

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Edição 48

Ano 18

Volume 01

Educação

**Aroldo Magno de Oliveira
(Ed./Org.)**

2022

2022

2022

2022

Niterói – RJ

Revista Querubim 2022 – Ano 18 nº48 – vol. 1 – Educação – 85p. (outubro – 2022)
Rio de Janeiro: Querubim, 2022 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos.
I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor
Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Bruno Gomes Pereira
Elanir França Carvalho
Enéias Farias Tavares
Francilane Eulália de Souza
Guilherme Wyllie
Hugo de Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luciana Marino Nascimento
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mayara Ferreira de Farias
Pedro Alberice da Rocha
Regina Célia Padovan
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

| | | |
|----|--|----|
| 01 | Alexandre Pereira da Costa e Aleksandre Saraiva Dantas – A organização “Escola sem partido” como elemento de antagonismo à formação integral dos estudantes | 04 |
| 02 | Ana Paula de Sousa da Cruz et al – Inclusão escolar da criança autista em cena: dobras e sentidos da atuação do psicólogo educacional junto a uma equipe multidisciplinar | 12 |
| 03 | André Lúcio Coelho e Leonardo Mendes Bezerra – Saberes emergentes e profissão docente: reflexões pós-modernas | 20 |
| 04 | Bruna Beatriz da Rocha et al – Brinco, logo aprendo! apontamentos sobre as contribuições do lúdico no processo de ensino e aprendizagem | 29 |
| 05 | Fabiola Stodolny e Andréa de Paula Pires – O cuidar e educar no processo de interação dos alunos da educação infantil | 36 |
| 06 | Jocyléia Santana dos Santos – Hibridismo sul-americano: músicas e danças afro-brasileiras no Tocantins | 45 |
| 07 | Josué de Albuquerque da Silva et al – A comunicação no ensino a distância: reflexão sobre a interação e interatividade em ambientes virtuais de aprendizagem (ava) | 55 |
| 08 | Layse Shuellen de Sousa Almeida Oliveira et al – A construção da identidade do pedagogo: revisão sistemática integrativa no Portal Scielo | 67 |
| 09 | Luana Pimentel Lopes e Valdivina Alves Ferreira – A avaliação da alfabetização em larga escala e a sua relação com política neoliberal no Brasil | 77 |

A ORGANIZAÇÃO ESCOLA SEM PARTIDO COMO ELEMENTO DE ANTAGONISMO À FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

Alexandre Pereira da Costa¹

Aleksandre Saraiva Dantas²

Resumo

O estudo realizado, tem como proposta refletir sobre a organização Escola sem Partido e seu antagonismo ao desenvolvimento de um sistema educacional que objetive desenvolver a formação integral dos sujeitos. A partir de revisão bibliográfica, identificou-se perspectivas muito significativas dessa organização, que esclareceram pontos primordiais para que fosse possível chegar a um entendimento sobre a postura conservadora desta organização. Realizou-se uma reflexão sobre a conjuntura educacional brasileira atual, compreendendo, a partir das considerações feitas, as razões do crescimento e da visibilidade alcançada pela Organização Escola sem Partido, bem como da interferência dos seus discursos sobre a atividade docente.

Palavras-chave: Escola sem partido; Ensino politécnico; Formação integral.

Resumen

El estudio realizado tiene como objetivo reflexionar sobre la organización Escola sem Partido y su antagonismo al desarrollo de un sistema educativo que tiene como objetivo desarrollar la formación integral de los sujetos. A partir de una revisión bibliográfica se identificaron perspectivas muy significativas de esta organización, las cuales esclarecieron puntos clave para que fuera posible llegar a una comprensión de la postura conservadora de esta organización. Se realizó una reflexión sobre la situación educativa brasileña actual, comprendiendo, a partir de las consideraciones realizadas, las razones del crecimiento y visibilidad alcanzados por la Escola sem Partido, así como la injerencia de sus discursos en la actividad docente.

Palabras-clave: Escuela sin partido; Educación politécnica; Formación integral.

Introdução

Um forte movimento conservador ascendeu em inúmeros países neste início de século XXI. Se antes, julgava-se que tal movimento encontrava-se aniquilado da sociedade contemporânea, com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945), hoje é facilmente perceptível afirmar que as ideologias e comportamentos neofascistas sempre estiveram apenas “adormecidos”.

Desde as crises sofridas pelo capitalismo, nas décadas de 1970 e 1980, que passou a adotar novas maneiras de exploração econômica, reinventando-se por meio de políticas neoliberais, cresce o discurso desses grupos conservadores em prol dos “valores familiares”, advogando junto a causas que enaltecem um modelo paternalista de sociedade.

Para Silveira (2019), evidencia-se o objetivo desses determinados grupos, que miram na formação e consolidação de uma sociedade extremamente estratificada, na qual, as históricas desigualdades socioeconômicas são ainda mais latentes.

¹ Graduado em História pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

² Prof^o Titular em Educação IFRN – Campus Mossoró. Líder do Núcleo de Pesquisas em Educação. Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (linha de pesquisa: Educação, linguagem e formação do leitor). Cursando graduação em em Ciência da Computação, na Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA).

