as pessoas desenvolverem as suas aprendizagens; há uma intensa negociação entre estudantes e docentes bem como a regulação e a produção de pessoas mais autônomas.

As distinções entre essas terminologias foram necessárias, pois a avaliação para as aprendizagens é uma prática inovadora em que a avaliação se encontra integrada aos processos de aprendizagem e ensino. E, a partir das pesquisas apresentadas inferimos que já existem indícios desta modalidade no campo teórico-prático, o que de fato pode promover novas práticas pedagógicas com relação à avaliação. No entanto, para grande

parte dos profissionais da educação o entendimento da avaliação ainda está em função de se verificar o conhecimento por meio de notas, a mensuração e a produção de juízos de valor.

Nessa vertente, Silva e Moradillo (2002) compreendem que os instrumentos avaliativos atuais, como os exames de ingresso, representam a maneira de verificar o desempenho dos alunos frente a situações padronizadas e isso nada mais é que a reprodução da cultura social expressa em ações educativas que muitas vezes são excludentes por seguir métodos tão inflexíveis de avaliar.

> A falta de percepção da real dimensão do contexto faz com que os professores usem a avaliação escolar como instrumento de controle e de discriminação social, abrindo espaço para a estigmatização dos alunos como inteligentes e burros, capazes e incapazes, entre outros rótulos. (SILVA; MORADILLO, 2002, p. 3).

As pesquisas e políticas educacionais anunciam e pontuam a exigência de padrões de ensino mais criativos, que estimulem o desenvolvimento da aprendizagem estudantil e que assim seja possível construir conhecimentos científicos que estejam relacionados com o meio em que vivem.

Mais uma vez, quando os modos de avaliar são estruturados de forma única, conota que o ensino de ciências se torne apenas uma mera atividade de memorização de conteúdos e conceitos que deverão ser reproduzidos nos exames e provas a fim de demonstrar o que foi obtido pelo aluno. Essa prática é uma das representações mais presentes relatadas por estudantes no contexto da sala de aula, desse modo "O sistema de avaliação quantitativa e os seus sucedâneos qualitativos são assim esquemas familiares, inteligíveis, que participam de uma imagem corrente, de uma representação vulgar da escola" (PERRENOUD, 1993, p. 175).

Em vista disso, faz-se mister o abandono das práticas conteudistas, propedêuticas e mecanizadas tão frequentes no ensino de Ciências. Ressalte-se que o fracasso e o desinteresse em Ciências, bem como as transformações políticas e sociais, foram o cerne das propostas de reformulação curricular em meados da década de 1960, cujo objetivo era uma

vivência científica capaz de formar o cidadão (KRASILCHIK, 1987) e isso continua sendo circunstância crucial para se pensar as práticas pedagógicas.

Quando refletimos sobre a avaliação escolar, independente do nível/modalidade de ação docente, Fernandes (2014) destaca o grande descompasso existente entre o entendimento de seu conceito, bem como a dificuldade para colocá-la em prática.

> [...] a avaliação é uma necessidade humana, porque, no processo de produção da existência (já que o ser humano não nasce pronto, nem programado), ao agir, podemos acertar ou errar (nada garante que o acerto ou o erro a priori), além da aspiração que todo ser humano tem de ser mais, de se tornar cada dia uma pessoa melhor (FERNANDES, 2014, p. 30).

O que se percebe é que a avaliação é uma prática rotineira que não cabe apenas à realidade da sala de aula. Como atividade fundamental do ser humano nos motiva a ter consciência de nossos acertos e erros, tomada de atitudes perante determinadas ações, perceber nossas potencialidades/dificuldades. Vasconcellos (2009) contribui dizendo que a avaliação nos ajuda a compreender como anda a nossa sensibilidade com relação às minhas atitudes na sala de aula; se apresentamos clareza com relação aos objetivos; bem como se temos consciência da própria avaliação que realizamos com a turma ou no processo reflexivo docente.

Diante do exposto, é válido estimular pesquisas e estudos na formação docente que possam produzir conhecimentos que sejam capazes de contrapor a prática docente conservadora em que a transformação social inexiste, pois são considerados apenas processos de fixação de conceitos e representação de resultados, ignorando o ensino e a aprendizagem. Afinal o conhecimento científico não é uma verdade absoluta que pode ser passada através de normas e regras, mas sim através do desenvolvimento intelectual, do pensar, do refletir que se encontram constantes respostas para os mais diversos fenômenos estudados.

Por assim ser é tão difícil encontrar uma única forma de avaliar o ensino de ciências, afinal conforme (SILVA e MORADILLO, 2002, p. 6)

"[...] não se deve esperar que todos lidem com o conhecimento do mesmo modo, nem que aprendam igualmente. Por isso, não existem padrões pré-definidos para servir de critérios de avaliação".

Com base nisso é que o trabalho pedagógico ao se organizar pode utilizara avaliação como instrumento para fornecer subsídios e orientar os caminhos a se seguir, ao planejar as práticas pedagógicas, além de que, avaliar deve ser também uma maneira de conhecer melhor o aluno, suas formas de aprendizagem e de expressão do conhecimento, no intuito de promover aprendizagem desaberes científicos.

Luckesi (2011, p. 139) defende que a avaliação da aprendizagem no contexto escolar adquire sentido à medida que seu papel se articula ao projeto político pedagógico do curso, e consequentemente, com o projeto de ensino. Assim, precisamos estar "[...] interessado[s] em que os educandos aprendam e se desenvolvam, individual e coletivamente".

Compreender os significados do conhecimento para além de situações classificatórias é necessário para o amadurecimento intelectual, de modo a priorizar a aprendizagem cientifica.

Para isso é importante entender que a ciência não é um conjunto de conclusões sobre determinado tema, mas sim uma atividade humana, sujeita a alterações, de acordo com as relações que são estabelecidas entre sujeito e objeto observado e estudado. E é pensando e trabalhando essa concepção dialética de ensino que irá florescer a relevância de estimular o senso crítico no processo de aprendizagem (SILVA; MORADILLO, 2002).

A avaliação transformadora é aquela que contribui para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos do aluno, em que o corpo docente da área de Ciências procura estimular e desafiar os conhecimentos prévios estudantis, desenvolvendo práticas pedagógicas ligadas ao seu contexto real, facilitando assim pra que o educando consiga utilizar de uma consciência crítica e assim evoluir no processo de aprendizagem e ensino.

A prática de processos avaliativos mais exploratórios e menos padronizados progride de acordo com a evolução da própria cultura dos ambientes educativos. Isso porque, se desde a formação docente ambientes de discussão e reflexão forem mais acessíveis, teremos profissionais mais abertos a vivenciar novas experiências a cada avaliação feita da sua própria atuação enquanto docente. Assim, consequentemente, o corpo

docente caminha na busca de melhorar não só os instrumentos avaliativos, mas todo seu trabalho pedagógico, favorecendo não só a sua qualificação profissional mais também a aprendizagem de saberes científicos por parte de cada estudante tornando-os protagonistas de suas aprendizagens.

Faz-se mister o abandono das práticas conteudistas, propedêuticas e mecanizadas tão frequentes no ensino de Ciências. Ressalte-se que o fracasso e o desinteresse em Ciências, bem como as transformações políticas e sociais, foram o cerne das propostas de reformulação curricular em meados da década de 1960, cujo objetivo era uma vivência científica capaz de formar o cidadão (KRASILCHIK, 1987) e isso continua sendo circunstância crucial para se pensar as práticas pedagógicas.

Na esteira dessa discussão, compreendemos que realizar a avaliação escolar supera práticas classificatórias, excludentes e a promoção de juízos de valor perante as pessoas da aprendizagem. Em uma perspectiva crítica e dialética, buscamos promover elaborações de pensamento de forma mais macro a partir dos entendimentos que a avaliação apresenta em nossa sociedade até a realidade do chão da sala de aula que envolve educadores e a turma.

A partir das determinações apresentadas no movimento real da prática escolar na qual vivenciamos, observamos que a escola opera com o conceito de verificação ao invés de avaliação das aprendizagens. Para tanto, podemos sintetizar que a aferição dos resultados na aprendizagem escolar é utilizada pelo professorado para três finalidades principais, conforme Luckesi (2011, p. 47): "[...] medida do aproveitamento escolar; transformação da medida em nota ou conceito e a utilização dos resultados identificados". Assim sendo, são práticas, muitas das vezes, unilaterais que partem do corpo docente em relação à turma sem ao menos ter o seu contraponto perante a prática pedagógica instaurada.

Na busca por elaborações de pensamento que organizem uma contraposição com essas práticas avaliativas excludentes, no próximo tópico buscamos desenvolver uma discussão a respeito da importância de se pensar a avaliação em um viés formativo. Nesta perspectiva, considera-se tanto estudante quanto corpo docente parte do processo pedagógico, em que a avaliação se constitua como uma possibilidade mediadora entre o aprender o ensinar.

Desenvolvimento

A avaliação não é uma atividade neutra. Precisamos compreender que a atual avaliação escolar está a serviço de uma percepção teórica que reflete determinada concepção de sociedade. Luckesi (2011, p. 76) complementa:

> [...] a avaliação educacional, em geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, em particular, são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam. Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica.

A prática escolar de hoje se realiza dentro de uma perspectiva teórica de compreensão que considera os aspectos educacionais como um mecanismo de reprodução e conservação da sociedade e, a avaliação, não fica fora desse movimento, mesmo que vários educadores exerçam essa prática de forma ingênua e inconscientemente. Assim sendo, temos praticado uma avaliação classificatória que guarda uma obrigatoriedade de tomada de decisão, quando se avalia uma ação.

Na contramão dessa avaliação excludente, autores como Villas Boas (1993, 2002, 2007, 2009, 2010 e 2011) e Fernandes (2005, 2006a, 2006b, 2008, 2009) têm promovido discussões na defesa de uma avaliação para a promoção das aprendizagens, em um viés formativo. Villas Boas utiliza o termo avaliação formativa embasada nos estudos de (BLACK; DYLAN, 1998; SADLER, 1989) compreendendo que o *feedback* é uma atividade fundamental para promover um ambiente de aprendizagem com intensa interação entre a turma e o corpo docente, sendo esse responsável pelo que é necessário ser aprendido, bem como discorrer sobre o desempenho desejável e o que precisa ser melhorado para a construção do conhecimento.

Nesta visão, o *feedback* tem como finalidade a aprendizagem, e não a nota. O corpo docente precisa ter uma concepção alinhada com a

tarefa proposta julgando-a coerentemente; e o alunado tem como meta conhecer o que se espera dele (quais são objetivos da aprendizagem), para assim, comparar o seu nível atual de desempenho com o almejado e se engajar na diminuição da distância entre esses pontos. A turma "(...) tem de ser capaz de julgar a qualidade da sua produção e de regular o que está fazendo enquanto o faz" (VILLAS BOAS, 2010, p. 81).

Villas Boas ainda realiza a defesa de que nos cursos de formação docente deve-se reconhecer a possibilidade de estar presente a avaliação informal, avaliação por colegas e a autoavaliação durante a realização da prática pedagógica. Aquela, nem sempre está prevista para acontecer e, se faz presente pela interação das diversas pessoas no espaço da sala de aula, e diferentemente da avaliação formal a turma pode não saber que está sendo avaliada. Villas Boas (2010, 2014) destaca que quando o corpo docente tem um olhar mais atento na aprendizagem estudantil há possibilidades de cruzar informações de uma modalidade avaliativa com a outra, para promover práticas avaliativas includentes.

Prezar pela heterogeneidade ao ensinar significa valorizar a diferença de cada um, tomando-a como referência para entender que cada aluno possui suas formas específicas de expressar o que sabe, de aprimorar e aprender saberes o que irá contribuir de maneira significativa para o processo de aprendizagem do estudante, uma vez que o contexto que vive torna-se reflexo de suas concepções prévias que devem ser consideradas no processo de ensino.

As práticas pedagógicas em Ciências, geralmente, estão alicerçadas em um processo unidirecional, em que o professor é visto como detentor do conhecimento, mas diferente disso, o elo entre os educadores e educandos comprometidos com as estratégias de ensino e aprendizagem vivifica a relação pedagógica nas diversas experiências acadêmicas, propiciando o transfigurar do saber.

A avaliação por colegas é um dos primeiros passos para a prática autoavaliativa. Enquanto parte dos estudantes realizam as suas produções, os demais podem verificar aquelas finalizadas, e assim, gera-se um ciclo em que os mesmos discentes contribuem nas aprendizagens dos seus pares. Como os estudantes possuem uma forma de comunicação própria, de certa forma estimula-se a organização de suas atividades com maior

zelo, criando listas de discussões e outros meios que possibilitem as diversas interações na sala de aula. Assim, o *feedback* pode ser melhor aceito entre os estudantes enquanto assumem papel de avaliador da aprendizagem dos colegas.

Essa interação é elemento essencial pois, de acordo com Krasilchik (2004), o aprendizado de Ciências envolve a capacidade de observação e manipulação, e, primordialmente, a especulação e a formação de ideias próprias, mediante a integração dos alunos no desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem.

Outro modo em que se pode alcançar essa integração e envolvimento dos alunos é a autoavaliação, que para Villas Boas (2014), é uma atividade decorrente da avaliação por colegas na qual cada estudante aprende a avaliar seu próprio trabalho. Dessa maneira, é uma ação processual para controle tanto pelo docente quanto pela turma de suas atividades, ao analisar seus avanços, o que necessita de ser melhorado identificando futuras ações em prol das aprendizagens. A autoavaliação não tem a intencionalidade de atribuir notas, mas tem um sentido emancipatório para o contínuo entendimento do processo de aprendizagem, além de sua capacidade reflexiva mediante as ações adotadas.

Por sua vez, Fernandes (2006) possui um entendimento da avaliação formativa em um viés mais complexo que Villas Boas, já que a considera além de ser interativa, capaz de realizar o *feedback* e a autoavaliação; precisa estar arquitetada a processos de regulação e autorregulação das aprendizagens. A distinção entre a avaliação formativa e a avaliação somativa, pelo autor é que:

> [...] a) a avaliação formativa e a avaliação sumativa distinguem-se através dos instrumentos utilizados; b) a avaliação formativa é subjectiva e a avaliação sumativa é objectiva; e c) a avaliação formativa é toda e qualquer avaliação que se desenvolve nas salas de aula (ver, por exemplo, Boavida, 1996; Fernandes, Neves, Campos & Lalanda, 1996; Jorro, 2000; Stiggins & Conklin, 1992). (FERNANDES, 2006, p. 23).

De acordo com Fernandes, a avaliação formativa é aquela que considera a avaliação uma ferramenta importante e mediadora entre os processos de aprender e ensinar. Já a avaliação somativa realiza um balanço daquilo que estudantes foram capazes de realizar produzindo assim, um juízo de valor no fim do processo (FERNANDES, 2005).

A partir dessa distinção, Fernandes destaca que a expressão "avaliação alternativa" que comporta "(...) todo e qualquer processo de avaliação destinado a regular e melhorar as aprendizagens, focado nos processos, mas sem ignorar os produtos, participado, transparente (...)" (FERNANDES, 2006, p. 24), associada assim, às práticas de avaliação formativa de origem cognitivista e construtivista, vai na contramão de práticas psicométricas de origem behaviorista.

Dentro da prática pedagógica tanto o corpo docente e a turma desempenham papéis e assumem responsabilidades mediante o processo:

> [...] o papel imprescindível dos **professores** [...] organizar o processo de ensino; propor tarefas apropriadas aos alunos; definir prévia e claramente os propósitos e a natureza do processo de ensino e de avaliação; diferenciar suas estratégias; utilizar um sistema permanente e inteligente de *feedback* que apoie efetivamente os alunos na regulação de suas aprendizagens; ajustar sistematicamente o ensino de acordo com as necessidades e criar um adequado clima de comunicação interativa entre os alunos e entre estes e os professores. Mas é também necessário contar com os **alunos** que, nomeadamente, têm a responsabilidade de: participar ativamente nos processos de aprendizagem e de avaliação; desenvolver as tarefas que lhes são propostas pelos professores; utilizar o *feedback* que lhes é fornecido pelos professores para regularem suas aprendizagens; analisar seu próprio trabalho mediante seus processos metacognitivos e da autoavaliação; regular suas aprendizagens tendo em conta os resultados da autoavaliação e de seus recursos cognitivos e metacognitivos; partilhar seu trabalho, suas dificuldades e seus sucessos com o professor e com os

> colegas e organizar seu processo de aprendizagem. (FERNANDES, 2009, p. 59-60, grifo nosso).

Podemos destacar nesta lista que a avaliação formativa alternativa promove uma relação intensa de corresponsabilidade entre o corpo docente e estudante, ficando a cabo daquele o processo de *feedback* enquanto que a turma se responsabiliza pela a autoavaliação e a autorregulação de suas aprendizagens.

Uma construção coletiva, que pressupõe um trabalho conjunto, de diálogo, interação, de discussão de saberes, de partilha de conhecimentos, aspectos que são inerentes a educação científica em ciências, que pressupõe não só a aprendizagem de um conteúdo asséptico, neutro, mas de saberes que se relacionam com fatores sociais, tecnológicos, ambientais e científicos.

No entanto, o que se percebe é que o modelo de ensino presente nas escolas, trabalha a ciência de forma isolada sem considerar os fatores históricos, filosóficos, culturais e socioeconômicos envolvidos no cotidiano (PAVÃO e FREITAS, 2011) e por isso é relevante discutir aspectos que envolvem a avaliação pois isso auxilia na reflexão sobre a educação em Ciências a partir de um diálogo os sujeitos, com os processos.

Considerações Finais

Consideramos a avaliação formativa como possibilidade e ao mesmo tempo uma prática desafiadora para se trabalhar na educação em Ciências, pois a educação científica se propõe levar os/as escolares a compreender que o conhecimento científico é cumulativo e historicamente arquitetado, e "[...] comporta, por isso, rupturas e está implicado nas relações sociais, políticas, econômicas e ideológicas das sociedades onde é produzido" (KRASILCHICK e MARANDINO, 2004, p. 20).

Essa relação intensa entre professor e aluno que a avaliação formativa pressupõe, convida para processos de ensino e aprendizagem que se conectem mais aos processos, as criações e possibilidades que o desenrolar a educação científica pode revelar, contrapondo uma educação em ciências propedêutica e conteudista.

A formação científica que envolva a avaliação formativa torna-se terreno fértil para possibilidades de interdisciplinaridade, abre espaços de debate que estimulam a autonomia dos envolvidos em seu processo de aprendizagem, que propicia uma construção de conhecimento menos hierárquica, mais dialógica, rica na partilha de saberes, aberta a novos olhares de educação e de formação científica e humana.

Referências

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. (org.). **Ensino de Ciências:** unindo a Pesquisa e a Prática. São Paulo. Cengage Learning, 2012.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de.; GIL-PÉREZ, Daniel. **Formação de professores de Ciências.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CORREIA, Sonia de Jesus Elias; CID, Marília Pisco Castro. Avaliação das aprendizagens nas aulas de ciências naturais e biologia e geologia: das percepções às práticas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1-21, 2021.

DANTAS, Claudio Rejane da Silva; MASSONI, Neusa Teresinha; SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos. A avaliação no ensino de ciências naturais nos documentos oficiais e na literatura acadêmica: uma temática com muitas questões em aberto. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 440-482, 2017.

ECHEVERRÍA, Augustina Rosa; BENITE, Anna M. Canavarro; SOARES, Márlon H. F. B. A pesquisa na formação inicial de professores de química - a experiência do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás. *In:* ECHEVERRÍA, Augustina Rosa; ZANON, Lenir Basso. (org.). **Formação Superior em Química no Brasil.** 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

FERNANDES, Cláudia de O. Fernandes. **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

FERNANDES, D. **Para uma ênfase na avaliação formativa alternativa.** Editorial. **Educação e Matemática**, 81, p. 1, 2005. Disponível em: http://www.apm.pt/files/_editorial_high_424ac23d0ad39.pdf. Acesso em: 16 out. 2012.

FERNANDES, D. Avaliação, aprendizagens e currículo: para uma articulação entre investigação, formação e práticas. *In:* BARBOSA, Raquel (org.).

Formação de Educadores: Artes e técnicas - Ciências e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006a.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Rev. Port. de Educação.** Lisboa, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006b. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf. Acesso em: 07 mai. 2012.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, Braga, v. 19, n. 41, p. 347-372, 2008. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5526/1/Para%20uma%20teoria%20da%20avaliac%CC%A7a%CC%83o%20no%20domi%CC%81nio%20das%20aprendizagens.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Unesp, 2009.

KRASILCHIK, Myrian. **O professor e o currículo de Ciências**. São Paulo, EPU, 1987.