A organização do grupo Escola Sem Partido é um reflexo dessa ascensão conservadora, travestida sobre a perspectiva de um suposto combate a doutrinação política presente nas escolas públicas de todo o país, tendo dentre os seus alvos principais, figuras como Karl Max e Paulo Freire, sem esquecer os educadores que, segundo as lideranças dessa organização, manipulam as mentes dos jovens ao seu bel-prazer.

A organização Escola sem Partido conseguiu notoriedade nacionalmente, ganhando ainda mais repercussão em decorrência da campanha presidencial de 2018. A possível doutrinação ideológica/partidária pela qual os estudantes da educação básica estariam sendo sujeitos, não poderia mais ser admitida e tolerada.

Um dos maiores estudiosos brasileiros na área educacional, reconhecido e valorizado em vários países que utilizam suas obras no processo educacional, foi posto na mira de armas partidárias. O estudioso em questão é Paulo Freire, e o seu “método” precisaria ser eliminado do sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto, a abordagem deste artigo trabalhará inicialmente o conceito de escola e política refletindo sobre o contexto nacional, sempre tendo a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como um caminho viável para a formação integral do sujeito, além de considerar a forma pela qual o sistema político e a organização Escola sem Partido, dito apartidário, interferem nas ações desenvolvidas no espaço escolar. Em seguida, iremos apresentar os aspectos que norteiam a ideologia do Escola sem Partido, esclarecendo ações que são propostas pela organização, e suas reais intenções com tais propostas.

Existe também a perspectiva de elucidar as razões de se debater uma possível doutrinação, encaminhando o leitor para um entendimento do porquê a escola configurar e denotar um espaço de luta. Luta que precisa ser evidenciada diariamente em sala de aula, para que seja possível direcionar esforços pela redução das desigualdades sociais existentes na sociedade, culminando, conseqüentemente, com o fim do dualismo escolar brasileiro.

Considerações sobre a educação brasileira

Podemos conceituar a escola como um espaço de socialização do saber, onde podemos encontrar os diferentes saberes já desenvolvidos pelo homem, de maneira sistematizada. Para Borges (2017, p. 110):

A educação tem uma função social central na humanização do homem e em seu desenvolvimento – como homem individual e como espécie. Todas as relações estabelecidas, portanto, fazem com que todos sejam, ao mesmo tempo, educadores e educandos. Assim, o mais subjetivo de nossos sentimentos é produzido socialmente. E, na história – no tempo, como campo do desenvolvimento humano, os homens se humanizam. Afinal, não é, apenas, na experiência direta que são recebidos os elementos de nossa humanização, mas no legado da humanidade em inumeráveis mediações.

A escola representa um espaço de humanização e, conseqüentemente, de socialização do homem, aspectos que estão sendo atentamente vigiados por setores conservadores da sociedade, que pretendem controlar a forma pela qual essa socialização passa a ocorrer nas escolas.

A escola não está imune aos modelos econômicos vigentes, nem ao capitalismo, que se caracteriza com o modelo econômico mais bem-sucedido, dentro da proposta de apropriação e exploração da força de trabalho da classe-que-vive-do-trabalho.

O mercado tenta ditar as regras econômicas, políticas, culturais, religiosas e sociais. Enfim, a ideologia predominante em nossas sociedades é a capitalista, de modo que, para todo e qualquer pensamento que vá de encontro a esta organização e aos seus idealizadores, existirão tentativas de desqualificação e ridicularização frente à sociedade.

Feita esta explanação, a escola, com todas as suas virtudes e todos os seus problemas, está sujeita às investidas ideológicas/mercantilistas. A sociedade de classes espelha, na educação, todas as suas especificidades, representadas por uma escola dual. De um lado, a escola para os filhos dos proprietários dos meios de produção, e de outro lado, a escola para os filhos da classe-que-vive-do-trabalho.

O capitalismo periférico, característico em países do Terceiro Mundo, necessitava de uma mão-de-obra barata e que tivesse pouca qualificação técnica, em virtude deste trabalhador industrial desempenhar funções bastante sistemáticas e mecânicas, e que não requeriam alto grau de qualificação (RAMOS, 2014).

Não é fácil romper essa corrente que prende a escola pública às imposições mercadológicas. Será um processo árduo e que demandará tempo, pois, faz-se necessário que ocorra uma transformação do pensamento de uma significativa parcela dos próprios docentes. Nesse sentido, é fundamental que esses profissionais tenham uma formação acadêmica adequada, onde irão se apropriar de saberes primordiais, que aliados à vivência da prática docente, consigam contribuir para a consolidação de um projeto educacional verdadeiramente emancipatório.