KRASILCHIK, Myrian. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

KRASILCHIK, Myrian; MARANDINO, Martha. **Ensino de ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

LIMA, Thiago Oliveira. **Estudos de concepções e práticas avaliativas dos professores de Licenciatura em Ciências nas aulas de experimentação.** 2016. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NUHS, Aline Cristiane; TOMIO, Daniela. A prova escrita como instrumento de avaliação da aprendizagem do aluno de Ciências. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 259-284, 2011.

OLIVEIRA, Mayara Lustosa de. **Desenvolvimento e avaliação de uma interface adaptativa para ensino de Ciências e Biologia celular.** 2013. 123 p. Dissertação (Mestrado em Biologia) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Biologia, Campinas, SP.

PAVÃO, Antonio Carlos; FREITAS, Denise de. (org.). **Quanta ciência há no ensino de ciências.** São Carlos: EdUFSCar, 2011.

PERRENOUD, Philippe. Não mecham na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. *In:* ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (org.). **Avaliações em educação:** novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1993.

RADER, Elenita Bortolini; KAPITANGO-A-SAMBA, Kilwangy Kya; MACIEL, Cilene Maria Lima Antunes. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. 1-24, 2020.

RODRIGUES, Cláudia; PRECIOSO, José. Avaliar a avaliação: um estudo efectuado com testes do 6º ano de escolaridade de Ciências da Natureza. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Espanha, v. 9, n. 2, p. 418-434, 2010.

SANTANA, Driane Anne Silva de. **Capacidades de pensamento crítico:** construção e validação de um instrumento de avaliação. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) –Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019.

SANTOS, Francesca Danielle Gurgel dos. **Avaliação ensino-aprendizagem na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias na 10ª CREDE no Estado do Ceará, período 2011-2014.** 2015. 272f. – Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2015.

SCHON, D. A. **El profesional reflexivo.** Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Ediciones Paidós, 1998.

SHAW, Gisele Soares Lemos. Formação interdisciplinar docente no Ensino Superior: uma proposta de avaliação. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 181-210, 2020.

SILVA, J. L. P. B.; MORADILLO, E. F. de. Avaliação, Ensino e Aprendizagem de Ciências. **Ens. Pesqui. Educ. Cienc.** Belo Horizonte. Jun. 2002, v. 4, n. 1, p. 28-39.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem:** práticas de mudança - por uma práxis transformadora. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação e organização do trabalho pedagógico: uma articulação incipiente. **Revistas Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 8, p. 109-129, 1993. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Desktop/2344-8897-1-PB.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2002 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLAS BOAS, B. M. F. **Módulo III:** A avaliação na escola. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** 2.ed. Campinas: Papirus, 2009.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 8. ed. Campinas: Papirus, 2010.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2011.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação para aprendizagem na formação de professores. **Cadernos de Educação**, Brasília, n. 26, p. 57-77, jan./jun. 2014.

Capítulo 11.

Eu me avalio e traço metas! Praticando a Autoavaliação discente nas aulas de Química no Ensino Superior

Rafael Martins Mendes
Olenir Maria Mendes

Autoavaliação no Ensino Superior: prática para a melhoria das aprendizagens

Barreiro (2003) analisa ser relativamente comum em cursos como Física, Química e Biologia, encontrar a composição do corpo docente de formação bacharelesca, e não de origem na licenciatura. No Ensino Superior, o corpo docente nem sempre é formado para atuar como professores/as e assim constituem-se pedagogicamente na sua própria atuação, e assim "aprendem fazendo" inicialmente por imitação e, por conseguinte, perante a incorporação de experiências bem sucedidas. Zanon, Oliveira e Queiroz (2009) relatam que ao incluirmos mais disciplinas pedagógicas na formação dos bacharéis durante a pós-graduação pode favorecer uma possível mudança nesse quadro. Dessa maneira o "saber" e o "saber fazer" desses/as futuros/as docentes poderão promover novas práticas que busquem melhores aprendizagens. Esses autores/as apontam que para que estes/as docentes sejam bem sucedidos/as um dos pontos a serem melhorados seria:

> Saber avaliar e utilizar esse recurso como instrumento de aprendizagem que permita fornecer um *feedback* adequado para promover o avanço dos alunos, ampliar o conceito e a prática da avaliação ao conjunto de saberes que queira priorizar no aprendizado, introduzir formas de avaliação de sua própria tarefa docente. (ZANON et al., 2009, p. 144).

Nesse caminho, Raposo e Freire (2008) salientam que quando a avaliação é reconhecida a favor das aprendizagens vai à contramão da forma como é concebida na maioria das escolas em que a ênfase é colocada nos produtos, com um caráter essencialmente somativo, focado na valorização dos conteúdos e cujo objetivo é certificar as aprendizagens da turma no final do processo. Para tanto assumimos como concepção que a avaliação formativa alternativa de acordo com Fernandes (2009) é aquela que busca conseguir com que os/as estudantes aprendam melhor, com entendimento, ao desenvolver suas competências, tanto dos domínios cognitivos quanto metacognitivo. Este fazer "[...] pressupõe uma partilha de responsabilidades entre aluno [estudante] e professor [docente] em matéria de avaliação e regulação das aprendizagens" (p. 60). Cabem ao corpo docente a organização e a distribuição dos processos que envolvem o *feedback*, e à turma a produção de processos que perpassam pela autoavaliação e a autorregulação de suas aprendizagens.

Na esteira desta discussão o presente trabalho buscou discutir como a realização da autoavaliação, proposta em três momentos da pesquisa, durante o segundo semestre letivo de 2019 pode contribuir para o entendimento da responsabilidade e capacidade reguladora da aprendizagem estudantil. Sobre o conceito de autoavaliação como uma proposta de trabalho avaliativo[1] apresentada para a turma compreendemos que ela busca formar cidadãos autônomos, que são capazes de aprender ao longo

[1] O termo proposta de trabalho avaliativo foi construído mediante a visita do professor Domingos Fernandes, ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia, e a partir dos estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional Gepae/UFU, foi abordado no livro Pesquisa Coletiva, Avaliação externa e qualidade na escola pública, editora CRV, 2018.

da vida e de regular as suas aprendizagens, pois tem caráter interno sendo realizada pelo próprio indivíduo. Dessa maneira, para Bruno (2013) é neste processo que estudantes aprendem a conhecer e controlar os seus processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais adquirindo assim, competências necessárias para as aprendizagens futuras.

O desenrolar da autoavaliação discente: caminhos percorridos

O período investigativo empregou a observação participante conforme Lakatos e Marconi (2003) na disciplina Eletroquímica e Métodos Eletroanalíticos em uma turma de Química, modalidade Licenciatura. A turma era composta por sete estudantes, sendo que esses e o professor aceitaram em participar da pesquisa (Parecer 3.682.313 CEP/UFU). A turma e docente foram convidados/as para realizar a etapa da autoavaliação, mas apenas os discentes concordaram em se autoavaliarem.

A autoavaliação discente aconteceu em três momentos, a saber: 1º momento - Como chego para fazer a disciplina Eletroquímica e Métodos Eletroanalíticos?; 2º momento - Como tenho feito a disciplina de Eletroquímica e Métodos Eletroanalíticos? e 3º momento – Como saio após cursar a disciplina de Eletroquímica e Métodos Eletroanalíticos? O primeiro momento foi realizado após o primeiro mês de aula; já o segundo após 2 meses e meio de aula e o terceiro no último dia de aula. Esse movimento, conforme o sentido de se praticar a autoavaliação foi processual, de tal forma que estão interligados demonstrando assim, a reflexão que provocaram em cada estudante.

A proposta da autoavaliação foi aplicada pelo próprio pesquisador após um encontro realizado com os participantes da pesquisa em que se dialogou o conceito de autoavaliação e seus sentidos dentro do contexto escolar, em função das aprendizagens, e também para a sua aplicação ao longo da vida. Sendo assim, neste encontro debatemos as pré-concepções que estudantes e professor já haviam experienciado ou apenas o como concebiam o processo autoavaliativo. Todo esse movimento deu-se em função de se promover uma pesquisa-ação que de acordo com Thiollent (1996) tem as seguintes características: configura-se como um processo social ao reconhecer que nenhuma individualização é possível sem a socialização,

bem como seu inverso; é participativa, cuja perspectiva é conhecer sobre quem é aquele/a que se pesquisa; é prática e colaborativa, já que as pessoas buscam melhorar suas interações por meio da alteração dos atos que constituem essas interações; é emancipatória, já que propõe romper com a concepção positivista que emoldura as práticas dentro das estruturas sociais; é crítica, uma vez que, implica em contestar os discursos socialmente construídos, assim como suas relações de poder; e é recursiva (reflexiva, dialética) ao propor que as pessoas por meio dos processos de ação e reflexão aprendam e teorizem acerca de suas práticas, ou seja, é um processo de aprendizado por meio do fazer.

Dessa forma, os três momentos de aplicação da autoavaliação foram organizados como uma entrevista estruturada de forma a promover a reflexão de cada estudante perante as perguntas solicitadas. Esta modalidade de entrevista, de acordo com Marconi e Lakatos (2003) é aquela em que o/a entrevistador/a segue um roteiro pré-estabelecido, com perguntas já determinadas que se estruturam conforme um formulário de modo que este padrão consiste em obter respostas dos/das entrevistados/as mediante a mesma pergunta. As perguntas organizadas permitem que se obtenham informações diretamente dos/as pesquisados/as e que estão relacionadas com as observações realizadas no contexto investigado, sendo neste caso, as aulas de Química no Ensino Superior.[2]

Szymanski (2010) concebe a entrevista como uma prática reflexiva já que sendo realizada face a face é uma proposta de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os/as protagonistas: entrevistador e entrevistado/a. Neste caminho reflexivo é possível que o/a pesquisado/a possa voltar para a questão discutida e articulá-la de uma forma em uma nova narrativa, a partir da perspectiva do pesquisador, ou seja, na organização de suas respostas o contato direto com o pesquisador

[2] As entrevistas estruturadas empregadas nos três momentos autoavaliativos foram confeccionados pelas pesquisadoras Olenir Maria Mendes e Maria Simone Ferraz Pereira (sendo aquela orientadora da tese e ambas professoras do programa da pós-graduação FACED-UFU). Para utilizarmos na pesquisa realizamos algumas adaptações nas perguntas mediante as intencionalidades desenvolvidas na respectiva disciplina investigada.

permite que se direcione a resposta para aquilo que se busca compreender, neste caso, como a autoavaliação pode contribuir para os/as estudantes em suas aprendizagens constituídas durante o semestre letivo. Empregamos nomes fictícios apresentados entre colchetes, respeitando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos/as, de forma que os nomes apresentados foram escolhidos/as pelos/as estudantes no momento da resolução das perguntas. As perguntas realizaram ganharam destaque em itálico e as respostas forma apresentadas desvelando suas reflexões perante a autoavaliação.

Eu me avalio e traço metas! Praticando a autoavaliação discente

Em uma entrevista sobre a "Avaliação da Aprendizagem na Escola" proferida por Luckesi (2005) o pesquisador quando questionado sobre o que achava a respeito da prática da autoavaliação o mesmo a recomendou como um recurso fundamental de crescimento para todo ser humano. Por meio da autocrítica sobre si mesmo e suas ações, nosso posicionamento será o mesmo já que nossas condutas dependem da autocrítica. Estamos instaurados em uma cultura da autoavaliação usualmente cercada de autoritarismo em que o/a estudante não vai se auto-reprovar numa escola que está centrada na promoção; mas sim se autopromover. Nesse caminho ao instaurar o diálogo, entre aqueles/as que participam dos processos de aprender e ensinar haverá melhor compreensão e apropriação do conhecimento e das habilidades necessárias com os quais estão trabalhando. Sendo assim, corroboramos com Luckesi nas práticas autoavaliativas praticadas no contexto das aulas de Química.

1º Momento - Como chego para fazer a disciplina Eletroquímica e Métodos Eletroanalíticos?

Ao se iniciar a autoavaliação com os/as estudantes foi importante deixar claro quais eram os objetivos e os critérios empregados para a análise de suas devolutivas. Sendo assim, no primeiro momento tínhamos:

Objetivos: Ajudar o estudante a reconstruir o seu processo de aprendizagem e desenvolver sua autonomia; Identificar e perceber os

sucessos conseguidos e os erros cometidos (em que consistem, porque aconteceram, qual a sua lógica, como podem ser superados...); para que possam aplicar os primeiros e corrigir progressivamente os segundos.

Critérios a serem observados: Objetividade (capacidade de apresentar as ideias, a partir dos objetivos do instrumento avaliativo); Organização e clareza das ideias; Argumentos apresentados; Capacidade de análise da realidade com maturidade e comprometimento.

A partir da leitura prévia dos objetivos e critérios realizamos os seguintes questionamentos: *Como você chegou para fazer a disciplina? Quais eram suas expectativas?*

> [DIEGO] = Com receio por não saber nada sobre o conteúdo.
> [ALBERTO]= Com medo por estar no 2º semestre e tive um pouco de medo ao fazer a matéria. Esperava que a matéria fosse bem difícil e complexa.
> [WILLIAN]= Minhas expectativas eram aprender sobre eletroquímica para aplicar na docência e aprender o suficiente para passar na disciplina.
> [HARRY]= Eu achei que seria uma disciplina muito difícil porque eu sempre tive dificuldade e nunca gostei de físico-química, então não estava animado.
> [LARISSA]= Acreditava que seria uma disciplina superdifícil de ser compreendida.
> [MARIA TEREZA] = Acredito que seria uma aula expositiva tradicional, com o docente expondo o conteúdo sem muita participação dos alunos, até mesmo por ser uma matéria conteudista.
> [ZAKAROV] = Cheguei pra fazer a disciplina de eletroquímica com entusiasmo, visto que é uma das últimas disciplinas do curso (meu caso), mas com certo receio pelo grau de dificuldade que possui. (ESTUDANTES, 2019 Primeiro Momento).

Pelas respostas apresentadas dos/das estudantes pode-se perceber que o medo, a apreensão, a complexidade e a dificuldade são as principais expectativas com relação à disciplina de Eletroquímica e Métodos

Eletroanalíticos. Isto significa que os conteúdos químicos sempre foram considerados de difícil aprendizagem por estudantes e leigos/as pela abstração e complexidade dos conteúdos conforme Silva (2011); além de envolver uma linguagem e simbolismos próprios desta ciência que quando promove a dificuldade de compreensão dos conceitos básicos leva o/à estudante a criar macetes que visam decorar o que se ensina ao invés de valorizar a sua verdadeira aprendizagem, de acordo com Mortimer (2010).

Doymus, Karacop e Simsek (2010) consideram que dentro de todas as temáticas abordadas no ensino de química, em todos os níveis de ensino, a Eletroquímica é considerada uma das mais difíceis de ser compreendida, inclusive por aqueles/as alunos/as que gostam de química e os/as estudantes de graduação. Com relação à sua aprendizagem Ozkaya (2002) relata que o fracasso na aquisição de conceitos básicos e as explicações rasas nos livros inviabilizam o avanço nesta disciplina em questão. Sendo assim, estudos relacionados à aprendizagem, avaliação e ensino na disciplina de Eletroquímica ainda são escassos de acordo com Treagust e Jong (2002) quando comparados aos outros tópicos estudados no ensino de Química.

Na segunda pergunta questionamos: *Como tem sido seu envolvimento pessoal no desenvolvimento das aulas? (realização das leituras, envolvimento nas discussões realizadas em sala, contribuição nas atividades do grupo, assiduidade, pontualidade).*

> [DIEGO] = Estou buscando me envolver o máximo que posso com o conteúdo, estudando, fazendo a leitura, realizando as atividades e me dedicando para aprender.
> [ALBERTO]= Creio que tenho tido um bom envolvimento com as aulas e com os conteúdos apresentados.
> [WILLIAN]= Acredito que tenha participado das aulas de forma satisfatória, com 100% de presença e pontualidade nas aulas.
> [HARRY]= Faltei uma vez, mas quando eu venho eu participo durante toda a aula. Costumo chegar na hora, mas ainda não fiz os relatórios porque achei muito complicado e preferi deixar pra depois.

> [LARISSA]= Boa assiduidade e pontualidade, as vezes perdida em alguns termos mencionados em aula, mas logo consigo compreender com as explicações no decorrer do estudo.
> [MARIA TEREZA] = Posso dizer que comum, sempre participo das discussões, o docente faz questão de incluir todos os alunos, assim, tem sido uma ótima aula para as quartas a noite.
> [ZAKAROV] = Em relação ao meu desenvolvimento nas aulas, acredito estar acompanhando o processo, expondo as dúvidas, mesmo algumas vezes não conseguindo dar continuidade no raciocínio. Em relação à assiduidade, fico devendo, pois perco os dois últimos horários. (ESTUDANTES,2019 Primeiro Momento).

Apesar das impressões iniciais para com a disciplina não terem sido muito boas, observamos pelas narrativas que os/as estudantes buscam se empenhar para obter melhor envolvimento com a disciplina. Essa dedicação demonstra que os temores apontados por eles/elas no início das aulas podem ser superadas pela frequência e o envolvimento nas discussões. A próxima pergunta fez os/as alunos/as refletirem sobre: *Até o presente momento como tem entendido esta disciplina? O que pensa ser essencial em aprendê-la?*

> [DIEGO] = Pilhas, potencial padrão, reações de redução.
> [ALBERTO]= Creio que o mais importante seja aprender as bases da disciplina já que a eletroquímica dá diversas possibilidades de análises além de auxílios gerais até mesmo na produção de reagentes por eletrolise.
> [WILLIAN]= Tenho visto a eletroquímica como algo mais presente em nossas vidas, do que "simplesmente" um ramo da química. Nunca cheguei a analisar a ementa da disciplina, mas acredito que para o ser humano é essencial aprender tudo que for possível

> e estiver ao seu alcance. * Eu nunca estudei eletroquímica na minha vida, por isso a generalização.
> [HARRY]= Eu entendi que essa disciplina é importante porque esse conteúdo gera muitas dúvidas nos alunos de Ensino Médio geralmente. Acho que é essencial saber diferenciar oxidação e redução.
> [LARISSA]= Até agora estou conseguindo compreender o conteúdo ministrado; o processo de reações que produzem corrente elétrica é importante aprender para tornar nossos dias um pouco menos mecanizado e associar nosso cotidiano a eletroquímica.
> [MARIA TEREZA] = De forma coerente com as discussões propostas em sala pelo docente. Espero compreender o funcionamento de pilhas, baterias, as técnicas voltamétricas.
> [ZAKAROV] = Tenho entendido razoavelmente bem a disciplina, mas preciso estudar para compreender muitos pontos básicos que são necessários para conseguir continuar. (ESTUDANTES,2019 Primeiro Momento).

Observamos que estudar a disciplina de Eletroquímica e Métodos Eletroanalíticos foi importante para os/as estudantes. Pelas suas narrativas é um momento de aprender conceitos que envolvem o conteúdo não estudado anteriormente, tentar relacioná-lo com o cotidiano, além de observarem suas deficiências com relação aos conceitos básicos da área de Química que são essenciais para a compreensão da Eletroquímica. Ozkaya (2002) destaca que na maioria dos cursos de química esta temática encontra-se dividida em dois tópicos: Reações Redox e Células Eletroquímicas, que se justifica pelo fato dos/das estudantes terem que aprender primeiro os processos de oxidação-redução e após isso, aplicá-los em pilhas ou em processos eletrolíticos.

E por fim indagamos aos/às estudantes: *Um aspecto importante da autoavaliação é traçar diretrizes para melhorar, o caminho a ser trilhado, sempre que necessário. Em sua avaliação existem aspectos a serem melhorados no processo ensino-aprendizagem dessa disciplina? (Relacionados tanto ao trabalho docente quanto ao trabalho discente).*

> [DIEGO] =Não, a maneira que o professor explica é adequada, revisando o que já foi passado fazendo vários exercícios para fixar.
> [ALBERTO]= Ainda não encontrei problemas a resolver, estou tendo uma boa compreensão da matéria. O professor tem um bom método, então fica bem mais fácil.
> [WILLIAN]= Melhorar o diálogo professor-aluno, ter mais comprometimento e envolvimento nas atividades solicitadas, aumentar o ânimo para comparecer à aula.
> [HARRY]= O professor explica muito bem, não tenho o que reclamar. Eu poderia aplicar-me mais na disciplina.
> [LARISSA]= O papel docente está sendo muito bem executado, meu papel como discente que precisa ser um pouco melhorado, procuras saber mais, estudar em horários vagos (que é sempre nunca) e tentar suprir a falha do ensino médio.
> [MARIA TEREZA] = O maior desafio é eu como discente conseguir equilibrar todas as disciplinas do período, para, assim, estudar todas as matéria em casa.
> [ZAKAROV] = Como ser humano, sempre podemos melhorar, nossas atividades em todos os sentidos. Mas ainda não observei pontos a serem melhorados. (ESTUDANTES,2019 Primeiro Momento).

O último aspecto apontado dentro da primeira autoavaliação foi muito pertinente uma vez que vai de encontro à nossa proposta apresentada na sala de aula, para todos/as que participaram da pesquisa, inclusive o professor que optou por não realizar o processo autoavaliativo. Anastasiou e Alves (2004) considera que quando o docente é desafiado a atuar em uma nova visão em relação ao processo de ensino e aprendizagem ele compreende a necessidade de promover uma ruptura com o ensino tradicional. Sendo assim, nas narrativas apresentadas vemos que a turma destaca que o professor tem um bom método, promove um diálogo entre professor-aluno/a, explica muito bem, seu papel tem sido bem executado. Segundo

as autoras supracitadas, este novo fazer em sala de aula, apesar de promover incertezas nos resultados que podem acarretar, propõe novas dinâmicas a serem implementadas.

Nesse caminho, a proposta dentro da pesquisa-ação é gerar esse movimento de transformação entre as práticas anteriormente estabelecidas. Sendo assim, como estratégia de trabalho docente empregou-se a "Aula expositiva dialogada", que conta com "[...] participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. [...] Deve favorecer análise crítica, resultando em novos conhecimentos" (ANASTASIOU E ALVES, 2004, p. 79). Nessa dinâmica rompe-se com a passividade dos/das estudantes permitindo questionamentos, interpretações e mobilidade intelectual dos/das envolvidos/as.

2º momento - Como tenho feito a disciplina de Eletroquímica e Métodos Eletroanalíticos?

Nesta fase da autoavaliação os objetivos e os critérios a serem observados continuam sendo os mesmos já que é uma reflexão processual do que está acontecendo em torno das aprendizagens dos/as envolvidos/as na pesquisa. Dessa maneira, após dois meses e meio de aula a primeira pergunta do 2ª Momento Autoavaliativo faz referência à última pergunta do 1º Momento dando continuidade à tomada de consciência perante a construção de conhecimento. A indagação realizada foi a seguinte: *Encerramos a 1ª autoavaliação afirmando que um aspecto importante no processo de auto-formação é traçar diretrizes para melhorar o caminho a ser trilhado. Você conseguiu traçar essas diretrizes? A) Se conseguiu, é possível perceber avanços/progressos em relação aos aspectos apontados na 1ª autoavaliação? Quais? B) Se não conseguiu, é possível explicar o motivo? Em sua opinião, ainda há tempo para traçá-las?*

Como o primeiro questionamento foi dividido em duas outras perguntas, caso tenha conseguido (a) e não conseguido (b) alcançar as diretrizes traçadas mediante a 1ª Autoavaliação suas respostas foram posicionadas em apenas uma das alternativas ou nas duas, dessa forma:

> Letra A:
> [ALBERTO]= Até onde me lembro da matéria, ainda estou tendo uma boa compreensão.
> [MARIA TEREZA] = Sim, mas a questão de equilibrar as matérias do período não muito bem, acaba ficando pra última hora ou não consigo.
>
> Letra B:
> [DIEGO] = Não consegui traçar essas diretrizes, pois não tenho me dedicado totalmente ao conteúdo fora da sala de aula, e na minha opinião ainda tem tempo, porém fica mais complicado para cumprir.
> [ALBERTO]= Apesar de ter surgido algumas coisas ainda, não aprendi e que me trazem algumas dúvidas.
> [WILLIAN]= Não consegui, pela falta de incentivo, falta de tempo, problemas pessoais.
> [HARRY]= Não consegui. Para falar a verdade, eu não tentei, por falta de interesse no curso mesmo.
> [LARISSA]= Sim. Semestre sobrecarregado, muitas disciplinas, sem tempo para estudar tudo. Nos horários vagos provavelmente consiga suprir essas falhas.
> [MARIA TEREZA] = Talvez tentar fazer um melhor cronograma dos meus horários.
> [ZAKAROV] =As dificuldades enfrentadas foram principalmente em relação ao tempo necessário para dedicação e também depois da prova que continha questões do Enade, vi que muitos exercícios dependem muito da interpretação de textos para conseguir desenvolver. (ESTUDANTES, 2019, Segundo Momento).

A segunda autoavaliação ao retomar as diretrizes relacionadas à aprendizagem da turma dentro da disciplina demonstra que apesar de dois estudantes apontarem que conseguiram alcançar suas metas, mesmo que parcialmente e de maneira vaga; pode-se perceber que todos/as não conseguiram traçar as suas diretrizes. Neste momento, o papel da autoavaliação é fundamental já que a turma ainda pode buscar novos caminhos para que possam retomar a atenção com as suas aprendizagens. De acordo com Hadji (1997) o objetivo desse processo é que o/a próprio/a estudante faça

a sua autocorreção, ao compreender o erro cometido, e assim criar condições para ultrapassá-lo.

Observamos que, como a disciplina é do sétimo período, a turma encontra-se atribulada/o com esta e demais disciplinas, estágios, atividades de iniciação e com problemas pessoais que também impedem o alcance de suas metas. Apesar de ser o processo autoavaliativo estudantil, Santos (2002) compreende que quando o/a professor/a participa deste processo de reflexão para com o/a aluno/a torna-se possível construir contextos favoráveis para que tal ação aconteça, ou seja, traçar metas a favor das suas aprendizagens efetivas.

Já a segunda pergunta leva os/as estudantes a refletirem: *Como você se coloca em relação à proposta de avaliação estudada, discutida e escolhida pela turma? Tem conseguido assumi-la e exercitá-la com maturidade e autonomia?*

> [DIEGO] = Acho que ficou de maneira adequada, porém não consegui cumprir totalmente precisando melhorar em alguns aspectos.
> [ALBERTO]= Todos os métodos utilizados para o ensino desta disciplina são extremamente válidos apesar de diferentes do habitual. Por esse motivo as vezes são um pouco trabalhosos de se cumprir, mas ainda assim trazem grande aprendizado e experiência.
> [WILLIAN]= O processo de desconstrução se mostra mais difícil do que esperado. A proposta do experimento investigativo com grau de liberdade extremamente grande mostrou-se de complexidade extrema devido a falta de conhecimento prévio sobre o assunto, além da falta de roteiro, objetivos ao que se basear.
> [HARRY]= Eu concordo com o que foi escolhido. Apesar de achar que os relatórios foram muito complicados.
> [LARISSA]= A dinâmica das aulas tem sido bem aplicada, uma vez que, o professor nos dá oportunidade de colocar nosso conhecimento a prova, resolvendo exercícios e nos dando feedbacks.

> [MARIA TEREZA] = Acredito que seja coerente discutirmos durante as aulas os temas, realizamos uma prova com discussão também. Acredito que consigo assumir a proposta da avaliação.
> [ZAKAROV] = Posição confortável. Apenas em um dos relatórios que tive mais dificuldades, mas devido ao conceito que vem de condutimetria. (ESTUDANTES, 2019, Segundo Momento).

Nesta pergunta identificamos como os/as estudantes têm conseguido se posicionar frente à proposta avaliativa escolhida pela turma. Como dissemos, na perspectiva da pesquisa-ação buscamos promover novas formas de aprender, ensinar e que se relacionam diretamente ao avaliar. Na perspectiva da avaliação formativa alternativa de acordo com Fernandes (2009), proposta aos/às alunos/as vai de contramão à perspectiva tradicional empregada no contexto das aulas de química. Buscamos promover a prática da experimentação demonstrativa investigativa, conforme Carvalho (2019) em que esperamos que eles/elas desenvolvessem um relatório a partir destes questionamentos; uma prova realizada coletivamente, ou seja, são propostas que os/as mesmos/as não estão acostumados/as a lidar nas aulas de química no ensino superior.

Nesse caminho, Anastasiou e Alves (2004) compreendem que promover novas práticas significa lidar com desafios inéditos em sala de aula: lidar com questionamentos, dúvidas, inserções dos/das estudantes; críticas; resultados incertos; respostas incompletas e perguntas inesperadas. Tudo isso indica uma nova dinâmica da aula, com o rompimento da antiga disciplina estabelecida.

Por fim, a terceira pergunta os/as levam a refletir sobre: *Você já consegue identificar e explicar a concepção de avaliação que fundamenta nossa proposta?*

> [DIEGO]= Uma avaliação que busca identificar onde os alunos tem dificuldades para poder melhorar o aprendizado dos alunos.
> [ALBERTO]= É possível notar a diferença na forma de avaliação e didática durante as aulas comparando com as aulas de outros professores, ao observar o

> cuidado que o professor tem com o aprendizado e compreensão dos alunos.
> [WILLIAN]= Consigo compreender a proposta. No entanto é complicado a aplicação da mesma, pois é algo novo e faz-se necessária uma desconstrução da relação entre a nota e o conhecimento.
> [HARRY]= Acho que sim. A avaliação é a maneira de ver se o aluno está aprendendo ou não. A nota é apenas uma consequência.
> [LARISSA]= Sim, o foco é em aprender o que é dado. Não em avaliar conhecimento através de nota.
> [MARIA TEREZA] = O docente não é muito preocupado com notas, mas sim se os alunos estão conseguindo compreender o assunto exposto pelo professor, acredita-se que as notas são resultado de uma boa compreensão.
> [ZAKAROV]= Sim, está baseada mais no conhecimento e na capacidade de resolver problemas do que simplesmente avaliar numericamente. (ESTUDANTES, 2019, Segundo Momento).

Nota-se que os/as estudantes assumem a avaliação formativa como algo possível de se praticar em sala de aula. Inicialmente a preocupação com a nota, o resultado final do processo que configura a avaliação somativa estava muito presente em suas falas. Quando se apresentou a proposta da avaliação formativa alternativa de acordo com Fernandes (2009) observamos que, com o tempo, a preocupação com a nota não estava mais presente, mas sim conforme destacado por eles observar as suas dificuldades e como superá-las, além promover caminhos que busquem as aprendizagens. Destacam que para tanto é necessário compreender os princípios desta nova forma de se avaliar associado aos processos de aprender e ensinar.

3º Momento – Como saio após cursar a disciplina de Eletroquímica e Métodos Eletroanalíticos?

O 3º e último Momento Autoavaliativo aconteceu em nossa aula de encerramento. Como já se passaram 4 meses de aula é recomendável que o/a estudante retome as suas duas primeiras autoavaliações para responder a que segue. Neste momento de reflexão é muito importante que o processo realizado durante o semestre seja lembrado e assim, a autoavaliação se torna coerente com os objetivos e os critérios elencados que também são os mesmos das duas etapas anteriores.

O primeiro questionamento foi: *A experiência de realizar autoavaliação contribuiu para a reconstrução de seu processo de aprendizagem e de sua autonomia? Por quê? Procure deixar claro o seu entendimento de autonomia.*

> [DIEGO]= Sim, pois realizando a autoavaliação eu refleti sobre as minhas falhas e onde eu poderia melhorar.
> [ALBERTO]= Contribuiu bastante para o meu autoconhecimento no entanto, não contribuiu muito para o meu aprendizado por eu não ter mudado a minha postura mesmo tendo notado algumas deficiências.
> [WILLIAN]= Sim, pois me motivou a procurar novas formas de aprendizagem, aumentado a autonomia em sala e fora dela.
> [HARRY]= Sim. Esses exercícios de autoavaliação me fez perceber que eu preciso estudar por mim mesmo, mesmo que eu não tenha feito isso.
> [LARISSA]= Sim, ajudar-me a ter mais autonomia nas atividades em sala. A conhecer melhor sobre a autoavaliação. A interagir mais nas aulas expositivas.
> [MARIA TEREZA] = Sim, me reconhecer melhor, acho que entender os pontos que poderiam ser melhorados ou que não é necessário.
> [ZAKAROV]= Sim, pois faz com que analisamos honestamente qual foi o real envolvimento pessoal com a disciplina, ou seja, eu tenho a liberdade da escolha, mas ela tem uma consequência. (ESTUDANTES, 2019, Terceiro Momento).

Desenvolver a autonomia, de acordo com Vieira (2013) é possível quando os/as estudantes concebem a autorregulação à favor de suas aprendizagens. Desse modo, compreender seus erros, suas dificuldades, construir novas estratégias permitem alcançar a sua autonomia tão importante neste processo formativo. Em seguida, a próxima pergunta relacionava-se com esta perspectiva autônoma dos/das estudantes em regularem as suas atividades em prol da aprendizagem. As respostas dos/das estudantes foram organizadas em uma tabela conforme o questionamento que segue:

> *Explicite o seu envolvimento pessoal no desenvolvimento das aulas, de acordo com os seguintes aspectos:*
>
> *1) Assistiu às aulas do início ao fim (chegava ao início e só saia ao final das aulas)*
> *2) Foi frequente*
> *3) Foi responsável no cumprimento das tarefas*
> *4) Teve sempre em mãos o material necessário*
> *5) Fez leituras prévias em preparação às aulas*
> *6) Fez anotações/registros das aulas*
> *7) Consultou outras fontes para enriquecimento*
> *8) Prestou atenção nas aulas e participou das discussões e atividades propostas*
> *9) Foi persistente na realização das tarefas*
> *10) Assumiu a proposta avaliativa como parte de seu processo de aprendizagem*

As respostas assinaladas por cada estudante foram estruturadas conforme a numeração das mesmas no quadro 1 a seguir, sendo S = Sim; N= Não e P= Parcialmente.

Quadro 1- Concepções dos/das estudantes sobre seu percurso em sala de aula

	Estudantes																				
Itens	Diego			Alberto			William			Harry			Larissa			Maria Tereza			Zarakov		
	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P
1			X	X			X			X			X			X					X
2	X			X			X			X			X			X			X		
3			X		X				X			X	X			X			X		
4	X			X					X	X			X			X			X		
5		X				X		X			X		X					X		X	
6			X	X					X	X			X			X			X		
7			X	X			X				X		X					X	X		
8	X			X			X			X					X	X			X		
9	X					X	X					X	X			X			X		
10	X					X	X					X	X			X			X		
Total	5	1	4	6	1	3	6	1	3	5	2	3	9	0	1	8	0	2	8	1	1

Fonte: O/A autor/a.

Pela análise da tabela os/as estudantes conseguiram, em sua maioria, cumprir com suas atividades propostas durante o semestre. Apesar das dificuldades elencadas para cumprirem as suas metas no decorrer da disciplina, os/as mesmos/as realizaram as atividades destacadas na tentativa de cumpri-las dentro das possibilidades de cada um/uma. Por sua vez, a próxima questão está relacionada ao item anterior relacionando-se ao balanço final do total de respostas Sim, Não e Possivelmente para cada estudante. Assim, questionou-se o seguinte: *A que você atribui os resultados totalizados? Poderia ter sido diferente?*

> [DIEGO]= Poderia ter me dedicado bem mais as aulas para ter sido melhor.
> [ALBERTO]= Poderia ter sido melhor se eu tivesse estudado mais com os exercícios propostos.
> [WILLIAN]= Acredito que a disciplina foi envolvente, mas às vezes me sentia "jogado" na disciplina, então eu ficava sem motivação para me esforçar resultando nos pontos negativos do item anterior.
> [HARRY]= Eu não fiz um relatório, por isso eu coloquei "P". Poderia, mas a minha falta de interesse no curso não me faz ter muita vontade de estudar sozinho.
> [LARISSA]= Fui dedicada na disciplina, as vezes com algumas dificuldades, porém sempre procurando outros meios para esclarecimento de dúvidas. Acredito que fiz tudo o possível para aprender sobre a disciplina.
> [MARIA TEREZA] = Acredito que foram condizentes com a quantidade de disciplina do período.
> [ZAKAROV]= Talvez ao fato de sair mais cedo, devido a outra disciplina. (ESTUDANTES, 2019, Terceiro Momento).

Observamos a partir da totalização dos aspectos Sim, Não e Parcialmente de cada estudante que a maioria conseguiu promover as atividades propostas dentro do semestre letivo. Apesar disso, em suas narrativas a turma ressaltou mais os pontos negativos do que os positivos,

indicando que a preocupação deles/as, apesar de ter tido um caminho com bons resultados, está relacionada com aquilo que ainda não foi alcançado e que poderia ser melhorado. Grillo e Freitas (2010, p. 48) por meio das perguntas: ""O que fizeste?", "Por que fizeste desta maneira?", "O que pensaste para resolver a questão?", "Por que pensaste assim?", "Por que optaste por tal caminho?"" nos ajuda a refletir sobre as narrativas dos/das estudantes quando observa que o papel do professor no processo autoavaliativo poderia contribuir para os/as estudantes compreendessem seu processo de aprendizagem sem culpas, mas que o mesmo pode ser melhorado quando compreendido dentro daquilo que foi organizado no contexto da sala de aula.

Já a última questão buscava compreender: *O que você aprendeu sobre o instrumento Autoavaliação? Como você utilizaria esse instrumento em seu trabalho como estudante e futuro docente? Quais os aspectos positivos e quais os negativos desse instrumento?*

> [DIEGO]= É um método que faz refletir sobre os pontos positivos e os negativos onde é possível melhorar, porém é necessário uma certa maturidade para realizar esse tipo de avaliação.
> [ALBERTO]= É um método prático para potencializar o ensino e o aprendizado, seria muito útil fazer os alunos pensarem sobre sua postura nas aulas e o que é necessário que melhorem.
> [WILLIAN]= Apesar da complexidade desse método de avaliação, ele é extremamente importante para o processo de ensino e aprendizagem, e sim, eu utilizaria ele quando professor. Pontos positivos: autoconhecimento e autocrítica; Pontos negativos: não há, quando feita corretamente.
> [HARRY]= É algo importante para os alunos pois os fazem refletir. Utilizaria do mesmo jeito, 3 momentos durante o semestre. Um aspecto negativo, porém é que alguns alunos poderiam tratar isso como algo insignificante.
> [LARISSA]= Que é necessário saber desenvolver sua autonomia em qualquer função ou papel que você

> esteja. A autoavaliação é importante para se conhecer e ter responsabilidade sobre atitudes e ações.
> [MARIA TEREZA] = Acredito que a autoavaliação é importante porém, para ser utilizado o professor deve explicar o fundamento pois os alunos ao chegar na graduação acham que é apenas uma forma para ganhar pontos o que não é, por isso, é importante explicar o fundamento.
> [ZAKAROV]= Que quando conhecemos os nossos potenciais, os objetivos ficam muito mais claros, sendo um exercício de reflexão. (ESTUDANTES, 2019, Terceiro Momento).

A última questão buscou apresentar como a prática autoavaliativa foi importante (ou não) para a reflexão estudantil no contexto das aulas de química. Pode-se obervar que fazer a autoavaliação conhecendo-se realmente como ela funciona foi válido como proposta de regular as suas aprendizagens. Apesar de sua complexidade e dificuldade de realizar já que faz com que o/a estudante reflita sobre o seu processo de forma permanente; sua prática buscou promover no/na aluno/a sua autonomia, maturidade em analisar seus possíveis avanços, sua autocrítica e o desenvolvimento de suas potencialidades.

A autoavaliação nas aulas de química: não se deve parar por aqui!

O presente trabalho buscou investigar, no contexto das aulas de Química no Ensino Superior, como a proposta de trabalho Autoavaliação pode contribuir para as aprendizagens dos/as estudantes da disciplina de Eletroquímica e Métodos Eletroanalíticos na modalidade licenciatura. Apesar de ser considerada uma disciplina complexa e de grande dificuldade os/as alunos conseguiram realizar as atividades propostas bem como a construção de conceitos químicos do referido conteúdo ensinado pelo professor no decorrer do semestre letivo por meio do processo reflexivo que é utilizado dentro da autoavaliação.

Os/as estudantes acharam válido realizar autoavaliação da forma como foi apresentado, mediante apresentação prévia do real significado de como se realiza a autoavaliação já que concebiam por experiências prévias que essa proposta servia, a princípio, para "dar nota" e não para uma autorregulação de suas atividades em sala de aula. Como proposta de trabalho avaliativo em sala de aula, a prática da autoavaliação é algo que contribui para a autonomia estudantil e ressaltamos que quando praticada em sintonia com o/a professor é muito enriquecedor já que se pode construir caminhos para as aprendizagens que facilitam o conhecimento a ser adquirido por meio desta troca em que ambos refletem e concebem o melhor percurso a ser construído dentro do processo que visa o crescimento tanto dos/das estudantes e professorado envolvidos em suas práticas pedagógicas.

Agradecimentos

Agradecemos ao órgão de fomento Capes pela bolsa de Doutorado concedida.

Referências

ANASTASIOU, L. P. A.; CAMARGOS, L. das G. **Processo de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

BARREIRO, A. C. M. A prática docente na universidade. *In:* MALUSÁ, S.; FELTRAN, R. C. S. **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash, 2003, p.39-98.

BRUNO, I. D. **Os critérios de avaliação para o Desenvolvimento da autorregulação das aprendizagens**: Um estudo com alunos do ensino secundário no Âmbito da disciplina de física e química. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

CARVALHO, A. M. P. de. **Ensino de Ciências por investigação:** condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

DOYMUS, K.; KARACOP, A.; SIMSEK, U. Effects of jigsaw and animation techniques on students' understanding of concepts and subjects in electrochemistry. **Educational technology research and development.** v. 58, p. 671-691, 2010.
Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-010-9157-2. Acesso em: 29 jun. 2020.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender:** fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: UNESP, 2009.