A transformação pela qual a escola pública brasileira precisa passar, vai muito além de mudanças em sua estrutura física. É primordial que aconteça uma renovação curricular, que venha a contemplar um ensino voltado para a politécnica, onde o trabalho manual esteja arraigado ao trabalho intelectual.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que está sendo implementada atualmente, está muito distante no que diz respeito a formação integral do aluno. Nas palavras de Antunes (2017, n. p.): “É preciso destacar também o papel que a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve cumprir no que caracterizam como um processo de subordinação da educação brasileira aos ditames da economia e aos interesses do mercado.”

Para esse autor,

[...] Uma chave importante para analisar a influência das teses empresariais sobre as políticas de educação de uma maneira geral, e sobre a BNCC especificamente, é a produção de organismos como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A entidade é relevante porque indica ao mundo empresarial quais países estão cumprindo orientações em áreas como educação e economia, sinalizando os locais mais atrativos para investimentos privados. Uma dessas variáveis é a existência de mão de obra qualificada. Qualificada, claro, segundo os padrões estabelecidos pelo organismo. (ANTUNES, 2017, n. p.)

No que se refere a atuação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no contexto educacional, é perceptível sua influência no setor, visto que a Organização em questão está a cargo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) destinado aos estudantes com 15 anos de idade. Os dados fornecidos pela OCDE contribuem para que os governos e, principalmente, os empresários ligados ao setor educacional possam formular vantagens estratégicas competitivas.

A recente mudança ocorrida no currículo escolar, com a implementação do Novo Ensino Médio e os seus Itinerários Formativos, parece apenas ratificar e reforçar a mão pesada do capitalismo sobre a estrutura educacional, que passa a exigir um trabalhador mais qualificado, e com um domínio específico sobre determinadas técnicas, mantendo-se, porém, ainda alienado frente ao conhecimento do todo e sendo facilmente manipulado ideologicamente, uma vez que disciplinas como Filosofia e Sociologia estão sendo marginalizadas.

A educação brasileira ainda está distante de implementar um ensino integrado. Para Ciavatta (2014, p. 198):

O termo integrado remete-se, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.

A formação integral seria um estágio de transição necessário para que seja implementada a educação politécnica e omnilateral.

É importante esclarecer que o ensino integrado, educação omnilateral e educação politécnica não são sinônimos, mas estão presentes em um mesmo universo de ações educativas, quando falamos de ensino médio e educação profissional.

A politecnicidade está relacionada a todas as dimensões do ser humano, em particular adquirindo um sentido político e de emancipação humana, desenvolvendo assim um maior pensamento crítico. A politecnicidade também remete à superação da divisão social do trabalho, que diz respeito à ruptura entre trabalho manual e intelectual.

A formação integrada se apresenta como uma necessidade, principalmente para a classe-que-vive-do-trabalho, diante da sua urgência para encontrar ocupações que lhes proporcionem viver, dia após dia, ao menos com recursos mínimos necessários à sobrevivência.

Vejam agora, como a organização do Escola sem Partido preparou sua ofensiva contra os projetos educacionais progressistas e, principalmente, sobre os educadores

Escola sem Partido: aspectos conservadores travestidos em defesa da família

O termo política, possui sua origem no grego, *politikos*, e estava relacionado às pessoas que faziam parte da *Pólis*³, congregando todos os tipos de procedimentos, atividades e ações que estavam relacionadas à *Pólis*. Sua personificação materializada no cidadão, um ser político e conhecedor da postura que precisava adotar enquanto sujeito ativo e participativo de uma sociedade (COTRIM, 1999).

Diante do contexto brasileiro na atualidade, parece ser quase inexistente nos depararmos com alguém que se autodenomine apolítico, ou apartidário, e que não adota uma posição favorável a esse, ou aquele determinado candidato.

Essa aparente parcialidade do cidadão brasileiro, ascendeu fortemente com a campanha presidencial em 2018. Não por acaso, pode-se perceber que, desde o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, já era possível identificar que uma ala conservadora presente na política nacional,

³ Termo que representava as cidades-estados gregas, independentes uma da outra, e que formavam o território da Grécia antiga, (COTRIM, 1999).

bem como em diversos setores da sociedade, passou a articular acordos e manobras que culminaram com o fim precoce do mandato da Presidenta Dilma.

Para Frigotto (2017, p. 30):

[...] o capital enfrenta sua crise no plano global e na particularidade das relações sociais em diferentes nações. Uma crise não mais cíclica, mas contínua, universal e global cada vez mais profunda. Para manter seus lucros tem que aumentar a desigualdade e as mais diferentes formas de violência, no limite pela eliminação de quem se opõe. Disto decorre a mudança de estratégias para legitimar a violência do Estado.

É com essa crise estrutural mencionada por Frigotto (2017), que a partir deste momento ocorrem, com maior ênfase, discursos autoritários e extremamente conservadores, que surgem com o pretexto de defender a família brasileira, bem como combater a ameaça comunista a qual o país estaria, supostamente, sujeito.

Esse aspecto fica muito evidente quando analisamos a posição de Silveira (2019, p. 20):

A onda conservadora que se manifesta na temporalidade neoliberal tem como especificidade o movimento político-econômico que busca manter a ordem social vigente sob a ética burguesa do “bem-estar”, baseada no princípio de liberdade individual e na existência de uma moral infinita e transcendental na qual se apoia a religião de doutrina cristã. Defende a organização hierárquica-paternalista da sociedade, bem como certos padrões de comportamento e valores de modo a manter a ordem societária, cujas desigualdades sociais são tidas como naturais.

A organização Escola sem Partido surgiu no ano de 2004, bem antes dos acontecimentos políticos ocorridos nos últimos anos, tendo como fundador, Miguel Francisco Urbano Nagib, inspirado no “*No Indocritnation.org*”⁴. Em tese, ambas as organizações teriam como objetivo combater a maneira pela qual os estudantes estariam sendo doutrinados nas salas de aula.

É imprescindível destacar quatro pontos que norteiam as ações empreendidas pela organização Escola sem Partido. Para isso, tomamos como referência as ideias de Penna (2017), quais sejam: concepção de escolarização; desqualificação do professor; estratégias fascistas; e poder dos pais sobre os filhos, pontos que serão analisados a seguir.

Na concepção de escolarização, para os partidários do Escola sem Partido, o professor é um mero instrutor, que deve transmitir os conhecimentos sistematizados de maneira neutra, enquanto o papel de educar fica a cargo da família e da religião. Também não é admitido que o professor aborde questões que façam menção à realidade do aluno e ao seu cotidiano, aspecto que é identificado como um ato perigoso, que levará a uma doutrinação do aluno. Um último aspecto desta concepção de escolarização, é a proibição de se atribuir valores sobre qualquer tema que esteja sendo abordado em sala.

⁴ O “*No Indocritnation.org*” foi idealizado nos Estados Unidos da América, por pais e estudantes que tinham como principal objetivo, acabar com a doutrinação político/partidária existente nas escolas Silveira (2019).

Com relação à desqualificação do professor, a mensagem de Nagib é dura e direta: “Nenhum pai é obrigado a confiar no professor” (PENNA, 2017, p. 38-39). Ao apresentar o professor como um inimigo perigoso, a organização Escola sem Partido objetiva amedrontar os pais e responsáveis, quanto ao perigo ideológico a que seus filhos estão sujeitos, quando o professor fecha a porta de sua sala de aula e passa a ministrar a sua aula. Essa imagem distorcida do trabalho docente é um fator perigosíssimo, pois contribui para uma espécie de criminalização da atividade docente.

Penna (2017) ressalta a existência de estratégias discursivas fascistas. Apesar de se autodenominarem uma organização apartidária, a organização Escola sem Partido adota, claramente, uma postura e ideologia fascista, identificando alvos preferenciais no caso, os professores e o partido dos trabalhadores (PT). Constantes analogias depreciativas do professor, relacionando-o a figuras vampírescas, demonstram a clara intenção da organização, que também não mede esforços ao responsabilizar o PT pela doutrinação realizada por seus “agentes infiltrados” nas escolas.

Por fim, destacamos a defesa do poder total dos pais sobre os filhos. Nessa concepção, os defensores do Escola sem Partido concentram suas forças na “doutrinação religiosa” e na “ideologia de gênero”. O ponto fundamental aqui, diz respeito à intolerância por parte desta organização, quanto a qualquer religiosidade ou estrutura familiar que não represente princípios de uma “família tradicional”.

A ideia de uma organização que tenta mascarar uma postura ideológica arraigada de preconceitos contra minorias sociais, canalizando seu ódio na educação pública, em especial na figura do educador, é absurda e irracional, principalmente, quando analisarmos a preocupação da organização Escola sem Partido, no tocante a doutrinação praticada pelos professores, palavra impactante e que se popularizou, justamente para causar um pânico na sociedade com relação ao tipo de ensino que está sendo realizado nas escolas brasileiras.

A intenção de inferiorizar o educador, rebaixando-o à condição de um simples transmissor de conteúdos sob o pretexto deste estar incentivando que os estudantes adotem determinadas ideologias políticas, é uma prova irrefutável da postura ideológica que esta organização tenta esconder.

A suposta doutrinação, feita pelos educadores, não aconteceu e nem irá acontecer. O que se constata é que essa doutrinação vem se dando a partir de forças externas aos muros da escola, seja por um posicionamento político do governo vigente, ou por uma organização “apartidária” que tentará impor seus discursos, atacando setores primordiais à formação do cidadão e fazendo com que o ambiente acadêmico seja visto com desconfiança.

Apresentar aos estudantes as diferentes visões de mundo existentes, é condição fundamental para a construção e formação dos sujeitos, enquanto agentes capazes de conseguir transformar a sua realidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) já traz a importância de se conhecer estas diferentes concepções de mundo, no Título II - Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, em seu Art. 3º, parágrafo III – apontando a importância do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

É essa perspectiva que a Organização Escola sem Partido considera que não deve ser trabalhada e nem mencionada no exercício das aulas ministradas, afinal, conhecendo as maneiras pelas quais poderá lutar contra as injustiças presentes no seu contexto social, estes estudantes poderão exigir melhorias. Mascarar as contradições existentes na sociedade, é o objetivo da organização Escola sem Partido, que possui uma postura partidária bem definida, na qual sintoniza suas ideias a ideologias de extrema direita.