GRILLO, M. C.; FREITAS, A. L. S. de. Autoavaliação: por que e como realizá-la? *In:* GRILLO, M. C.; FREITAS, A. L. S. *et al.* **Por que falar ainda em avaliação?** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 45-49.

HADJI, C. **L'évaluation démystifiée.** Paris: ESF Éditeur, 1997.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem:** visão geral. Disponível em: Acesso em: www.luckesi.com.br. Acesso em: 18 fev. 2020.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

MENDES, O. M. *et al.* **Pesquisa coletiva, avaliação externa e qualidade da escola pública.** Curitiba: CRV, 2018.

MORTIMER, E. F. As chamas e os cristais revisitados estabelecendo diálogos entre a língua científica e a linguagem cotidiana no ensino de ciências da natureza. *In:* SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. **Ensino de Química em Foco.** Ijuí: Unijuí, p. 181-207, 2010.

RAPOSO, P.; FREIRE, A. Avaliação das aprendizagens: perspectivas de professores de física e química. **Revista da Educação**, v. 16, n. 1, p. 97-127, 2008. Disponível em: http://revista.educ.ie.ulisboa.pt/arquivo/Vol_XVI_1/index.html. Acesso em: 29 jun. 2020.

OZKAYA, A. R. Conceptual difficulties experienced by prospective teachers in electrochemistry: half-cell potential, cell potential, and chemical and electrochemical equilibrium in galvanic cells. **Journal of Chemical Education,** p. 735-738, 2002. Disponível em: https://pubs.acs.org/doi/10.1021/ed079p735. Acesso em: 29 jun. 2020.

SANTOS, L. **Autoavaliação regulada:** porquê, o quê e como? DEB, 2002.

SKYMANSKI, H. **A entrevista na educação:** a prática reflexiva. Brasília:LiberLivro, 2010.

SILVA, A. M. D. Proposta para tornar o ensino de química mais atraente. **Revista de Química Industrial.** n. 731, p. 7-12, 2011. Disponível em: https://www.abq.org.br/rqi/2011/731/RQI-731-pagina7-Proposta-para-Tornar-o-Ensino-de-Quimica-mais-Atraente.pdf. Acesso em: 29 jun. 2020.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

VIEIRA, I. M. A. **A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem.** 2013. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Lisboa, 2013.

TREAGUST, D. F.; JONG, O. D. The teaching and learning of Electrochemistry. In: GILBERT, J. K. et al. **Chemical Education**, p. 317-338, 2002. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/0-306-47977-X_14. Acesso em: 29 jun. 2020.

ZANON, D. A. V.; OLIVEIRA, J. R. S. de; QUEIROZ, S. L. O "saber" e o "saber fazer" necessários à atividade docente no ensino superior: visões de alunos de pós-graduação em química. **Revista Ensaio,** v. 11, n. 1, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/epec/v11n1/1983-2117-epec-11-01-00140.pdf. Acesso em: 29 jun. 2020.

Capítulo 12.

Uma intelectual orgânica na Educação Física: Professora Micheli Ortega Escobar, presente!

Leonardo Carlos de Andrade
Fernanda Cruvinel Pimentel
Jéssica da Silva Duarte de Andrade

Introdução

No início do ano de 2020 a Educação Física Brasileira entrou de luto, pois falecia uma grande pesquisadora e personalidade fundamental para o movimento renovador[1] do campo: A Prof. Dra. Micheli Ortega Escobar. Neste capítulo, optamos por utilizar o sobrenome Escobar como referência. Nascida no Chile onde desde a mais tenra idade teve contato com a luta revolucionária pela figura de seu pai, se formou no curso de Pedagogia da Educação Física, na "Facultad de Filosofia y Letras de la Universidad de Chile" (TAFFAREL, 2013). Seus primeiros passos no Brasil aconteceram por estudos em São Paulo, oriundos de uma especialização em Supervisão e Administração Escolar (III CASEAL. MEC. OEA, 1972). E posteriormente, se tornou professora na Universidade Federal de Pernambuco, onde participou de projetos sociais, que logo foram protagonistas em programas de

[1] Ver Andrade (2019).

TV, e por lá também foi assessora da área pedagógica na rede Pública do Estado de Pernambuco (TAFFAREL, 2013).

Poderíamos destinar um texto apenas com a rica trajetória da professora, mas como a própria Escobar nos ensinou em vida, devemos em primeiro lugar assumir o que é essencial como compromisso político. Em seu vasto legado, a professora deixou grandes contribuições para o debate pedagógico na Educação Física, como: Taffarel e Escobar (1987), Escobar (1988), Escobar (1989) e Escobar (1991). Nessa esteira, uma obra chama a atenção, pois segundo Souza Junior (2011) é a produção mais desenvolvida no campo pedagógico da Educação Física. Trata-se do livro Metodologia do Ensino da Educação Física (1992), denominada também por "Coletivo de Autores". O grupo de seis professores que compõe a escrita deste livro é composto pela Prof. Dra. Micheli Ortega Escobar, a Prof. Dra. Carmem Lucia Soares, o Prof. Dr. Valter Bracht, o Prof. Dr. Lino Castelani Filho, a Prof. Dra. Elizabete Varjal, e a Prof. Dra. Celi Zuke Taffarel.

Apesar da escrita coletiva em prol da sistematização de uma nova forma de trabalho para a Educação Física na escola, trata-se de um grupo de professores com diferentes perspectivas teóricas e distintas contribuições que ressoam até nos dias de hoje em disputas epistemológicas e políticas do campo (ESCOBAR; TAFFAREL, 2009). Talvez à guisa de problematização fosse possível indicar a existência de dois coletivos dentro deste grupo: um de posicionamento radicalmente marxista e outro com posição mais eclética. Escobar declaradamente se encontra nesse primeiro coletivo, como comunista de berço e militante de carreira.

Ainda nesse panorama geral, evidenciamos que no ano de 2009 foi publicada uma edição revisada do livro Metodologia do Ensino da Educação Física, que contou com o auxílio do grupo ETHNÓS[2] liderado pelo professor Marcílio Souza Junior[3]. Nessa edição, foram inseridos trechos de uma pesquisa longitudinal, que em síntese apresentou uma densa entrevista na íntegra com cada um dos integrantes do Coletivo de Autores (1992).

---

[2] Grupo de Estudos Etnográficos em Educação Física e Esporte da Universidade de Pernambuco.

[3] Conferir Plataforma Lattes: http://lattes.cnpq.br/2301804733279968

E foi a partir desse documento que encontramos a problemática central desse texto, que tem por objetivo investigar e sistematizar as principais contribuições da Prof. Dra. Micheli Ortega Escobar, para o livro. Essa pesquisa traz à tona também elementos de apreciação e análise crítica acerca das possibilidades teórico-metodológicas da perspectiva crítico-superadora para Educação Física escolar.

> [...] Pedagogia claramente socialista que se alicerça no materialismo histórico dialético e no marxismo como concepção de homem e de história comprometidos com a práxis revolucionária. Em consequência, a "Pedagogia Critico-Superadora" é uma Pedagogia que assume clara e explicitamente o projeto histórico socialista. (ESCOBAR, 1995 p.92)

A produção deste artigo se legitima com a intenção de contribuir com a formação e atuação de professores que assumem essa abordagem em suas práticas educativas. Mas é factível que o falecimento dessa importante professora do campo da Educação Física impulsionou o esforço de sistematizar as contribuições pessoais da autora para o desenvolvimento da abordagem crítico-superadora. Aproveitando também para prestar homenagem póstuma.

Este texto está organizado em três tópicos: 1. O que é o Coletivo de autores e a abordagem crítico-superadora; 2. As principais contribuições da autora: Michele Escobar, presente! 3. A dimensão ontológica do trabalho na categoria Cultura Corporal.

Coletivo de autores e abordagem crítico-superadora

Em um contexto de muitos questionamentos políticos, econômicos e sociais na década de 80, vimos emergir também a discussão sobre o real papel da Educação Física na escola.

Algumas abordagens para o ensino da educação física surgiram em oposição ao paradigma da aptidão física, até então vigente, com a proposta de romper com o modelo tecnicista, esportivista e biologista. Dentre eles, podemos citar, entre outros, Hildebrandt e Laging (1986), Tani et al.

(1988), Freire (1989), Betti (1991), Soares et al. (1992), Kunz (1991; 1994) e Daolio (1995). No entanto, este estudo está direcionado à obra "Metodologia do ensino da Educação Física", referenciado como Soares et.al. (1992). Como surgiu essa obra?

No contexto da crise dos anos 80, um conjunto de autores se reuniram na tentativa de refletir sobre a prática da Educação Física escolar e após várias reuniões e debates internos, lançaram o livro publicado pela editora Cortez em 1992. Assim como afirmam Souza Junior (2011, et.al.), "este livro tem se tornado uma referência importante no campo da produção do conhecimento em Educação Física, configurando-se como leitura imprescindível aos que atuam com a Educação Física escolar (p.392)".

O livro é dividido em 4 capítulos, onde trata de discussões teórico-metodológicas da Educação Física, entendendo os elementos da Cultura Corporal: jogos, ginástica, lutas, esporte e dança, como os conteúdos pertinentes à disciplina, e um novo modo de sistematização dos mesmos (SOARES, et.al., 1992).

Como já ressaltamos, o grupo de seis professores, responsáveis pela produção do livro, declaram perspectivas teóricas distintas e, portanto, há algumas divergências quanto aos termos e conceitos, mas o termo Cultura Corporal predomina na obra enquanto objeto de estudo da Educação Física. Inclusive importante destacar que a opção pela utilização do termo "Cultura Corporal" foi umas das principais defesas de Escobar (1995), a qual vamos detalhar mais adiante. Segundo a autora (1995, p.94), o termo é referente ao "amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal".

Tão logo consolidado o termo Cultura Corporal, a obra apresenta o seguinte conceito pra uma simples e complexa questão: O que é Educação Física?

> [...] uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal, que surge de

> necessidades sociais concretas, que identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos (SOARES et al., 1992, p. 50).

Esse entendimento, leva a compreensão de que a Educação Física na escola deva estreitar os laços entre os conteúdos e as questões/problemas sócio-político-atuais. E que não dever ser considerado ao aluno apenas o caráter motor e fisiológico, mas todo o conhecimento acerca das práticas corporais, de modo que ele possa ser praticante, mas sobretudo um espectador crítico dos diferentes elementos da Cultura Corporal.

Essa obra demarca também um tipo de abordagem pedagógica na educação física, denominada crítico-superadora. Segundo Escobar (1995), essa abordagem explicita de forma clara o projeto histórico que defende, socialista, a proposição contextualizada, transformadora e crítica ao sistema vigente. E Oliveira (1997), delineia que a mesma tem a pedagogia histórico-crítica como ponto de partida, a teoria do materialismo histórico-dialético como referencial teórico e a tendência progressista crítica como tendência educacional.

As principais contribuições da autora: Michele Escobar, presente!

> *Os que lutam*
> Há aqueles que lutam um dia; e por isso são muito bons;
> Há aqueles que lutam muitos dias; e por isso são muito bons;
> Há aqueles que lutam anos; e são melhores ainda;
> Porém há aqueles que lutam toda a vida; esses são os imprescindíveis.
>
> *Bertolt Brecht*

Escobar, foi uma personalidade imprescindível para a Educação Física, pois nunca se furtou da luta, pelo contrário, sempre assumiu uma posição revolucionária e o compromisso político com a educação escolar.

Como já dito anteriormente nossa fonte primária de análise é sua entrevista presente como último capítulo na segunda edição da obra Metodologia do Ensino da Educação Física (COLETIVO DE AUTORES *et al.*, 2009). Logo no início das discussões Escobar destaca a falta de unidade filosófica e política do coletivo, que impactou consequentemente nesses aspectos conceituais do livro.

Todavia, Escobar era combativa, mas não irresponsável, por isso ressalta o esforço na gênese da obra e a vasta experiência pedagógica dos colegas (SOARES et al., 2009, p.122). Sua parcela na visão de superação do tecnicismo/esportivismo por uma abordagem progressista vai de encontro com sua trajetória da educação. A professora foi assessora no Ministério de Educação do Chile e Coordenadora da Secretaria de Educação de Pernambuco, podendo contribuir diretamente com o "chão das escolas" chilenas e brasileiras.

> [...] conseguimos fazer um trabalho de equipe incorporando toda a rede estadual, fazendo uma atividade de base nas diferentes DERES (Diretorias Executivas Regionais de Educação), com todos os professores, através de reuniões, estudos e práticas dirigidas, processo do qual surgiu a *Contribuição ao debate em Educação Física*. (SOARES et al., 2012 p.123)

Escobar foi convidada por Lino Castellani Filho para contribuir com o coletivo de autores que estaria a frente da construção teórico-prática da Abordagem Crítico-Superadora. Mas para Escobar, para esse convite não bastava a união ou a vasta experiência, era preciso uma *disposição subjetiva*. Esse conceito tem raízes no marxismo e representa a necessidade de uma formação sólida das pessoas para que elas consigam entender a realidade e efetivar práticas revolucionárias (GRAMSCI, 1978).

E assim temos a primeira contribuição da autora para a obra, ainda implícita nesse desejo de efetivar desde a gênese do coletivo, uma *disposição subjetiva* nos professores e estudantes do campo da Educação Física. Ainda pelas veredas do marxismo, a professora ressalta a categoria da historicidade presente em seus escritos e no seu modo de entender a formação humana. Para isso traz à tona o conceito de *atividade iterativa*.

> Mas é importante que vocês saibam que a construção do conhecimento é iterativa, iterativa e não interativa. Iterativa significa que a construção do conhecimento não acontece de uma só vez. Todo conhecimento é construído socialmente. Certo! Em algum lugar na história nasce um problema. O homem fica na frente desse problema, sente a necessidade de resolvê-lo e ao começar a prática na busca de sua resolução ele começa construir o conhecimento. E na medida em que vai avançando nessa construção teórica, ela mesma o desperta para novas construções, novas visões." (SOARES *et al.*,2009 p.124)

Como já anunciado por Taffarel (2013), a professora Escobar foi uma mulher forte, marxista e professora latino-americana de Educação Física. E por merecimento, indicamos que a primeira categoria de explícita contribuição da autora, **é a luta de classes**.

Escobar declara que ao longo de todo sua luta social se preocupou com a defesa dos interesses da classe trabalhadora, pois para ela isso era o que mais importava. Para Escobar, a maneira de abordar a prática de atividades culturais relativas a Educação Física tem intencionalidade para garantir a instrumentalização dos alunos e a leitura profunda da realidade.

Em analogia, é possível retomar o prefácio da edição francesa do Capital, onde Marx (2010) ao ser questionado sobre a possibilidade de redigir uma versão da obra em fascículos, responde que garantir o acesso da classe trabalhadora ao esclarecimento importava para ele mais que qualquer coisa.

Escobar, declara que uma de suas preocupações eminentes nessa luta era garantir os instrumentos necessários para a classe trabalhadora nessa estrutura social, ao mesmo tempo que pensava no vir a ser da humanidade, pela superação do capitalismo. E talvez por aí identificamos uma segunda grande contribuição, que é a concepção de **projeto histórico,** presente implicitamente na obra em estudo.

> O que chamamos de projeto histórico? Recebe esse nome um projeto de sociedade que você pensa, sonha,

> luta por ela. Além de colocar esses sonhos ele também coloca as formas de luta que deverão ser empreendidas para consegui-lo. [..] O que nós fazemos agora, radicalmente, é defender um projeto histórico socialista. (SOARES *et al.*, 2012, p.126)

A autora ressalta que devido lutas individuais como a dela, de Celi Taffarel e Lino Castelani Filho, a obra teve um posicionamento progressista, mas não da forma como desejavam. Como já supradito, o coletivo não tinha uma unidade no projeto histórico de sociedade, mas um misto (SOARES *et al.*, 2012). Assim, as dimensões da obra que fazem a crítica a sociedade de classes, a desigualdade, a emancipação humana e instrumentalização da classe trabalhadora, tem grande contribuição de Escobar.

Ademais, podemos dizer que nas palavras da professora existe um potencial ontológico da educação escolar (DUARTE, 2012). Entendendo que a sociedade é um complexo de complexos (LUKÁCS, 1969, p.16), marcada pela hegemonia do projeto histórico capitalista, a educação adquire real significado como objeto da reflexão ontológica somente quando compreende as contradições estruturais. A escola como expressão mais perspícua de educação assume o papel de compreender a essência historicamente constituída do processo de formação de indivíduos humanos como seres sociais.

Não se trata de entender e reproduzir as contradições, mas de captar a essência do processo histórico, das formas concretas de educação em cada sociedade, podendo a partir disso pensar no vir a ser do homem e da sociedade. A atividade educativa, para Escobar é revolucionária, pois deve se opor a apropriação privada dos meios de produção e a divisão da sociedade de classes. Esse posicionamento pode ser notado nas três dimensões do trabalho pedagógico: diagnóstica, judicativa e teleológica, que estão presentes na abordagem crítico-superadora (SOARES et al.,2012).

No fim do capítulo a professora ressalta que uma ampla contribuição do coletivo para se pensar a Educação Física na escola, foi a organização do conhecimento ao longo das séries, denominado como **ciclos**. Nas palavras da autora, "...a gente mostrou como era possível romper com as séries cronológicas, com os ciclos cronológicos, para organizar

ciclos em que a divisão espaço-temporal fosse relativa as capacidades de apreender do aluno" (SOARES et al.,2012 p.132).

Dentre as inúmeras declarações da autora, vemos presente uma incômoda e recorrente questão, a falta de aprofundamento na categoria trabalho. Escobar ressalta que existem tentativas diversas pelo Brasil na apropriação dessa categoria em consonância com a abordagem crítico-superadora, mas que carecem de continuidade.

> Na época em que escrevemos o livro nós não radicalizamos esse conceito, nem o esclarecemos suficientemente. Por que não o deixamos claro? Porque nós não utilizamos exaustivamente, com clareza, com rigor, a categoria trabalho, quer dizer, do que significa o trabalho como atividade humana. O homem constrói e transforma o mundo a partir do trabalho. [...] É diferente agir do que se mexer. "Atividade" e "Movimento" são conceitos diferentes. (SOARES et al.,2012, p.128).

E a quarta contribuição anunciada na introdução tem toda relação com a categoria trabalho, que é o conceito de **cultura corporal.** Esse com certeza é um dos grandes legados da autora para a posteridade acerca da obra que contraditoriamente aponta essa categoria como linguagem.

Escobar, reforça que não houve clareza nesse conceito no livro pois ora é explicado como trabalho, ora como linguagem, todavia a Cultura Corporal é escancaradamente atividade humana e não deve ser olhada de forma idealista, mas sim materialista, pois o critério da teoria é a prática (KOSIK, 2002). Então, na tentativa de apreender o trabalho de Escobar cristalizado na obra, que é trabalho vivo no chão das escolas brasileiras, vamos explicitar o conceito de trabalho e suas relações com a Cultura Corporal.

A dimensão ontológica do trabalho na categoria cultura corporal

Diante da inquietude de Escobar sobre a categoria trabalho como determinante da Cultura Corporal, concordamos com a autora que o ser humano estabelece uma espécie de metabolismo com a natureza, sendo que ele depende da natureza ao mesmo tempo em que é natureza (SOARES et al., 2012). A natureza proporciona o local e o campo de atuação, pelo meio universal que é o trabalho. Para Marx (2010) a natureza é o meio de vida imediato e o instrumento de sua atividade vital, esta é o corpo inorgânico do ser humano, que é orgânico por natureza, constituem uma unidade.

Destarte, a natureza é apropriada de forma a se converter na atividade humana, prolongando a natureza humana. Marx (2010) explicita que as necessidades humanas não são satisfeitas imediatamente por aquilo que é dado pela natureza, essa é alterada intencionalmente pelo trabalho a fim de satisfazer as necessidades dos seres humanos.

Todavia, na busca pela satisfação, transformando a natureza circundada, o ser humano produz necessidades próprias, cada vez mais elaboradas. Portanto as produções advindas do trabalho humano para satisfazer as necessidades e carências, compõem o que Marx (2004) denomina como natureza humana, pois o ser humano veio-a-ser e se aprendeu como ser genérico[4].

O ato de transformar a natureza intencionalmente para satisfazer suas necessidades, Marx (2004) denomina enquanto trabalho. O "domínio" da natureza é um domínio subordinado, e quanto maior a extensão do domínio, maior é a subordinação. Portanto, o processo de humanização da natureza é, por conseguinte, naturalmente humano e humanamente natural.