Para Moura (2013, p. 719):

[...] para que se avance na direção de materializar a concepção de formação humana integral, é fundamental compreender que a histórica dualidade estrutural na esfera educacional não é fruto da escola, mas da sociedade dual/cindida em que se vive por imposição do modo de produção capitalista.

A luta por uma sociedade igualitária para todos, justa em todos os sentidos, apontada por Moura (2013), e que não restrinja o acesso a uma educação de qualidade apenas àqueles que possuem condições financeiras de financiar o ensino de seus filhos, é uma luta que precisa ser entendida não apenas pela classe-que-vive-do-trabalho, mas prioritariamente, por aqueles que detêm condições financeiras mais favoráveis. Estes necessitam entender que é fundamental a sua integração às lutas sociais, propondo e trabalhando, em conjunto com a classe trabalhadora, mecanismos que passem a contemplar, sem distinções econômicas, todos os cidadãos.

O ponto central é a mudança de mentalidade, tanto pela classe trabalhadora, quanto pelos setores mais abastados da sociedade. A ideia de uma sociedade mais justa deve partir de todos os setores, a manutenção do *status quo* de uma elite, acaba por limitar as transformações sociais necessárias.

Diante das reflexões e análises realizadas, torna-se imprescindível apresentar determinadas perspectivas sobre os reais interesses da organização Escola sem Partido, além de elucidar a quem esse grupo serve.

É necessário expor dois fatores/agentes que contribuem para a presença do Escola sem Partido na sociedade. O primeiro deles, é a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), organização internacional que estabelece metas a serem cumpridas pelos países no setor educacional, através de uma avaliação de desempenho escolar que é realizada por meio de exames periódicos, esses critérios impostos pela OCDE mensuram o nível da educação pública básica, objetivando agrupar informações úteis ao setor econômico. O segundo agente nessa equação, diz respeito a políticos/empresários, ou mesmo políticos de carreira que servem a grupos de empresários fortemente interessados nos rumos da educação pública.

O segundo grupo mencionado (políticos/empresários) encontrou na organização Escola sem Partido, um catalisador de suas ideologias, a pretexto de eliminar doutrinações partidárias em sala de aula. Controlar o que pode ser discutido com os estudantes é também uma das maneiras mais eficazes de limitar o conhecimento dos educandos. Subjugar o sujeito por meio do que ele pode ou não ter acesso, acaba por formar cidadãos apáticos, conformados e dóceis, frente às injustiças sofridas.

Sem o desenvolvimento de um pensamento crítico-reflexivo, torna-se mais fácil formar mão-de-obra pouco qualificada em determinados setores. Alienação política e laboral minam quaisquer que possam ser as formas de reivindicações trabalhistas, e isso serve perfeitamente aos interesses da organização Escola sem Partido.

Considerações finais

A inviabilidade de um sistema educacional que prime por uma educação integral no nosso país, valorizando a atividade manual e a atividade intelectual, passa pela superação do pensamento conservador de determinados setores da sociedade. Setores esses que, temendo a ascensão das minorias sociais e uma possível perda dos privilégios, articulam verdadeiros golpes para manter seu *status* social.

Para muitos, o desenvolvimento de um sistema educacional que tenha como meta a formação integral dos sujeitos é um pensamento utópico, principalmente se pensarmos na estrutura social brasileira. Apesar da secular diversidade étnica e enormes riquezas naturais disponíveis, o Brasil carrega consigo uma secular discriminação no tocante aos cidadãos mais pobres, em sua maioria, negros e moradores de bairros periféricos.

A partir das referências teóricas usadas para conseguir entender a quem serve a Organização do Escola sem Partido, foi possível apresentar reflexões traçadas dentre os objetivos desse estudo, no que diz respeito aos interesses dessa organização. Tendo a OCDE e um grupo de políticos/empresários como seus principais expoentes.

Em uma sociedade tão dividida, dominada pelo sistema capitalista, a escola precisa ser um local de luta, mesmo atuando em um contexto de enormes contradições, onde muitos buscam naturalizar, de forma velada, a desigualdade social. O espaço escolar ainda representa um local de resistência, pois é na escola que o homem consegue se humanizar e desenvolver uma postura crítica, capaz de reivindicar mudanças e combater injustiças seculares em sua realidade.

Fica evidente, a partir do que foi analisado neste estudo, que a organização do Escola sem Partido, deixa bem claro que só pode existir uma ideologia, a deles. Diante deste cenário, essa organização serve aos interesses de uma elite conservadora brasileira (políticos/empresários), fortemente aliada ao capitalismo estadunidense, que desde a redemocratização, após o fim da ditadura civil-militar, luta para se manter no poder, tendo encontrado nesta organização um fôlego para barrar a ascensão político-econômica da classe-que-vive-do-trabalho.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, André. **A quem interessa a BNCC?** Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2017. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Acesso em: 08 mar. 2022.
- BORGES, Liliam Faria. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 55, n. 45, p. 101 – 126, jul/set. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro 1996. Institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 mar. 2022.
- CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187 - 205, jan-abr, 2014.
- COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e geral**. 5ª ed., São Paulo: Saraiva, 1999.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 144 p., 2017.
- MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação & Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul/set, 2013.
- PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 144 p., 2017.
- RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. 1ª ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná. Coleção Formação Pedagógica Volume V, 2014.
- SILVEIRA, Zuleide S. Onda conservadora: a emergente organização escola sem partido. In: BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordaca e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

Enviado 31/082022

Avaliado em 15/10/2022

INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA AUTISTA EM CENA: DOBRAS E SENTIDOS DA ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO EDUCACIONAL JUNTO A UMA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

Ana Paula de Sousa da Cruz⁵

Franciane Ribeiro Barbosa⁶

Francisco Renato Lima⁷

Resumo

O presente estudo aborda as contribuições do Psicólogo Educacional junto a uma equipe multidisciplinar na escola, tendo em vista a inclusão da criança com autismo em instituições de ensino regular, promovendo assim, a inclusão escolar. Trata-se de um estudo qualitativo, de cunho exploratório e bibliográfico. As leituras apontam para o Psicólogo Educacional como um profissional agente de mudanças e de transformações sociais, não somente junto à criança autista, mas também, envolvendo pais, professores e gestores. Suas atribuições são múltiplas, contribuindo para a construção de uma escola inclusiva, na promoção da cidadania, da dignidade humana e da inclusão social.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Psicólogo Educacional. Criança autista.

Abstract

The present study addresses the contributions of the Educational Psychologist with a multidisciplinary team at school, with a view to the inclusion of children with autism in regular education institutions, thus promoting school inclusion. This is a qualitative, exploratory and bibliographic study. The readings point to the Educational Psychologist as a professional agent of change and social transformation, not only with the autistic child, but also involving parents, teachers and managers. Its attributions are multiple, contributing to the construction of an inclusive school, promoting citizenship, human dignity and social inclusion.

Keywords: School inclusion. Educational Psychologist. Autistic child.

Considerações iniciais

Neste estudo, objetiva-se analisar as contribuições do Psicólogo Educacional junto a uma equipe multidisciplinar na escola, tendo em vista a inclusão da criança com autismo em instituições de ensino regular, em atendimento às necessidades de aprendizagem e de socialização, promovendo uma educação de qualidade e inclusiva.

O papel do Psicólogo Educacional tem sido uma temática de discussões e de reflexões entre os profissionais da área e também, no campo científico, a exemplo das pesquisas de Amiralian (1997), Andrada (2005) e da coletânea de estudos organizada por Viana e Francischini (2016), entre outros, pois há uma crescente necessidade de desmitificar a ideia de que a sua função é apenas o diagnóstico

⁵ Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA). Especialista em Psicologia Escolar e Educacional pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI) e em Docência no Ensino Superior (UNIFSA). E-mail: anapauladesousadacruz@gmail.com

⁶ Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Santo Agostinho (UNIFSA). Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional; e Alfabetização e Letramento pelo Centro de Ensino Superior do Brasil (CESB). Coordenadora Pedagógica de Ensino Fundamental: séries iniciais e finais, na rede privada de ensino. E-mail: cianerbarbosa@gmail.com

⁷ Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem (UFPI). Atualmente é Professor Assistente (substituto) na Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: fcorenatolima@hotmail.com

e o atendimento de crianças com problemas de comportamento e dificuldades emocionais, assim como a orientação aos pais e professores sobre como lidar com alunos identificados com essas dificuldades.

Referindo-se particularmente a inclusão escolar da criança autista, percebe-se que ainda existe uma grande brecha quanto à concretização e o tratamento adequado da questão no espaço escolar. Nesse sentido, a figura do Psicólogo Educacional exerce um papel relevante, junto a toda equipe institucional, a fim de promover a inclusão escolar. No entanto, segundo Viana (2016, p. 60), embora essa importância seja reconhecida, sobretudo, pelos profissionais de Psicologia, na prática, “ainda existe um conhecimento bastante superficial sobre as possibilidades de intervenção e do papel deste profissional”.