A verdadeira história humana vem sendo forjada, de forma que as produções culturalmente elaboradas são herdadas pelas gerações futuras pelo processo de transmissão do conhecimento, via processos formativos, superando por incorporação a produção anterior. O trabalho aqui deve ser entendido como objetivação humana criadora e transformadora da natureza mediante as externalizações singulares que de certa forma também

[4] Ver Marx (2010).

são universais. Constituindo assim sua própria sociabilidade, e principalmente sua subjetividade.

Por meio do trabalho, o indivíduo é um ser particular e universal. Sendo que nesse processo de dupla relação, nesse contexto de reciprocidade, a consciência humana produz um objeto e é produzida por este mesmo objeto, em uma relação dialética entre objetivação e subjetivação (MARX, 2013).

Esse objeto de trabalho – que também é trabalho coagulado – é fruto de exteriorizações, objetivações da consciência, portanto, esse mesmo objeto de trabalho é constituído por atividade humana cristalizada que foi incorporada como trabalho morto[5] no decorrer da história. Para Marx (2010) o ato do ser humano de realizar transformação é trabalho vivo, ativo enquanto ação humana no ato de produção. Todavia, ao criar coisas de natureza diversa, a humanidade projetada no trabalho vivo está incorporada agora em sua produção, como trabalho morto.

A guisa de alegoria podemos utilizar os feitos de Escobar em vida, pois o ato de criar o texto Contribuição ao debate em Educação Física, pelo trabalho nas escolas pernambucanas, cristalizou suas objetivações na obra, que se tornou trabalho morto, que sempre retornará a vida quando apropriado e utilizado momentaneamente no trabalho de outrem. Nesse sentido, podemos dizer, como alento aos nossos pares que a professora sempre estará viva no trabalho revolucionário daqueles que assumem seu legado.

Assim então, elucidamos que nos produtos, coisas, objetos, manufaturas, tem trabalho morto de seres humanos que foi trabalho vivo anteriormente no ato de sua criação. Os produtos materiais e imateriais (conhecimento acumulado) advindos do trabalho, constituem a vida genérica, que em essência também são trabalho.

Somente pelo trabalho o ser humano tem a capacidade de se distinguir dos animais, pois temos a desenvolvido a consciência que precede

[5] O produto do trabalho mesmo após sua conclusão, leva em si o trabalho do ser humano que o criou. Em outras palavras, em toda criação material e imaterial (objetos, apetrechos, livros, conceitos, etc.) está presente o trabalho humano, mesmo que seja um trabalho que já aconteceu denominado trabalho morto.

a ação. "O objeto do trabalho é, portanto, a objetivação da vida genérica do homem", pois sabemos que "quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectualmente, mas operativa, efetivamente, contemplando-se por isso, a si mesmo num mundo criado por ele [também em sua corporalidade]" (MARX, 2010).

Pois bem, se o trabalho é o ato teleológico de transformação da natureza, basta idealizar a ação para que eu satisfaça minhas carências? Tenhamos calma caro senhor Forest Gump[6], diríamos que na verdade existe uma dialética entre o concreto e o abstrato, visto que o trabalho é uma ação concreta idealizada previamente, ou se olharmos pelo reflexo do espelho, é a ideação prévia materializada pela ação objetiva na realidade concreta. A essa relação dialética entre teleologia e ação, denominamos como práxis (TABORDA DE OLIVEIRA, 2004)

O ato do trabalho parte da necessidade humana, que segundo Marx (2013) pode ser do estômago ou da imaginação, mas somente pela práxis que ela é contemplada. Taborda de Oliveira (2004) ressalta que a práxis se constituí a partir das capacidades psicofísicas dos indivíduos, que por meio de sua ação histórica sobre a natureza a domina, e pela transmissão do conhecimento entre as gerações estabelece formas inúmeras de utilizar o seu corpo, sendo a corporalidade a via de edificação do trabalho.

A indagação supracitada é a chave para a aproximação com a categoria central deste escrito, pois na complexificação histórica e cultural do metabolismo homem e natureza, as atividades corporais (corporalidade humana) são gradativamente sistematizadas ao executar ou conter o movimento do corpo em dadas circunstâncias.

O ato do trabalho só é possível pela dimensão corporificada do ser humano, assim o movimento do homem sempre tem uma intencionalidade transformadora. A execução e contenção dessa corporalidade na constituição ontológica do ser social, originou inúmeras produções materiais e imateriais advindas dessa relação.

Assim na fronteira da exposição das análises e da síntese desse texto, advogamos juntamente com Escobar que Cultura Corporal é

[6] Personagem cinematográfico que idealizava histórias extraordinárias e contava a todos como se de fato elas tivessem acontecido.

trabalho. A categoria se consolida no trabalho, mais detalhadamente como trabalho humano acumulado pela constituição histórica das relações metabólicas entre homem e natureza. Em outras palavras, são as manifestações da cultura humana, dadas prioritariamente pelas corporalidade, oriundas do trabalho humano, complexificadas diacronicamente com a constituição social e sincronicamente com as contradições.

Para Escobar, separamos a base material da existência, o processo de desenvolvimento econômico da construção da cultura. Não separamos a superestrutura da infraestrutura da sociedade. O homem não nasceu praticando esporte, e muito menos relacionando esporte com saúde ou megaeventos, mas, adquiriu, pelo trabalho, pelas atividades, as condições de produzir e reproduzir seu modo de vida onde as relações com a Cultura Corporal foram se consolidando em cada particularidade histórica (SOARES et al., 2012).

Outros autores, tomaram o posicionamento da autora para esclarecimento e desenvolveram ações pedagógicas e produções teóricas nessa compreensão. Segundo Andrade (2019) a Cultura Corporal (jogos, esportes, dança, ginástica, lutas, práticas de aventura, capoeira entre outras) é fruto da atividade humana sobre a natureza, que historicamente fora sistematizada como particularidade da cultura do gênero.

Ademais, a autora ressalta que o homem não se desloca sem intencionalidade, não se movimenta aleatoriamente, não se separa a vida humana do movimento humano, ou seja, o ser humano não se mexe, ele "age", e esse "agir" entendemos aqui como trabalho. Portanto a ação corporal humana nunca será apenas deslocamento no espaço, ela é trabalho, ação sobre a natureza.

> Quando o homem tem que resolver um problema, ele tem que organizar todo um complexo de atividades para resolvê-lo. As ações que ele realiza, e que podem ser vistas de fora, não podem ser reduzidas à simples repetição de movimentos de flexão, extensão, torção, adução, abdução e outras, porque a atividade humana é um complexo de ação, pensamento e emoção desencadeado por objetivos que não se colocam de fora.

A Cultura Corporal representa todo o acervo de manifestações corporais sistematizadas nessa particularidade histórica. Reiteramos que hoje conhecemos o esporte, a dança, o jogo, as lutas e tantos outros nessa conjuntura, pois foram desenvolvidos historicamente pelo trabalho. Tomemos o seguinte exemplo, o arremessar de uma pedra nos tempos mais primitivos para sobrevivência da humanidade foi ontologicamente complexificado pelo trabalho até nos dias de hoje em sua expressão mais desenvolvida no arremesso de peso do atletismo (SOARES et. al, 1992). Isso está explícito na obra, e a concepção historicista e materialista dessa categoria devemos em grande parte à Escobar.

Ademais, a professora ao tratar da Cultura Corporal retoma uma vez mais a falta de densidade em seu primeiro determinante, luta de classes, apontando que a emancipação do trabalhador e do vir a ser da sociedade importava para ela mais que qualquer coisa. A luta pela superação da sociedade de classes sempre esteve como prioridade na conduta de Escobar, que buscou inúmeras estratégias (como visto na própria constituição do coletivo de autores) deflagrar uma luta contra os sistemas ideológicos.

Portanto, ao tratarmos dos determinantes da autora na obra, não referimo-nos a uma concepção idealista, mas compreendemos que o conceito é a representação concreta do real, portanto imagem da materialidade. A clareza dessa imagem possibilitará que a classe trabalhadora e a categoria dos professores consigam olhar para além dos muros da alienação, talvez esse seja o grande legado de Escobar.

Considerações Finais

Escobar, contribuiu explicitamente para o Coletivo de Autores principalmente nos determinantes **Luta de classes, projeto histórico, organização dos ciclos e Cultura Corporal**. Suas críticas foram destinadas ao ecletismo da obra e seus anseios foram em prol da radicalidade marxista, defendendo sempre a classe trabalhadora.

Por fim, reiteramos que a autora era uma típica intelectual crítica da educação, que nunca perdeu de vista o seu objetivo de contribuir com a emancipação das classes menos abastadas. Para isso se enriqueceu

culturalmente como professora da educação básica, coordenadora, secretária de educação, professora universitária, pesquisadora, e como dito nas palavras de Taffarel (2013), mulher, marxista e professora latino-americana.

Em nossa leitura, sua principal contribuição diante dos determinantes enunciados anteriormente, está na defesa do conceito de Cultura Corporal como trabalho, o que para Taffarel (2013) é legítimo. O Coletivo de Autores foi um marco para o campo pedagógico da Educação Física, fruto do trabalho de um grupo de professores empenhados na superação, dos quais Escobar se destaca pela sua solidez teórica e sua imprescindível luta por dias melhores. A morte da referida professora impactou o campo, mas podemos dizer que ela é revivida nos momentos de luta daqueles que assumem seu legado no chão das escolas brasileiras.

Referências

ANDRADE, L. C. Prática pedagógica histórico-crítica e educação física: uma experiência com os jogos indígenas e africanos. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, dez. 2019.

DUARTE, N. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. *In:* SILVA JR., C. A. (org.). **Dermeval Saviani e a Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 1994.

ESCOBAR, M. O. (org.) **Contribuição ao debate do Currículo em Educação Física**: uma proposta para a escola pública. Recife PE: Ed. Secretaria de Educação de Pernambuco. Recife., 1989.

ESCOBAR, M. O. Reformulação de Currículos de Formação em Educação Física. **Motrivivência.**, Sergipe, v. Ano I, p. 63-67, 1988.

ESCOBAR, M. O. **Visão Didática da Educação Física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

ESCOBAR, M. O. Cultura Corporal na escola: tarefas da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano VII, n. 08, Dezembro, 1995.

ESCOBAR, M. O.; TAFFAREL, C. N. Z. A cultura corporal. *In:* HERMIDA, Jorge Fernando (org.). **Educação Física**: conhecimento e saber escolar. João Pessoa: EDUFPB, 2009.

GRAMSCI, A. Problemas do materialismo histórico. *In:* GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978. p.19- 66.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo. Boitempo. 2010.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo, Expressão Popular, 2011.

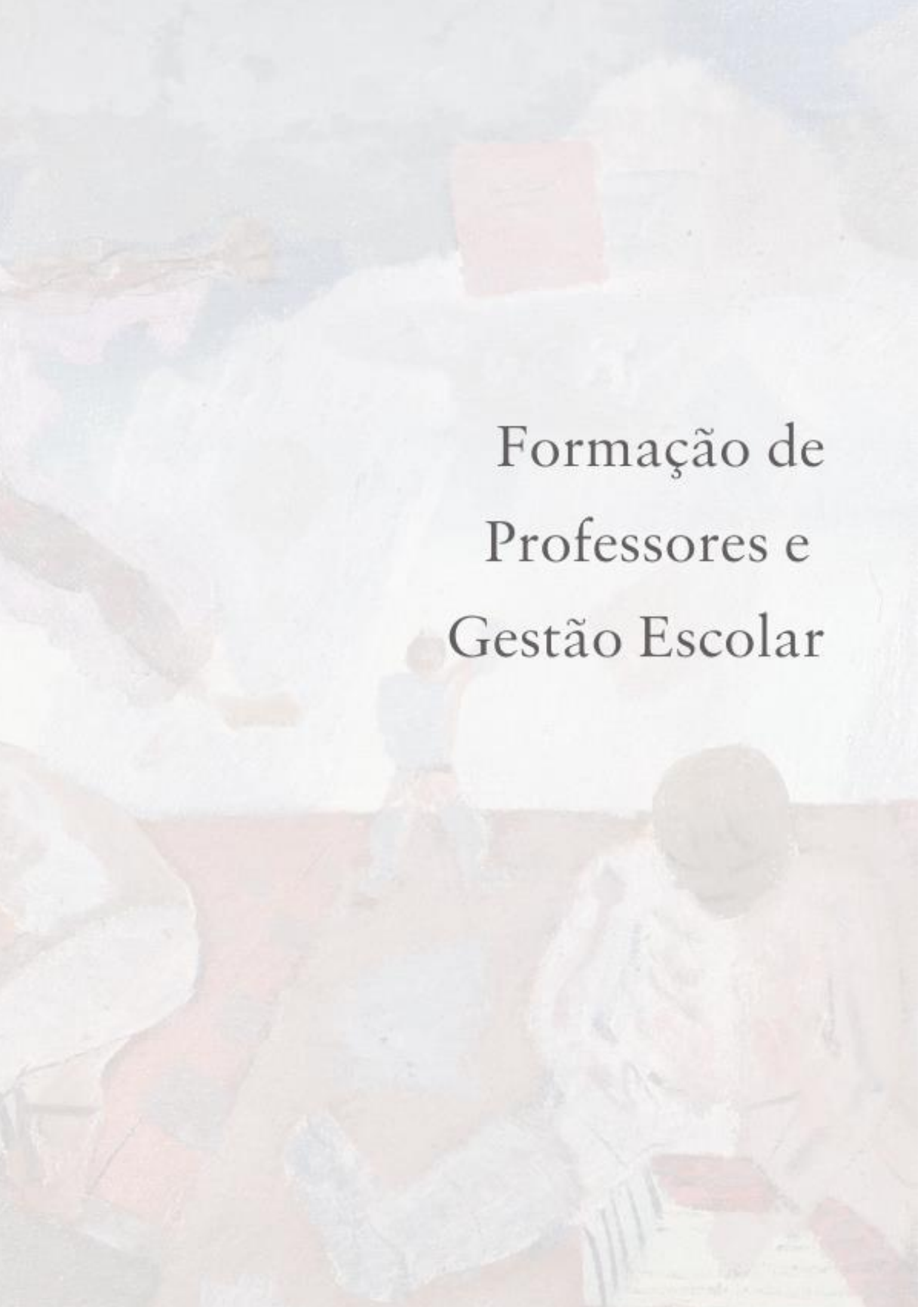
SOARES, Carmen et al. **Metodologia do ensino de educação física.** 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA JUNIOR, M. et al. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p.391 - 411, 2011.

TABORDA DE OLIVEIRA M. A.; OLIVEIRA, L. P. A. de. **Corporalidade e cultura escolar:** refletindo sobre a reorientação das práticas escolares de Educação Física no Estado do Paraná. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2004.

TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. **Metodologia Esportiva e Psicomotricidade**. Recife: Gráfica, 1987

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Micheli Ortega Escobar. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 41, p. 321-326, nov. 2013.



Formação de Professores e Gestão Escolar

Capítulo 13.

Pedagogia crítica e formação de professores: desafios e perspectivas

Adilson Florentino

Introdução

Inicialmente, eu gostaria de destacar que estamos atravessando uma crise histórica global marcada por profundas transformações pluridimensionais influenciadas pelo complexo e acelerado desenvolvimento tecnológico. Estamos imersos numa legítima revolução tecnológica que coloca em xeque os pressupostos fundamentais da pedagogia tradicional moderna e aponta em direção aos novos desafios a emergir na formação docente.

Quando a formação docente se converte em objeto de estudo e reflexão é possível perceber o surgimento de rotas complexas de pensamento e ação e, por isso, torna-se inevitável alicerçar a práxis formadora em uma perspectiva paradigmática igualmente complexa e que permita a produção de um conhecimento auto-organizador. O que está aqui em jogo é uma nova atitude epistemológica em vias de reinterpretar os sentidos da formação docente.

Partindo do pressuposto de que a problemática da formação docente face aos desafios do mundo tecnológico constitui um tema epistemologicamente conflituado pelo atravessamento de diferentes tendências e

abordagens, o fenômeno da docência passa a ser compreendido em sua dimensão práxica, isto é, como prática social transformadora mediatizada pelo conhecimento como produção social e histórica. Portanto, a formação docente como objeto de análise e reflexão é precisamente fruto do conhecimento do ofício de ser professor.

O objetivo deste trabalho acadêmico é o de problematizar a temática da formação docente no contexto da pedagogia crítica a partir do debate entre a dimensão epistêmica e a dimensão pedagógica. No campo de interseção entre a pedagogia crítica e a formação docente situa-se a noção de professor-pesquisador e a proposta da pesquisa como princípio de formação. A reflexão aqui produzida é resultante da minha prática como docente comprometido com a formação de professores de Artes Cênicas para a educação básica e como pesquisador envolvido nos processos de investigação sobre as práticas pedagógicas dos professores de Teatro da rede pública da Prefeitura do Rio de Janeiro.

Nos rastros da pedagogia crítica, far-se-á a reflexão interpretativa de seus princípios norteadores em articulação com os estudos referentes à formação docente. A análise e o aprofundamento do referido tema assumem, neste breve ensaio reflexivo, o sentido de contribuir para o debate em torno das múltiplas expectativas que a atualidade coloca sobre os docentes.

Pedagogia Crítica

Os princípios da pedagogia crítica, tomados como dispositivos orientadores nos estudos sobre a formação docente hão de contribuir de uma forma diferente para entender a comunicação e a prática pedagógica como um modo para construir o conhecimento e o pensamento crítico. Isto implica mergulhar nas várias concepções e vertentes da pedagogia crítica e assinalar o espaço que ocupam nos processos de formação do pensamento crítico.

A gênese histórica e conceptual da pedagogia crítica está intimamente vinculada ao nascimento da "teoria crítica" na aurora do século XX e no marco da tensão dialética estabelecida entre a modernidade e a pós-modernidade.

A tensão dialética acima mencionada pode ser percebida, por um ângulo, entre a razão positivista, o primado da neutralidade ideológica, a marcha pelo progresso global tecnológico frente, por outro ângulo, aos processos de subjetivação, às noções de pluralidade e às políticas das diferenças.

No contexto de contradições entre a razão linear e os processos sociais marcados pelas desigualdades, surge o movimento filosófico denominado de Escola de Frankfurt, liderado por diversos pensadores, entre os quais, Adorno e Horkheimer (2020). O pensamento fundante dos frankfurtianos girava em torno da necessidade de desenvolver uma reflexão sobre os processos de consolidação da sociedade burguesa-capitalista e o significado da teoria diante da hegemonia do capital.

Ainda nos rastros da Escola de Frankfurt, o eixo de preocupação recaía sobre a formação e o desenvolvimento de uma perspectiva teórica fortemente articulada à práxis. A práxis aqui compreendida como prática transformadora construída pelos sujeitos nos seus respectivos contextos históricos.

Na segunda geração da Escola de Frankfurt, a partir da década de 70 do século passado, destaca-se o pensamento teórico de Habermas (2012) que opta não por uma racionalidade positivista, técnica e instrumental, mas sim por uma racionalidade do tipo comunicativa que propõe uma teoria da ação comunicativa cuja comunicação deve ser dialógica, aberta e horizontal, de modo a utilizar a linguagem como ferramenta fundamental nas interações sociais. O valor da argumentação deve ser o fator de superação das relações de poder verticalizadas.

Cabe à pedagogia crítica efetivar a transposição e aplicação dos pressupostos da teoria crítica no campo concreto da educação. Assim sendo, os fundamentos desta pedagogia estão subjacentes na produção teórica de diversos educadores em toda a parte do mundo.

Na perspectiva latino-americana e brasileira, o grande destaque é o educador Paulo Freire cuja contribuição seguirá mais adiante, principalmente no que concerne à noção de consciência crítica.

Na perspectiva anglo-saxônica, a pedagogia crítica apresenta uma proposta intelectual fundada na resistência diante dos modelos neoliberais. Para autores como Giroux (1997), Apple (1989) e Mac Laren (2000),

a pedagogia crítica destaca-se como produtora de conhecimentos e de sujeitos políticos.

Na perspectiva francesa, sublinha-se as contribuições de Pierre Bourdieu (2007), na esfera da sociologia, de forma a introduzir dois conceitos fundamentais para o desenvolvimento da pedagogia crítica, a saber, os conceitos de "campo" e de "habitus".

Quanto ao conceito de "campo", a pedagogia crítica permite analisar as dinâmicas existentes nos grupos sociais como as tensões e as disputas circunscritas internamente, como se estabelecem as relações de poder e os modos como as disposições hierárquicas estão sobrepostas.

Quanto ao conceito de "habitus", a pedagogia crítica é capaz de avaliar a ação dos sujeitos no grupo social quanto ao nível de conhecimento que eles possuem para mediar os processos de transformação.

Na atualidade, a educação ainda serve de relevante instrumento de reprodução das desigualdades produzidas pelo sistema econômico e produtivo reinantes. Neste sentido, no Brasil, a pedagogia crítica desenvolve um campo de ação de caráter emancipatório, libertador, ético, transformador e democrático. Nas palavras de Freire (2011), a reflexão crítica sobre a prática deve tornar-se uma exigência da relação teoria-prática, pois do contrário, a teoria poderia converter-se em falácia e a prática em ativismo. No cerne dessas considerações, deriva-se a noção fundamental de "consciência crítica", defendida por Freire, em oposição a uma consciência ingênua, mágica e acrítica. A formação de uma consciência crítica do mundo torna-se um dos princípios mais relevantes da pedagogia crítica.

Na coexistência de diferentes perspectivas da pedagogia crítica há um ponto de interseção entre elas ao assumir o sujeito como um ser coletivo e histórico e, sobretudo, por carregar uma dupla estratégia de denúncia e de anúncio. A denúncia de nossas estruturais condições de desigualdades em todas as suas dimensões: econômicas, políticas, culturais, educativas e subjetivas. O anúncio ou prenúncio sobre a possibilidade do compromisso nas lutas emancipatórias pela construção de modos de vida mais igualitários, democráticos e solidários.

No conjunto das leituras aqui apresentadas sobre a pedagogia crítica, eu depreendo quatro eixos analíticos que eu passo a compartilhar e que constituem um relevante ponto de reflexão sobre a formação docente:

1. A pedagogia crítica pressupõe pensar os processos e as práticas educativas em sua centralidade histórica: a educação está circunscrita em um contexto de relações entre sujeitos, saberes, memórias, instituições e práticas sociais.
2. A pedagogia crítica pressupõe pensar uma educação que resgata a pessoa como sujeito de direitos: há preocupação com saberes e valores que dão configuração não somente ao sujeito epistêmico, mas também ao sujeito de direitos, consciente de seus deveres e com capacidade de autonomia, liberdade e crítica.
3. A pedagogia crítica pressupõe pensar as dimensões ética e política dos processos e práticas educacionais: trata-se de uma ética da compreensão que recupera o tecido social desfeito pela sociedade desigual em direção à construção de uma ética civil fundada nos valores da dignidade da pessoa humana.
4. A pedagogia crítica pressupõe a formação de um pensamento crítico: o pensamento crítico é a síntese da reflexão argumentada, da análise e investigação profunda e rigorosa da realidade social em prol do sujeito autônomo e de uma sociedade inclusiva.

A formação docente em questão

Como caracterizar a pedagogia crítica e estabelecer as condições para o seu desenvolvimento na formação docente? Quais são concretamente as contribuições da pedagogia crítica para a reflexão sobre a formação docente?

A correlação entre as diversas referências aqui apresentadas permite oferecer algumas pistas de respostas às indagações anteriormente expostas. Primeiramente, é importante frisar a preocupação com os espaços de formação: as escolas e as universidades. Tanto os cursos de formação de professores, a nível médio, como os cursos de licenciatura devem estar comprometidos com um paradigma de formação fundamentado na concepção do professor-pesquisador.

A pesquisa como princípio da formação docente coloca-se como um destacado ponto na compreensão das relações entre pedagogia crítica e formação docente. A noção de professor-pesquisador tem ganhado importância nos últimos tempos, visto que ao seu redor se elaborou uma vasta literatura pedagógica na qual se espelham várias visões sobre este conceito, que em alguns casos constituem acordos e, em outros, divergências que merecem ser examinadas criticamente.

Trata-se de um tipo de reflexão teórica onde, a partir do estudo e da revisão de alguns escritos que remetem à concepção do professor-pesquisador, são identificados três eixos temáticos emergentes e subjacentes a esta denominação, que implicam diferentes formas de compreender a interação entre o exercício da docência e o exercício da pesquisa.

Este tipo de abordagem é o que caracteriza este trabalho como teórico, onde se pretende dar maior precisão conceitual na utilização de determinados conteúdos com o intuito de esclarecer algumas divergências e convergências entre os diferentes autores e as suas perspectivas.

Da mesma forma, levanta-se a necessidade de estudar outros autores que se opõem à noção de professor-pesquisador pelas diferentes abordagens e pressupostos que assumem. Nesse caso, tenta-se fazer uma crítica que tende a rever as hierarquias e aprimoramentos realizados, seja para a prática investigativa, seja para o ensino. Por fim, alguns caminhos alternativos são propostos para continuar avançando nas demarcações e definições, tendendo a conceituar a figura do professor-pesquisador de forma mais unívoca e coesa.

A noção de professor-pesquisador tem assumido diversas formas nos últimos anos, não necessariamente incompatíveis entre si e que, às vezes, até operam simultaneamente. As dimensões mais marcantes das três modalidades investigadas nos autores que postulam a necessidade de integrar o ensino à pesquisa são descritos a seguir; elas são:

1. **O professor-pesquisador que recorre à pesquisa como estratégia de ensino.** Neste tópico, o professor utiliza a pesquisa como meio de ensinar e aprender, na medida em que procura estimular processos intelectuais (análise, síntese, crítica, criação, etc.) para que as disciplinas resolvam situações

novas e díspares que surjam. Esta perspectiva centra o seu olhar na investigação desenvolvida pelos discentes, mas, como aponta Imbernón (2010), para se chegar aos discentes-investigadores é necessário ter professores-investigadores que não se limitem a repetir uma rotina simples, mas que reflitam criticamente sobre a sua prática e o contexto em que se desenvolvem, geram ideias sobre o ensino e propõem novas hipóteses, estratégias e atividades. Remete pensar a pesquisa como estratégia didática direcionada a favorecer a construção e a apropriação crítica do conhecimento.

2. **O professor-pesquisador que recorre à pesquisa como estratégia de formação e desenvolvimento profissional.** Nesse âmbito, o professor-pesquisador é um profissional que reflete sobre o que faz, reconsidera suas ações e costuma rever suas experiências e ações no propósito de aprender (ANDRE, 2010). Enfim, o professor-pesquisador é um profissional que utiliza a pesquisa em sentido amplo como meio que lhe permite analisar e refletir sobre sua prática e contribuir com elementos para o seu aprimoramento.
3. **O professor-pesquisador que recorre à pesquisa como estratégia para a construção do conhecimento científico.** As considerações feitas neste último ponto têm importantes coincidências com o modelo desenvolvido anteriormente, na medida em que sustenta que a reflexão é um dos aspectos substantivos no processo de construção do conhecimento sobre a prática docente. Porém, ao contrário da abordagem anterior, não renuncia às possibilidades implicadas pela construção de novos conhecimentos altamente formalizados sobre as ações realizadas pelos professores.

Diante deste tríplice eixo, a forma de utilizar a pesquisa como estratégia de construção do conhecimento sobre a prática docente tem forte implicação no modo de estabelecer as relações entre teoria e prática. Cabe aqui apontar que, para o professor-pesquisador, a sala de aula é o cenário ideal para desenvolver projetos de pesquisa e gerar novas teorias.

É a partir da prática, entendida como síntese do pensamento e da ação, onde se pode realizar uma reflexão sistemática e uma análise profunda, levando à formulação de novos construtos teóricos. Portanto, a produção de conhecimento realizada pelos professores envolvidos no processo pedagógico é o que permitirá a apreensão profunda da realidade educacional complexa e transformadora.

Por fim, deve-se destacar que as três visões descritas coincidem em pensar a pesquisa como dispositivo que possibilita a construção de conhecimentos voltados para relevantes transformações pedagógicas.

Um ponto importante a considerar é que para alguns autores, a noção de professor-pesquisador é enganosa porque trata-se de dois ofícios distintos. Nesta ótica, a docência constitui a transmissão de certezas sobre a realidade tal como são interpretadas pelo professor e a pesquisa implica a suspensão dessas certezas. A docência supõe o contato com os saberes reconhecidos pela comunidade acadêmica e que devem ser reelaborados pelos estudantes, enquanto a pesquisa questiona e repensa esses mesmos saberes a fim de produzir novos conhecimentos.

Retomando as considerações feitas até o momento sobre a noção de professor-pesquisador, é necessário destacar alguns aspectos principais desenvolvidos neste trabalho.

Em primeiro lugar, não é possível distinguir um único modelo de professor-pesquisador, mas existem várias modalidades que se configuram de acordo com a função atribuída à pesquisa e ao ensino. Levando em conta esse critério, encontramos três formas de trabalhar esses conceitos que não são necessariamente incompatíveis entre si; são eles: aqueles que recorrem à pesquisa como meio de ensino; aqueles que a utilizam como meio de aprofundamento da formação e desenvolvimento profissional e; aqueles que a utilizam como estratégia voltada para a construção do conhecimento científico.

Aqueles que recorrem à pesquisa como meio de ensino não utilizam a pesquisa como meio de descoberta de conhecimentos, nem a recorrem como um procedimento que permita reconstruir novos conhecimentos que demandam tanto tempo e esforço à comunidade científica, mas constitui uma estratégia para que os discentes se apropriem de um determinado tipo de conhecimento e possam desenvolver sua capacidade de

resolver situações-problema. Nessa visão, o relevante é que os estudantes aprendam a raciocinar para construir informações pesquisando, recuperando e gerando dados; questionar as ideias dos outros e as suas, etc. Todas essas competências são vitais para resolver problemas em diferentes esferas da vida desses sujeitos.

O fundamental na modalidade de professor-pesquisador que utiliza a pesquisa como meio de aprofundamento da formação e desenvolvimento profissional, não é tanto que se alcancem resultados formalizados que possam ser considerados investigação científica, mas sim que seja realizado um processo de investigação reflexiva e consciente que promova a motivação, aperfeiçoamento e autoformação de professores.

Nesta modalidade que utiliza a pesquisa como estratégia voltada para a construção do conhecimento científico, o professor-pesquisador é aquele sujeito que trata de descobrir e confirmar os postulados da ciência para o campo do ensino e que assume uma postura diante da vida que implica um compromisso de buscar transcender as relações e a imediatez das aulas, no intuito de propiciar a construção de conhecimentos científicos para usá-los a serviço da transformação de nossa sociedade.

Em segundo lugar, embora todas as objeções levantadas pelas diversas visões tenham demonstrado diferentes níveis de certeza, ainda são insuficientes para determinar de forma conclusiva a irrelevância e a não legitimidade da noção de professor-pesquisador. No entanto, essas visões não podem ser ignoradas porque fornecem algumas pistas que levam a reformular novas formas de trabalho. Nesse sentido, é imprescindível pensar o professor-pesquisador como um fator que contribui para a mudança na prática docente e, para que isso aconteça, provavelmente seja necessário:

A. Reconceituar a noção de professor-pesquisador, levando em conta a necessidade de realização de novas práticas libertadoras, apresentando de forma cabal suas implicações teóricas e práticas.
B. Transformar as condições de possibilidade sob as quais essas novas formas de ação podem ser realizadas.

C. Articular dialeticamente esses dois processos em um novo contexto, o que implica na revisão e reflexão das práticas educativas.

Investigar a docência, usar a pesquisa para ensinar e motivar o professor por meio da pesquisa, são três ideias que tendem a ressignificar o conceito no mundo real e vice-versa. Deixar-se passar pelas condições e condicionantes próprios e dos outros, vivenciar o contexto, conduzir a mudança, reconhecer-se como fazedor da história e como sujeito histórico, quotidianizar a transformação e transformar o quotidiano, aprender o humano investigando-o e humanizando o que é aprendido, divulgando-o, identificando a própria realidade no outro e compartilhando-a; são ações que a práxis permite e exige do professor-pesquisador.

O professor-pesquisador deve reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem é bastante complexo; nele intervêm distintas varáveis. Ao identificar essas variáveis, o professor-pesquisador pode realizar ações para refletir sobre elas na tentativa de melhorar, de forma sistemática, a sua prática nesse referido processo.

Deste modo, o professor-pesquisador pode dar conta que um dos objetivos da prática de pesquisa em aula é documentar os modos como ele ensina e como os estudantes aprendem.

Igualmente, a aula proporciona ao docente enriquecer suas habilidades, destrezas e características como educador ao fornecer a oportunidade de observar, de refletir, de indagar e de interpretar informações.

Considerações Finais

No que diz respeito ao tema da pedagogia crítica, aqui pautada, denota uma reflexão sobre a educação numa perspectiva teórica, de modo a assumir a participação social e a comunicação horizontal entre os diferentes atores do processo formativo a favor da transformação da realidade social pela ação educativa emancipadora.

No quesito da relação entre docência e pesquisa, o tema emerge como urgente e necessário no debate em torno da formação de professores críticos a partir da erupção de enfoques construtivistas do processo de

ensino-aprendizagem e cujo eixo angular recai na qualidade e ressignificação das práticas pedagógicas.

Enfim, este texto-ensaio não tem a intenção de esgotar a temática em tela, mas produzir algumas provocações reflexivas a partir das relações entre os estudos da pedagogia crítica e os estudos sobre a formação docente. Por conseguinte, buscar os nexos entre esses temas de estudo, mesmo que de forma sumária, é o objetivo a ser colimado. Aqui há de residir o desejo de que novos desdobramentos conceituais e práticos possam ser produzidos e convergir para adensar o debate em questão.

Referências

ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

ANDRE, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática do professor.** Campinas: Papirus, 2010.

APPLE, M. **Educação e poder.** Porto Alegre: ArtMed, 1989.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais.** Porto Alegre: ArtMed, 1997.

HABERMAS, J. **A teoria do agir comunicativo.** v. 1. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

IMBERNON, F. **Formação docente e profissional** – formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo: Cortez, 2000.

Capítulo 14.

O perfil dos diretores do município do Rio de Janeiro

Jéssica Galdino de Mendonça dos Santos
Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino

Este capítulo apresenta um recorte de pesquisa e, que teve o objetivo de compreender quem eram os profissionais gestores/diretores, na cidade do Rio de Janeiro, no período da investigação. Vale salientar que o professor gestor, que assume a direção de uma escola, constitui o maior responsável pelas diversas áreas da instituição de ensino, que englobam tanto as dimensões administrativas, financeiras e pedagógicas. O seu trabalho demanda várias atuações, sobretudo, na organização da instituição escolar, que ocorre por meio de seu planejamento, da coordenação pedagógica, do corpo docente e todos da equipe escolar. Vale salientar que a própria legislação apregoa o papel de liderança da gestão escolar, que deve ser pautada nas relações democráticas, condição essa necessária para se produzir uma educação de qualidade (RUSSO, 2004).

Esse profissional dirigente da escola ocupa no seu âmbito a responsabilidade máxima, mesmo com a concepção democrática. Um primeiro movimento foi procurar entender quem era esse gestor no período da pesquisa. Nesse sentido, foi realizado um estudo de metodologia qualitativa e que buscou no *site* do QEdu (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020), os dados sobre os gestores escolares, a partir do questionário realizado na ocasião da Prova Brasil em 2017. O percurso efetuado

se deu a partir de selecionar a cidade do Rio de Janeiro e na aba relacionada às pessoas, em que foram selecionados os diretores. Em seguida foi utilizado o filtro da rede municipal, para delimitar o campo a ser analisado. Deste acervo de dados foram selecionadas 17 questões, que permitiu compreender melhor quem era esse profissional da gestão em âmbitos da formação inicial, a formação continuada e as dimensões do trabalho do diretor.

Formação Inicial

A respeito da formação de professores, entende-se que é um campo complexo perpassado por vários saberes. Nesta concepção, a formação do professor se realiza numa dinâmica que constrói constantemente a vida pessoal que está intrinsecamente relacionada à vida profissional. (NÓVOA,1995).

A formação do professor, nessa perspectiva, se apresenta abrangente e em constante modificações. Para este estudo optou-se por buscar no *site* do QEdu, as respostas para compreender a formação dos próprios gestores escolares. As respostas foram dadas a partir de um questionário preenchido pelo diretor da escola por ocasião da prova Brasil em 2017 (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020).

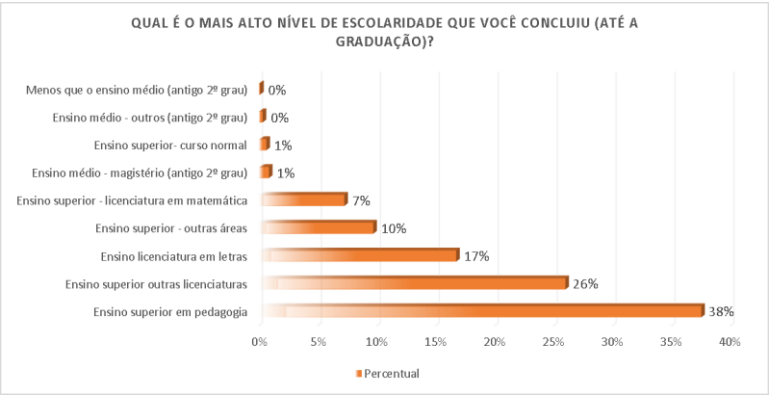
Na aba sobre formação inicial foram selecionadas **4 questões** em relação à esfera municipal, tendo a primeira questão um total de questionário aplicados 940, respondidos 938 e respostas válidas para esta questão 920. (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020). Vale salientar que, os resultados analisados foram coletados exatamente na forma em que aparecem no site do QEDU relativo ao ano de 2017.

Primeira questão: Qual é o mais alto nível de escolaridade que você concluiu (até a graduação)? (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020).

38% (352) dos diretores tiveram sua formação inicial em ensino superior em pedagogia, 26% (234) ensino superior - outras licenciaturas, e 17% (157) ensino licenciatura em letras. 10% (91) ensino superior - outras áreas, 7% (68) ensino superior - licenciatura em matemática, 1% (8) ensino médio - magistério (antigo 2º grau), 1% (6) ensino superior- curso

normal, 0% (3) ensino médio - outros (antigo 2º grau) e 0% (1) menos que o ensino médio (antigo 2º grau) (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020).

Gráfico I - Qual nível da sua escolaridade



Fonte: Dados QEdu, 2017. (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020).
Elaboração das Autoras, 2020.

Os dados pesquisados delinearam um cenário, em que as formações iniciais eram diversas. Sobre este aspecto, "[...] em geral a formação básica do dirigente escolar não se assenta sobre essa área específica de atuação, e que mesmo, quando estes profissionais a têm, ela tende a ser livresca e conceitual, uma vez que é, em geral característica de cursos superiores na área social" (LÜCK, 2000, p. 29).

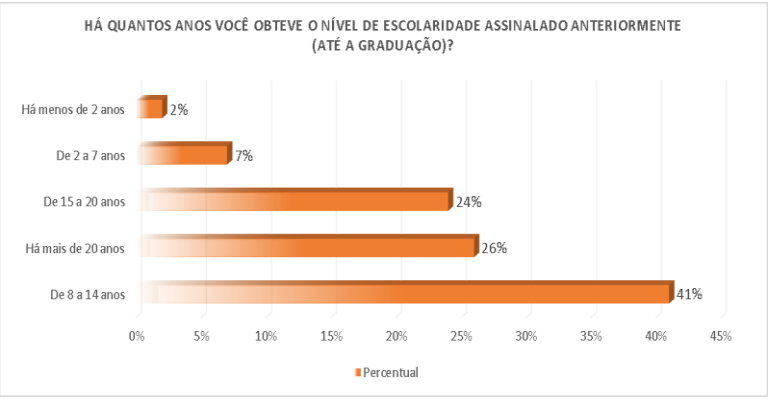
A multiplicidade de formações iniciais em áreas distintas possibilitou a compreender que não existe um único entendimento sobre a exigência de uma formação inicial específica, para a atuação do gestor escolar. Este aspecto foi salientado por Paschoalino (2017) ao constatar que, diante da formação inicial diferenciada sobressaía a importância de se procurar formação continuada constantemente. Neste sentido, outra questão possibilitou entender a formação dos gestores a partir do tempo em que foi realizada.

Segunda questão: Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente (até a graduação)? Resultados obtidos e

validados nesta questão: 940, aplicados, respondidos 933. (QEDU, 2017, s/p) (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020).

41% (385 diretores) há mais de 20 anos, 26% (240 diretores) de 8 a 14 anos, 24% (224 diretores) de 15 a 20 anos, 7% (66 diretores) de 2 a 7 anos, 2% (18 diretores) há menos de 2 anos. (QEDU, 2017, s/p). (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020).

Gráfico II – Anos de escolaridade (até a graduação)



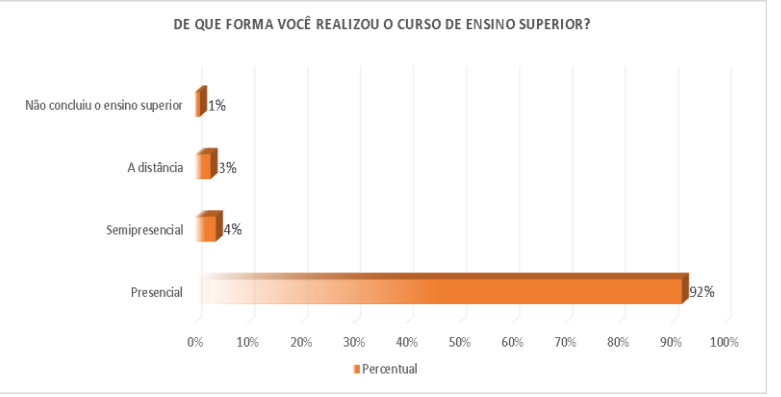
Fonte: Dados QEdu, 2017. (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020).
Elaboração das Autoras, 2020.