Essa questão interfere na nomenclatura utilizada para referi-lo profissionalmente: Psicólogo Educacional ou Psicólogo Escolar? A autora apresenta algumas ponderações:

A nomenclatura da área também passou a ser foco de reflexão, quando se fala de Psicologia Educacional, não está se referindo unicamente as atuações nas instituições de ensino, mas sua possibilidade em diversos locais em que possa se pensar o caráter preventivo e educativo em saúde mental, seja nas comunidades, seja nas empresas, ou ainda nas diversas organizações não governamentais que desenvolvem trabalhos socioeducativos. Entretanto isto não é um consenso, existe também a visão de alguns que partem do princípio de que Psicologia Educacional seria uma ciência multidisciplinar, enquanto consideram a Psicologia Escolar mais como disciplina aplicada. Concordamos aqui com Maluf (2003), que defende que a Psicologia Educacional possui uma concepção mais ampla como ciência dos fundamentos do processo educacional, com a qual se relaciona a Psicologia Escolar, que tem lugar na escola e em outras instituições associadas com o processo de criar, educar e instruir. (VIANA, 2016, p. 58-59)

A partir disso, Viana (2016, p. 59) com base em Maluf (2003) aponta que, de “certa forma estas duas concepções” coexistem: **de forma mais abrangente:** a “Psicologia Educacional lida com as relações na educação, pode ser numa escola ou em todos os lugares onde as pessoas estão aprendendo e ensinando, ou tratando de coisas de educação” (VIANA, 2006, p. 133). E, **de forma mais específica,** pode-se entender que:

Psicologia Educacional é uma área de conhecimento da psicologia que tem como objeto de estudo e de análise as teorias educacionais, relacionadas à educação. Diferente da Psicologia Escolar que é mais prática. Educacionais são aqueles psicólogos que pensam a educação. Já a psicologia escolar é que é voltada para o contexto educativo [...]. (VIANA, 2006, p. 133)

Corroborando essa compreensão, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), seguindo a concepção proposta pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), define a atuação do Psicólogo Escolar e Educacional:

Atua no âmbito da educação formal realizando pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente. Envolve, em sua análise e intervenção, todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem. Nessa tarefa, considera as características do corpo docente, do currículo, das normas da instituição, do material didático, do corpo discente e demais elementos do sistema. Em conjunto com a equipe, colabora com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais. (CFP, 2007, p. 18)

Diante de tais considerações, percebe-se então, que as duas nomenclaturas, de fato, coexistem e caminham juntas nas discussões teóricas da área, a exemplo das visões apresentadas por Maluf (2003) e por Viana (2006, 2016). Por exemplo, de forma conciliatória, em Viana (2016, p. 60) identifica-se a seguinte porção textual: “**Com respeito à Psicologia Escolar e Educacional, o que notamos é [...]**” (Grifos nossos). A partir dessa categorização, parece que a autora não pretende assumir visões separatistas ou extremistas entre os termos. E mais: também parece, pelos termos da ABRAPEE, que se pode mesmo tratar a questão com relativo grau de sinonímia, embora cientes das similaridades e das particularidades que predicam a prática profissional. Desse modo, fica-se mais à vontade, para, ao longo deste texto, referir-se ao papel desempenhado pelo Psicólogo Educacional – termo aqui adotado – no processo de inclusão escolar da criança autista junto a uma equipe multidisciplinar. Trata-se então, disso, a partir de agora.

O interesse pela discussão do tema partiu da experiência dos autores ao acompanharem crianças com autismo e perceberem que elas estavam apenas integradas, mas não incluídas no contexto escolar. Esse aspecto revela a fissura entre os paradigmas: de um lado, o da ‘integração’, que significava colocar o aluno na escola, sem preocupar-se com a estrutura física, curricular e pedagógica, de modo que ele estava lá apenas ‘de corpo presente’, mas isolado do contexto; e, de outro lado, o da ‘inclusão’, quando a postura mudou e a escola passou a ter a obrigação de se preparar, do ponto de vista físico, curricular e pedagógico, para receber o aluno, garantindo as condições necessárias para a aprendizagem (GLAT, 1995; SASSAKI, 2006). Diante dessas duas visões, o que se pode afirmar é que o paradigma da integração é hoje considerado ultrapassado; e o paradigma da inclusão é a proposta atual e que deve ser cotejada por todos (BERNARDES, 2010).

Diante desse entendimento, surgiu a questão problema deste estudo: Qual o papel do profissional da área de Psicologia Educacional na inclusão escolar da criança autista? A fim de respondê-la, metodologicamente, partiu-se de uma pesquisa, que: i) quanto a abordagem é qualitativa; ii) quanto aos objetivos é exploratória; e iii) quanto aos procedimentos técnicos é bibliográfica (GIL, 2018). “Embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação” e propõe “a indagação e construção da realidade”, como “atividade básica da Ciência” (MINAYO, 2013, p. 16).

Psicologia Educacional e inclusão escolar: compactuando conceitos

Toma-se como ponto de partida, neste tópico, a articulação entre a Psicologia Educacional e a inclusão escolar, no intuito de situar-se frente a essas concepções. Vale ressaltar que tais conceitos foram formados em um contexto histórico, temporal e dinâmico, contextualizado com os fatores de ordem social, política e econômica.

Corroborando as definições apresentadas nas considerações iniciais, Martínez (2003, p. 107) conceitua a Psicologia Educacional como “um campo de atuação profissional do psicólogo (e eventualmente de produção científica) caracterizado pela utilização da Psicologia no contexto escolar”. Seu objetivo principal é “contribuir para otimizar o processo educativo, entendido este como complexo processo de transmissão cultural e de espaço de desenvolvimento da subjetividade” do ser humano.