Esta questão deixou explícita que o tempo de atuação na educação se constituía um aspecto importante para a atuação da gestão escolar. Pela declaração dos gestores escolares, 26% dos respondentes já traziam na sua trajetória de formação mais de vinte anos de trabalho na educação. Outra questão trouxe a perspectiva da modalidade de ensino utilizada na formação inicial.

Terceira questão: De que forma você realizou o curso de ensino superior? Total de respostas válidas para esta questão: respondidas 938, aplicadas 940.

92% (863 diretores) presencial, 4% (38 diretores) semipresencial, 3% (28 diretores) a distância e 1% (9 diretores) não concluiu o ensino superior (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020).

Gráfico III – De que forma realizou o ensino superior



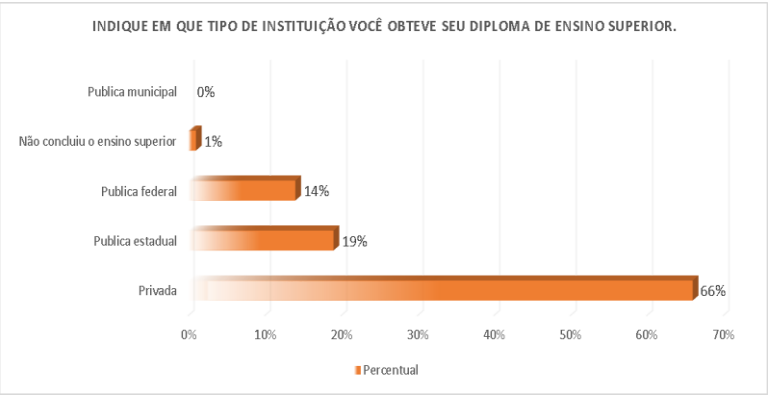
Fonte: Dados QEdu, 2017. (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020). Elaboração das Autoras, 2020.

A formação presencialmente foi de forma majoritária e condiz com o tempo em que foi realizada, sendo que a educação semipresencial no Brasil de curso superior teve crescimento nos últimos anos, conforme dado do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) sobre o censo realizado que mostrou "[...] a evolução nas matrículas da educação a distância. Elas aumentaram 96,9% com relação a 2007 e, em 2008, passaram a representar 14,3% do total de estudantes na graduação (BRASIL, s/d, s/p).

Quarta questão: Indique em que tipo de instituição você obteve seu diploma de ensino superior. Obteve respostas válidas para esta questão: respondidas 938 e aplicadas 940.

66% (619 diretores) privada, 19% (178 diretores) pública estadual, 14% (132 diretores) pública federal, 1% (9 diretores) não concluiu o ensino superior e 0% (0 diretores) pública municipal (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020).

Gráfico IV – Diploma de ensino superior



Fonte: Dados QEdu, 2017. (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020). Elaboração das Autoras, 2020.

Esta análise apresentou uma contradição, ao constatar que a maioria dos professores gestores tiveram as suas formações no âmbito de instituições privadas e que tiveram que pagar, para se formarem professores e atuarem na rede pública de ensino.

Arroyo (2004) defendeu uma humana formação, extrapolando a usual interpretação que confina a formação aos espaços e tempos determinados. "[...] a pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a ideia de fabricar o mundo humano, faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente" (ARROYO, 2004, p. 226). Nesse sentido, corroborando com a dimensão formativa do professor, e não se limita apenas há uma dimensão, mas que se entrelaça e "[...] a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional" (CUNHA, 2013, p. 611-612).

Com esse entendimento, a formação do professor, extravasa o campo acadêmico e se constitui no percurso de sua vida. Todavia, as trajetórias acadêmicas percorridas pelos diretores escolares irão determinar muito da sua atuação profissional. Assim optou-se por pesquisar também quais foram as escolhas acadêmicas realizadas por esses diretores, que assim atuavam na cidade do Rio de Janeiro.

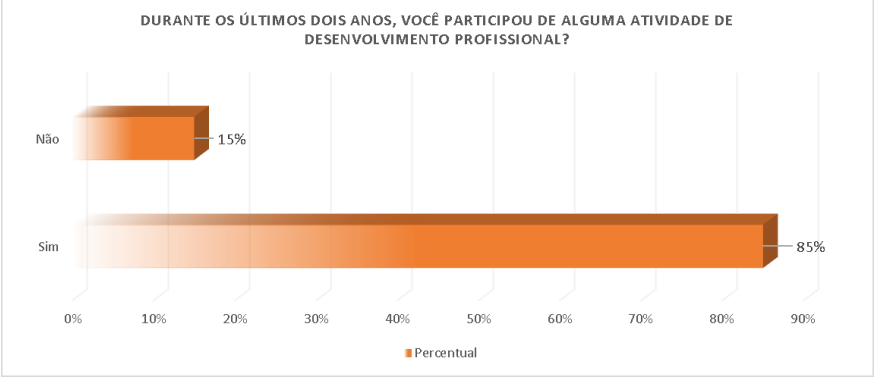
Formação Continuada

A lógica da formação continuada para professores, aqui em especial na função de gestor escolar, é reiterada por vários autores, entre eles Gatti (2010) e Paschoalino (2017). Temos a compreensão de que a formação continuada se refere às iniciativas instituídas no período, que acompanha o tempo profissional dos professores e que são múltiplas. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, "[...] os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação" (CUNHA, 2013, p 4).

Com base no questionário relativo à pessoa do diretor, por ocasião da prova Brasil de 2017 e na aba formação continuada, foram selecionadas **9 questões,** em que se destaca a esfera municipal. A análise dessas informações foi de compreender como se estabelecia a formação continuada desses gestores.

A **primeira questão***:* Durante os últimos dois anos, você participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional? (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020).

Gráfico V – Atividade de desenvolvimento profissional



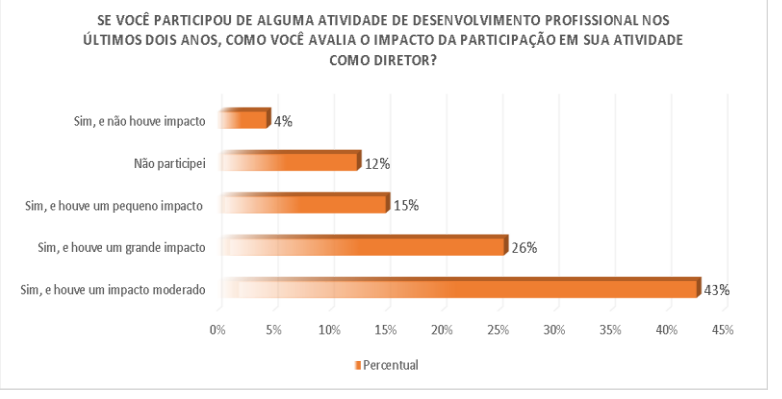
Fonte: Dados QEdu, 2017. (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020). Elaboração das Autoras, 2020.

Para esta questão as respostas válidas foram 935, respondidos, 938, aplicados, 940. 85% (797 diretores) sim, 15% (138 diretores) não. O percentual majoritário ressaltou a importância da formação contínua do gestor escolar, que procurava renovar seus conhecimentos frente aos desafios da profissão.

Segunda questão: Se você participou de alguma atividade de desenvolvimento profissional nos últimos dois anos, como você avalia o impacto da participação em sua atividade como diretor? (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020).

Para esta questão as respostas válidas foram 933 respondidos, dos 940 aplicados. E as respostas foram que 43% (398 diretores) responderam que sim, e houve um impacto moderado, para 26% (238 diretores) a resposta foi que sim, houve um grande impacto, para 15% (140 diretores) sim, e houve um pequeno impacto, 12% (116 diretores) não participei, e 4% (41 diretores) afirmaram que teve, não consideram que teve impacto.

Gráfico VI – Desenvolvimento profissional



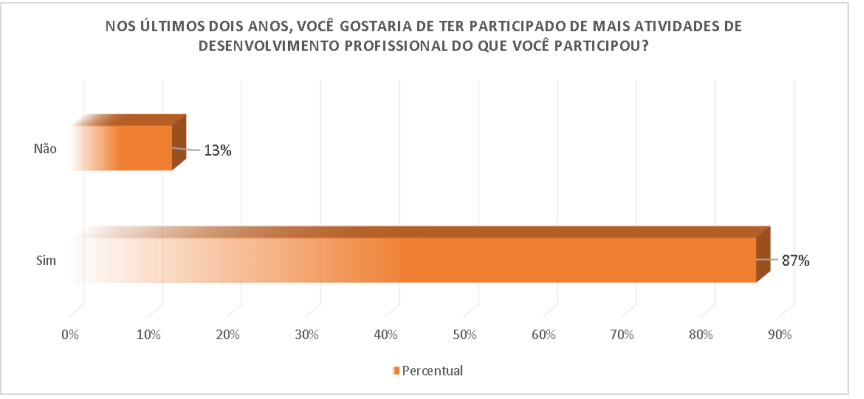
Fonte: Dados QEdu, 2017. (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020).
Elaboração das Autoras, 2020.

Dentre as respostas dadas constatou-se que para 84% dos gestores participantes a formação teve impacto na sua atuação profissional.

Terceira questão: Nos últimos dois anos, você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional do que você

participou? (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020). Para esta questão as respostas válidas foram 935 e aplicados 940. A respostas foram sim para 87% (810 diretores) e não para 13% (125 diretores).

Gráfico VII – Participação em mais atividades de desenvolvimento profissional

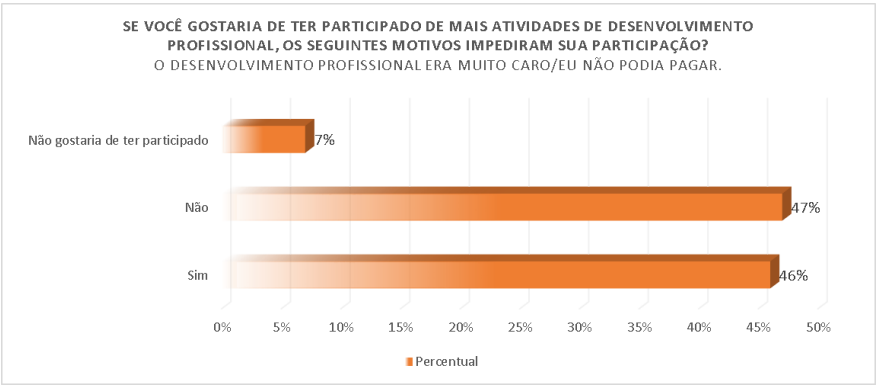


Fonte: Dados QEdu, 2017. (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020). Elaboração das Autoras, 2020.

Os gestores escolares apesar de afirmarem que fizeram formação contínua também afirmaram de forma majoritária, que gostariam de ter participado de mais oportunidades de formação nos dois últimos anos.

Quarta questão: Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, os seguintes motivos impediram sua participação? A primeira hipótese foi referente ao âmbito econômico. O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar. (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020). Para esta questão as respostas válidas são 909, e aplicados 940. 46% (414 diretores) sim, 47% (429 diretores) não, 7% (66 diretores) não gostaria de ter participado.

Gráfico VIII – O desenvolvimento profissional era caro/ eu não podia efetuar o pagamento



Fonte: Dados QEdu, 2017. (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020). Elaboração das Autoras, 2020.

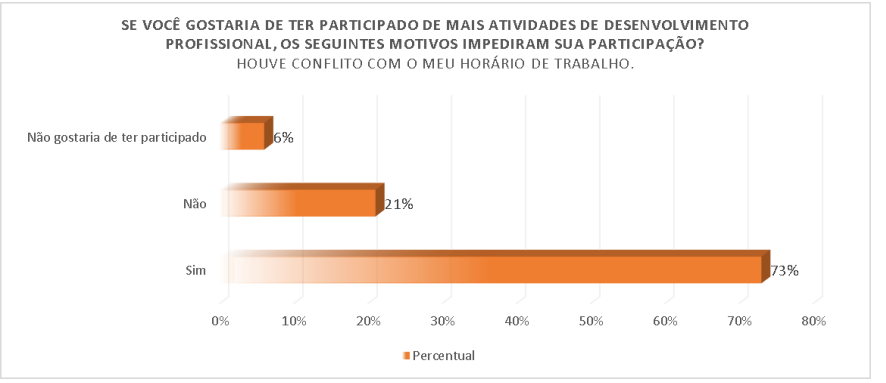
Essa questão deixou os respondentes divididos, pois correspondeu ao um empate técnico, para as respostas relativas ao fator financeiro, ao afirmarem que esta condição teria constituído um empecilho de participar da formação continuada. Assim, as respostas, entre a afirmação e a negação foram muito próximas.

Quinta questão: Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, os seguintes motivos impediram sua participação?

Houve conflito com o meu horário de trabalho. (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020).

Para esta questão as respostas válidas são 912, respondidos e aplicados, 940. 73% (668 diretores) sim, 21% (191 diretores) não, 6% (53 diretores) não gostaria de ter participado.

Gráfico IX – Houve conflito com horário de trabalho

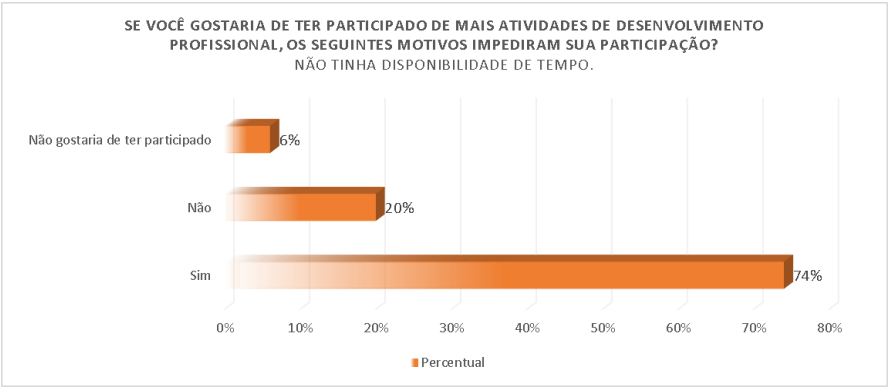


Fonte: Dados QEdu, 2017. (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020). Elaboração das Autoras, 2020.

O resultado trouxe uma realidade já discutida por vários autores ao argumentarem que os professores precisam de mais de um cargo, para ter um salário um pouco mais digno. Com os professores gestores esta situação fica um pouco mais intensificada, pois na condição de diretor as demandas ultrapassam as horas relativas ao trabalho (GATTI 2010). Importante destacar que o fator falta de tempo para conciliar trabalho e formação foi constatado nas respostas da maioria dos participantes.

Sexta questão: Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, os seguintes motivos impediram sua participação? Não tinha disponibilidade de tempo (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020). Para esta questão as respostas válidas foram 911, e aplicados, 940. 74% (669 diretores) sim, 20% (186 diretores) não, 6% (56 diretores) não gostaria de ter participado. A intensificação do trabalho, que extrapola a carga horária do gestor escolar ficou evidenciada e, que para muitos já faz parte da rotina e da condição de permanecer no cargo (PASCHOALINO, 2017). Neste sentido, a falta de tempo reverbera em várias dimensões da vida dos gestores escolares, que precisam se desdobrarem para atender às diversas solicitações.

Gráfico X – Não tinha disponibilidade de tempo



Fonte: Dados QEdu, 2017. (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020). Elaboração das Autoras, 2020.

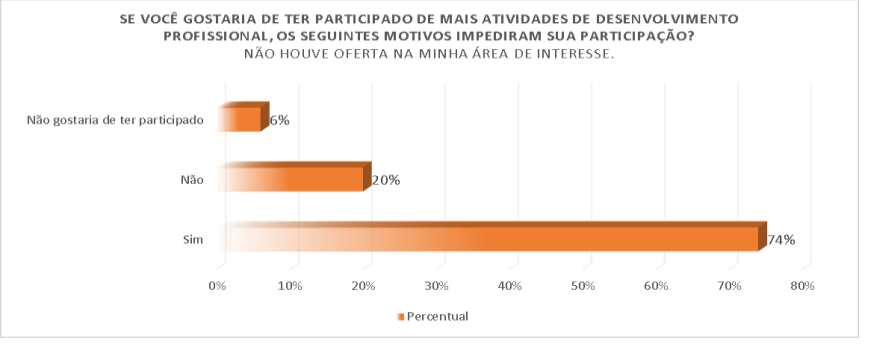
Para esta questão permitiu-se analisar que não era apenas o trabalho profissional que impossibilitava a continuidade da formação. Vale salientar que, as respostas dos gestores escolares permitiram fazer um cruzamento de dados ao destacar que com base no perfil social desses diretores, a maioria é do sexo feminino com 89% (836 diretores) e com 11% (102 diretores) sexo masculino. E em relação à faixa etária, segundo os dados disponibilizados no *site* do QEdu, 32% (300 diretores) estavam na faixa etária de 40 a 49 anos, 27% (253 diretores) de 50 a 54 anos, 27% (253 diretores) 55 anos ou mais, 13% (122 diretores) de 30 a 39 anos, 1% (9 diretores) de 25 a 29 anos e 0% (1 diretor) até 24 anos.

Esses dados permitiram deduzir a existência de uma carga de trabalho doméstico pela associação de forma majoritária da presença feminina na gestão escolar e também da faixa etária que geralmente, nesse tempo exige da mulher o cuidado da família. Portanto, esses aspectos salientaram os limites para a falta de tempo, além do âmbito profissional.

Sétima questão: Se você gostaria de ter participado de mais atividades de desenvolvimento profissional, os seguintes motivos impediram sua participação? Não houve oferta na minha área de interesse (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020). Para esta questão as

respostas válidas foram 909 e 940. 74% (667 diretores) não, 20% (185 diretores) sim, 6% (57 diretores) não gostaria de ter participado.

Gráfico XI – Não houve oferta na minha área de interesse

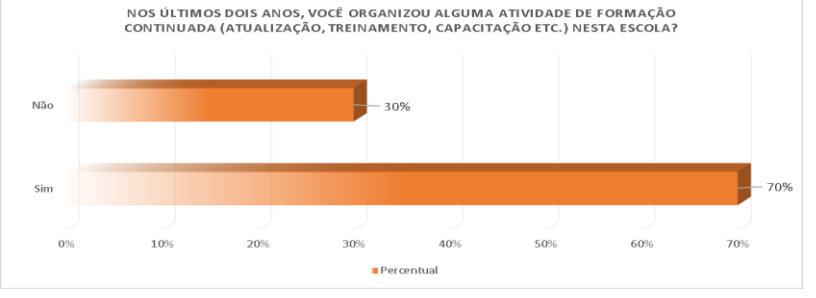


Fonte: Dados QEdu, 2017. (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020). Elaboração das Autoras, 2020.

A pouca oferta de cursos na área de atuação ficou explícita nas respostas dos participantes, que se expressaram sobre os seus interesses de uma formação contínua, que atendessem o seu fazer gestor.

Oitava questão: Nos últimos dois anos, você organizou alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) nesta escola). (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020). Para esta questão as respostas válidas são 935 e aplicados 940. 70% (651 diretores) sim, 30% (284 diretores) não.

Gráfico XII – Atualização, treinamento, capacitação



Fonte: Dados QEdu, 2017. (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020). Elaboração das Autoras, 2020.

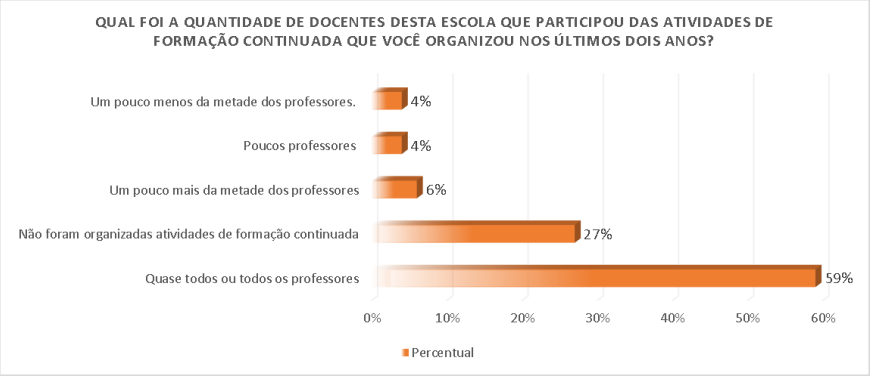
Esta questão permitiu evidenciar que os gestores escolares também possuíam a possibilidade de oferecer a formação contínua em suas escolas. As análises dos dados evidenciaram que de forma majoritária os diretores souberam efetivar o processo formativo em suas escolas. Se a formação era considerada importante e foi oferecida, uma outra questão se interpela.

Nona questão: Qual foi a quantidade de docentes desta escola que participou das atividades de formação continuada que você organizou nos últimos dois anos? (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020).

Para esta questão as respostas válidas foram 935 e aplicados, 940.

59% (548 diretores) afirmaram que tiveram a participação de quase todos ou de todos os professores, já para 27% (249 diretores) não foram organizadas atividades de formação continuada, 6% (60 diretores) um pouco mais da metade dos professores participaram das formações oferecidas. Já para os 4% (39 diretores) disseram que poucos professores e 4% (39 diretores) um pouco menos da metade dos professores.

Gráfico XIII – Participação de docente de formação continuada



Fonte: Dados QEdu, 2017. (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020). Elaboração das Autoras, 2020.

O convite para a formação em serviço teve a aprovação de mais de 59% das respostas dos diretores escolares. Evidenciando o

envolvimento dos docentes em participar das atividades, que contribuíssem para o seu desenvolvimento profissional.

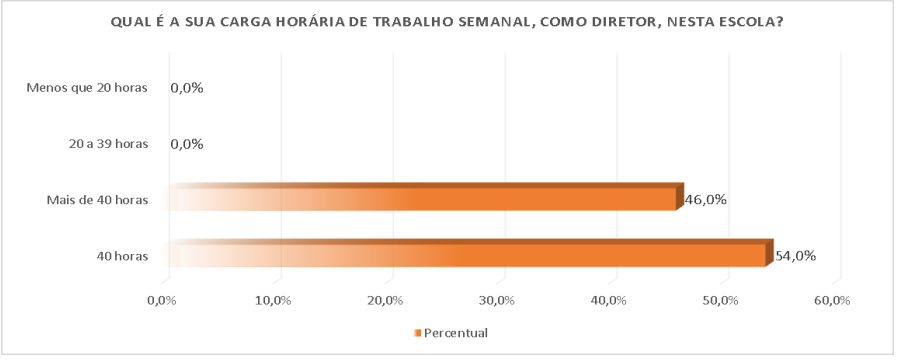
Diretores e atribuições

As questões analisadas sobre a formação inicial e a formação continuada possibilitaram entender quem era esse profissional, que estava à frente da gestão. Desta forma ficou evidenciada as diversas dimensões de atribuições, que estes diretores do município do Rio de Janeiro tinham que atuar e a falta de tempo para realizar suas devidas formações. Tendo base os dados do Qedu, no questionário da prova Brasil 2017, na aba perfil/formação e experiência/outros, foi selecionada a seguinte questão:

Qual é a sua carga horária de trabalho semanal, como diretor, nesta escola? (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020).

Questionários aplicados: 940, questionários respondidos: 938, respostas válidas para esta questão: 937. Assim, 54% (501 diretores) mais de 40 horas, 46% (432 diretores) 40 horas, 0% (3 diretores) 20 a 39 horas, 0% (1 diretor) menos que 20 horas.

Gráfico XIV – Carga horária de trabalho



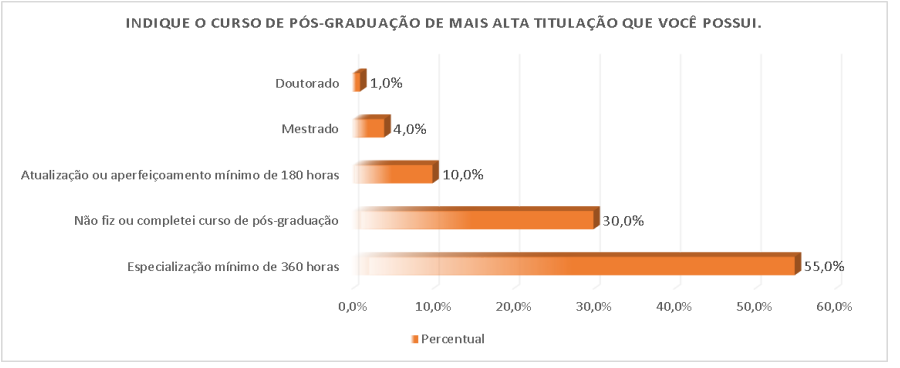
Fonte: Dados QEdu, 2017. (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020). Elaboração das Autoras, 2020.

Nota-se que os diretores tinham uma carga extensa, tendo um percentual expressivo. Notório que esses diretores exerciam demandas

amplas de trabalho, que geravam a falta de tempo para um aperfeiçoamento profissional.

Ao buscar no questionário, a informação sobre formação e experiência/ pós-graduação, e o resultado foi o seguinte: **Indique o curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.** (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020). Questionários aplicados: 940 e respostas válidas para esta questão: 935. Desses, 55% (518 diretores) especialização mínimo de 360 horas, 30% (276 diretores) não fiz ou completei curso de pós-graduação, 10% (93 diretores) atualização ou aperfeiçoamento mínimo de 180 horas, 4% (42 diretores) mestrado, 1% (6 diretores) doutorado.

Gráfico XV – Mais alta titulação



Fonte: Dados QEdu, 2017. (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020). Elaboração das Autoras, 2020.

Os dados mostraram que os diretores possuíam a especialização *lato sensu*. Diante desses dados, um questionamento foi gerado sobre quais os motivos que impediram a formação na pós-graduação *stricto sensu*.

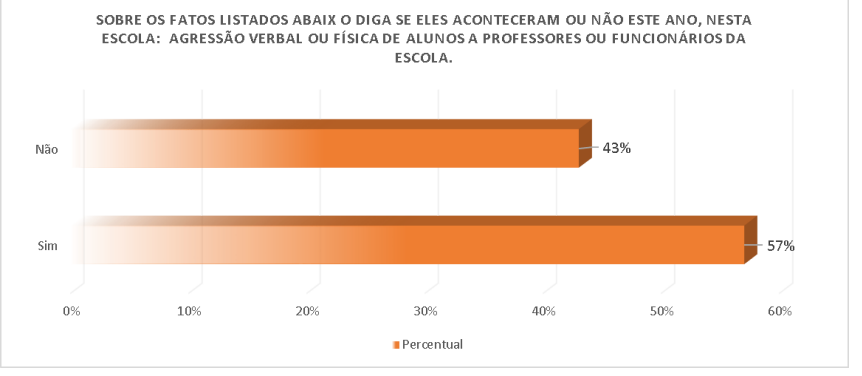
Compreende-se que quanto maior for a titulação adquirida, maior poderia ser a contribuição desse profissional, em função de ter um embasamento, para obter uma qualidade em sua atuação. Ciente que a rotina dos diretores escolares tinha várias demandas e que muitas vezes esse profissional se percebia com uma carga de trabalho intensa, que os deixavam

extremamente exauridos e limitava em muito a continuidade de sua formação. Estes aspectos influenciavam nas decisões dos diretores escolares, de abrir mão de seu processo formativo, em detrimento de atender às solicitações do cargo, inclusive até provocando o seu adoecimento. (PASCHOALINO, 2017).

Com esse entendimento, uma outra dimensão que repercutia negativamente no trabalho dos diretores escolares que se situava nas relações estabelecidas na escola, na qual ele era o dirigente. Assim, com essa percepção, e com base nos dados apresentados no *site* do Qedu referente ao questionário da Prova Brasil, na aba anormalidades/ violência na escola/ agressão física/verbal, alguns dados foram significativos. A consulta a questão foi a seguinte: **"Sobre os fatos listados abaixo, diga se eles aconteceram ou não este ano, nesta escola: Agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários da escola"** (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020).

Questionários aplicados: 940 Questionários respondidos: 938 Respostas válidas para esta questão: 935. 57% (532 diretores) sim, 43% (403 diretores) não.

Gráfico XVI – Agressão verbal



Fonte: Dados QEdu, 2017. (FUNDAÇÃO LEMANN E MERITT, 2020). Elaboração das Autoras, 2020.

Observando ambas as questões nota se que além da sua carga horária extensa, os diretores se constituíam os responsáveis pelo comportamento de alunos e dos funcionários e principalmente, na atuação da resolução destes conflitos. Sendo essa, uma atribuição que demanda tempo, cuidado para saber o motivo da agressão verbal ou física, muitas vezes o diretor era requisitado, para a solução destes problemas e não conseguiam dar a atenção devida para as outras ações que ocorriam na escola.

Considerações

O objetivo de compreender quem era o diretor das escolas do município do Rio de Janeiro foi possibilitado pelas análises de suas próprias afirmações ao responderem em 2017 ao questionário apresentado por ocasião da Prova Brasil. Os dizeres destes profissionais traçaram um perfil de profissionais, em sua grande maioria feminina e que se desdobravam para realizar as múltiplas tarefas, ao conciliar o trabalho da casa e o trabalho profissional. O interesse pela formação foi salientado, no entanto, este aspecto foi colocado como impeditivo pela falta de tempo deste profissional e também pela falta de condições financeiras. Essa análise possibilitou inferir, que muitas vezes, devido à carga horária intensa, por vezes desgastante, enfrentada diuturnamente pelos diretores escolares, muitos desejos de formação contínua não se realizavam. Outra faceta que ficou explícita e atenuou o trabalho dos diretores escolares foi a de conviver com as agressões verbais e físicas, que tiveram dados significativos de que o trabalho do gestor escolar vem enfrentando muitos problemas, que extrapolam o âmbito do trabalho pedagógico.

Referências

ARROYO, Miguel. **Profissão de mestre**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. **Censo mostra que ingresso de alunos cresceu 8,5% em 2008.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32123 Acesso em: 05 de julho de 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.

39, n. 3, p. 609-626, set. 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 jul. 2020. Epub 09-Ago-2013. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014. Acesso em: 20 de julho de 2020.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em 20 de julho de 2020.

FUNDAÇÃO Lemann e Meritt. QEdu. **Use dados**. Transforme a educação (2020). Disponível em: https://www.qedu.org.br/ Acesso em: 18 de fev. de 2021.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. **Em aberto**, Brasília, v. 17, nº 72, p. 11-33, fev./jun. de 2000. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2634 Acesso em: 04 de julho de 2020.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. *In:* NÓVOA. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **Desafios da gestão escolar**. Belo Horizonte: Studium Eficaz, 2017.

RUSSO, Miguel Henrique. Escola e paradigmas de gestão. **EccoS Revista Científica**. Junho, Ano/Volume 6, nº 001. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71560103. Acesso em: 20 de janeiro de 2016.

Sobre os Autores

As Organizadoras

Eloane Aparecida Rodrigues Carvalho

Doutoranda em Educação (FACED) pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestra em Ciências Sociais e Humanidades (TECCER) pela Universidade Estadual de Goiás. Pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação (NEPIE). Atuou na Coordenação de TCC e como Professora Formadora no curso de Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos (2017-2019). E-mail: eloane_rodrigues@yahoo.com.br

Janaina Cassiano Silva

Doutora em Educação (UFSCar- 2013). Mestre em Educação Escolar (Unesp/Araraquara- 2008). Graduada em Psicologia (Bacharelado, Licenciatura e Formação de Psicólogo) pela Universidade Federal de Uberlândia (2005). Professora Adjunta, DE, no curso de Psicologia da Universidade Federal de Catalão- UFCAT e no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDUC - UFCAT. Representante estadual, gestão 2021-2022, da ABRAPEE (Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional). Vice-líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Infância e Educação- NEPIE (UFCAT). Membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação e Educação Infantil (UFSCar) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil e Teoria Histórico-Cultural (UNESP/Araraquara). Os principais temas de atuação são: psicologia da educação, psicologia escolar e educacional, educação infantil, psicologia histórico-cultural e formação de professores. E-mail: janacassianos@gmail.com

Priscilla de Andrade Silva Ximenes

Professora adjunta na Universidade Federal de Catalão. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2020). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás / Regional Catalão (2015). Possui especialização em Psicopedagogia (2008), em Educação Infantil (2010) e Alfabetização/Letramento pelas Universidades Integradas de Brasília-DF (2011),

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (2006). Atua nos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas na UFCAT. Foi coordenadora de estágio supervisionado no Curso de Pedagogia da UFG/Regional Catalão (2017-2018). Atualmente é coordenadora de Extensão da Faculdade de Educação da UFCAT, professora coordenadora do PIBID/Pedagogia (UFCAT), presidente da a Comissão de Curricularização da Extensão FaE-UFCAT e membro da Comissão para estudos das normativas que impactam os PPCs da UFCAT. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de professores, Didática, Estágio Supervisionado, Educação Infantil, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, Docência na Educação Básica, Didática, Estágio Supervisionado, Políticas de Formação de Professores, Infância e Educação Infantil. Membro integrante da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Professora pesquisadora e membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Infância (NEPIE/UFG/RC) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Docência na Educação Básica e Superior (GEPDEBS/UFU). E-mail: priteducadora@hotmail.com

Colaboradores

Adilson Florentino

Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Doutor em Teatro pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e Pós-Doutor pelo Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Atua como Professor Titular na Escola de Teatro e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC da UNIRIO. Na Pós-Graduação em Artes Cênicas da UNIRIO está vinculado à linha de pesquisa denominada Processos Formativos e Educacionais. E-mail: adilson.silva@unirio.br

Aldenora Conceição de Macedo

Doutoranda em Educação pela Universidade de Brasília – UnB. Mestra em Direitos Humanos e Cidadania - UnB. Especialista em Direitos Humanos da Criança e do Adolescente – UFG; em Educação para a Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos – UFG; em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – UnB e Gestão Escolar – UnB. Licenciada em Pedagogia. Professora no Governo do Distrito Federal. E-mail: aldenora.acm@gmail.com

Állison Pinto Batista

Mestre em Matemática pela Sociedade Brasileira de Matemática. Professor da Universidade Federal do Amazonas. (Humaitá – Amazonas). E-mail: batistaap@ufam.edu.br

Anne Fernanda Rocha da Silva Pinto

Especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos – UFG. Graduada em Direito – FURG. Graduanda em Pedagogia - Universidade Estácio de Sá. E-mail: nannefernanda@gmail.com

Camila Rocha Cardoso

Doutoranda em Educação pelo PPGED-UFU. Mestre em Educação pelo PPGED-UFG/RC. Especialista em Educação Infantil (2011) e licenciada em Ciências Biológicas UFG/RC (2010). Professora na Unidade Acadêmica Especial de Educação da Universidade Federal de Catalão (UAEE – UFCat). Pesquisadora dos grupos de pesquisa: GPECS - Gênero, Corpo, Sexualidade e Educação/UFU e GEPEEC - Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores/UFCat. E-mail: camila.rochacardoso@gmail.com

Cleber Cezar da Silva

Doutor em Linguística, UnB (2020), Mestre em Estudos da Linguagem, UFG/Regional Catalão (2017), possui graduação em Letras (Português/ Inglês) UEG (2003) e Letras (Português/Espanhol) UNIP (2014). Especialização em Psicopedagogia (2005) - UEG - UnU de Pires do Rio - Goiás, Especialização em Linguística Aplicada: Ensino-Aprendizagem em Línguas Estrangeiras (2010) - Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professor no Instituto Federal Goiano - Campus Urutaí. E-mail: cleber.silva@ifgoiano.edu.br

Denise Pereira da Silva

Especialista em Ensino interdisciplinar da Infância e Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás (UFG - 2019). Pós graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela UniAraguaia (2017). Graduada em Pedagogia-licenciatura, habilitação-administração escolar (2005/2008). E-mail: dennise.pereira@hotmail.com

Dione Carlos da Silva

Mestrando em Ensino para a Educação Básica pelo Instituto Federal Goiano. Possui Graduação em Licenciatura Plena em História pela UEG – UnU de

Itumbiara- Goiás (2011), Especialização em Educação Infantil, pela FACIBRA (2012) Gestão e Administração Escolar pela FACIBRA (2014). Professor da Rede Municipal de Ensino de Itumbiara/Go, exercendo a função de Diretor Pedagógico de uma Unidade Escolar de Educação Infantil.
E-mail: dionecarlosdasilvad@gmail.com

Escarllat Ferreira Silva

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos pela Universidade Federal de Goiás. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica pela Universidade Federal de Goiás. Goiânia-Goiás. E-mail: escarllatferreira@gmail.com

Fernanda Cruvinel Pimentel

Professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – UFG; Doutora em Educação pela UNB. E-mail: fernandacruvinel@ufg.br

Gilmar Alves de Avelar

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Professor da Universidade Federal de Catalão. E-mail: g.avelar@uol.com.br

Graciele Eliseu Santos

Mestre em Educação pela UFG/ Regional Catalão (2019). Especialista em em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos pela UFG/ Regional Catalão (2019). Graduada em Psicologia pela Universidade de Goiás (2015). Professora no curso de Psicologia da Faculdade Integradas Iesgo. Experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Clínica, Educacional e Atendimento Psicossocial. E-mail: graciele__@hotmail.com

Guillermo Arias Beatón

Instituto de estudios culturales Juan Marinello, Sociedad Económica de Amigos del País y Universidad de La Habana, Cuba. CEDEPP, Sao Paulo, Brasil. E-mail: gariasbeaton@gmail.com

Jéssica da Silva Duarte de Andrade

Professora da Educação Básica em Goiânia; Especialista em Educação Física Escolar. E-mail: jessica_fef@hotmail.com

Jéssica Galdino de Mendonça dos Santos

Formada na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Graduada em Pedagogia. Trabalho atualmente como professora regente na Creche Escola Bendita. Cursando Pós-graduação na Faveni de Supervisão e orientação pedagógica. E-mail: jessicagms07@gmail.com

João Paulo Machado Godoy

Licenciado em Pedagogia e bacharel em Direito, ambos pela Universidade Federal de Goiás. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Coordenador de projetos da SETE. Professor universitário de cursos de licenciatura. Goiânia-Goiás. E-mail: jpmgodoy@gmail.com

Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino

Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Doutorado Sanduíche pela Universidade do Porto. Pós-Doutorado pela Universidade Federal Fluminense. Pós-Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Especialização em Educação pelo CEPEMG. Especialização em Psicopedagogia pelo CEPEMG. Especialização em Direitos Humanos pelo CES. Especialização em Temas Filosóficos pela UFMG. Avaliadora de Cursos de Graduação Presenciais e EaD - Basis/Mec/Inep. Coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa Professor Gestor - GPPG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Trabalho e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, educação, ensino-aprendizagem, trabalho e educação, gestão, educação a distância e trabalho docente. E-mail: jussarapaschoalino@yahoo.com.br

Leonardo Carlos de Andrade

Professor do Instituto Federal Goiano; Professor Convidado no Curso de Especialização em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos (UFCAT); Mestrando em Educação Física (FEFD/UFG). E-mail: leonardoandradeprof@gmail.com

Lorena Láisse Silva

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás. (Humaitá – Amazonas). E-mail: lorena.avelar.sa@gmail.com

Mário Pires de Moraes Junior

Graduado em Letras e Linguística, mestre em Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Pesquisador do CIEAA – Centro Interdisciplinar de Estudos África-Américas. Autor do livro "Candomblé: discurso em transe" pela Editora UFG. E-mail: marioletrasgyn@uol.com.br

Natali Gisele de Oliveira

Mestre em História e Culturas Políticas – UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais); Especialista em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos – UFG/RC (Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão). E-mail: nataligisele@yahoo.com.br

Olenir Maria Mendes

Professora graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (1990), mestrado em Educação também pela Universidade Federal de Uberlândia (1999) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2006). É professora associada, nível D IV da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional - Gepae. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática, atuando principalmente nos seguintes temas: Didática, gênero e educação, Avaliação escolar, avaliação formativa, avaliação institucional, avaliação em larga escala, avaliação e formação docente. E-mail: olenirmendes@gmail.com

Rafael Martins Mendes

Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Atua no grupo Gepae-UFU (Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional), vinculado à linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação. Tem se dedicado em estudar o campo da didática, com ênfase em avaliação para as aprendizagens, formação de professores, práticas pedagógicas, em Educação e Educação Química. E-mail: rafaelsamm@yahoo.com.br

Ruber P. A. Rodrigues

Historiador, mestre em Ciências Sociais e Humanidades pelo Programa de Pós-Graduação "Territórios e Expressões Culturais no Cerrado" – TECCER da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: ruberrodriguess@hotmail.com

Wanessa Cristina Manhente Rocha

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Curso de Especialização em Linguagem e Educação Escolar, pela Universidade Estadual de Goiás. Professora na educação básica e em projetos socioeducativos. Goiânia-Goiás. E-mail: wmanhente@gmail.com

Sobre o E-book

Extensão:	PDF
Acesso:	Online
Capa:	Duo color
Tipografia:	Sabon MT Std; Opossum

Editora Culturatrix | Uberlândia, MG

| Publicações Acadêmicas |

culturatrix.