Nesse aspecto, sua contribuição se volta sobre a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo escolar, a partir de uma relação indivisível da sociedade, visto que as pessoas se relacionam com o mundo e devem ser respeitadas, a partir de suas diferenças e de suas individualidades.

Percebe-se, pelos conceitos apresentados que, falar em Psicologia Educacional representa a busca por uma frutífera aproximação entre a Psicologia e a Educação. Segundo Coll (1996, p. 18), “podemos considerar como seu objeto de estudo os processos de mudanças comportamental

provocados ou induzidos nas pessoas, como resultado de sua participação em atividades educativas”, com caráter definido e planejado.

Em relação ao conceito de inclusão escolar, Ferreira (2016) aponta que inclusão, num sentido mais amplo, significa o direito ao exercício da cidadania, sendo a inclusão escolar apenas uma pequena parcela do processo ao qual se precisa percorrer. Porém, entende-se que, apesar de ser uma pequena parcela do processo, a inclusão escolar tem uma fração significativa de contribuição na busca por uma sociedade democrática.

A inclusão escolar visa acolher todos os alunos no sistema de ensino, respeitando as diferenças e reconhecendo as particularidades constitutivas da pessoa humana. Essa concepção possibilita o acesso e a permanência dos cidadãos na escola. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994, p. XI) define que a educação inclusiva:

[...] é o meio mais efetivo de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos, além disso proporciona uma educação eficaz para a maioria das crianças, melhora a eficácia e, por fim, a relação custo-efetividade de todo o sistema educativo.

Diante disso, compreende-se que a inclusão escolar assume um importante papel na construção da aprendizagem e convivência em grupo, onde todos, independente de ter ou não, alguma necessidade especial, precisam estar inclusos no ambiente escolar, vivenciando experiências significativas, em um processo de educação saudável, solidária, democrática, justa e livre de qualquer tipo de discriminação ou preconceito.

Portanto, inclusão escolar é acolher todas as pessoas no sistema de ensino, sem exceção, independentemente de cor, classe social, condições físicas e psicológicas. Dentre elas, crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista), ou autismo, apenas, como popularmente é conhecido. A partir disso, a seguir, apronta-se para as contribuições do Psicólogo Educacional na inclusão escolar, junto a uma equipe multidisciplinar.

A criança autista e as contribuições do Psicólogo Educacional na inclusão escolar: sobre a parceria com uma equipe multidisciplinar

O número de matrículas de alunos com alguma Necessidade Educacional Especial (NEE) no ensino regular tem sido cada vez maior no Brasil. E, em decorrência disso, há a emergência de pensar em políticas e práticas de inclusão escolar (LIMA, 2022). Segundo Brande e Zanfelice (2012), receber alunos com deficiência, em especial, os com Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), é um desafio que as escolas enfrentam todos os dias, o que pressupõe adequações ambientais, curriculares e metodológicas.

Sendo assim, o autismo por estar incluído nessa categoria de TID, logo, necessita de um olhar cuidadoso e diferenciado, por parte dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Isso pressupõe uma equipe especializada na escola, que conheça as necessidades das crianças com esse transtorno, para que busquem, da maneira mais eficaz, uma adaptação no currículo escolar e nos procedimentos metodológicos, viabilizando o desenvolvimento dessas crianças, a fim de que, além de serem inclusas na escola, possam também, exercer sua cidadania na sociedade.

Quanto à criança autista, para que ocorra sua inclusão em uma instituição de ensino comum, faz-se necessário entender o conceito de autismo e suas características, de modo que se possa buscar técnicas que ajudem no processo educacional dessas crianças, possibilitando o pleno exercício de cidadania, a partir da garantia do direito à escola. Mello (2007, p. 16) descreve o autismo como:

[...] um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano como as áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação.

Pimentel e Fernandes (2014) caracterizam os autistas pela presença de desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e na comunicação, que podem levar a um isolamento contínuo da criança e sua família. Em face disso, é que a inclusão escolar se torna urgente, oferecendo a criança autista, meios de convivência e interação com outras da mesma idade. Nisso, cabe ressaltar a importância de ingressá-la no ensino regular ainda na Educação Infantil, pois a ação interventiva torna-se mais eficaz, visto que nos primeiros anos de vida se relacionará com outras pessoas, e esse convívio torna-se de fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social junto às demais crianças, conforme preconiza a Declaração de Salamanca, ao apontar para o princípio básico das escolas inclusivas: “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (ESPANHA, 1994, p. 61).

Em concordância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, em seu artigo 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos, currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996). Nessa direção, percebe-se que, apesar do amparo legal, a educação de uma criança com autismo é um grande desafio para todos os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que a maneira de educar um aluno com autismo é limitada, devido às mudanças de comportamento, socialização e comunicação envolvidas nesse espectro, além da falta de especialistas que desenvolvam um trabalho mais específico em atendimento às necessidades desse discente.

Infere-se ainda, a partir da Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994), que o currículo, as estratégias de ensino e a participação da comunidade (professores, pais ou responsáveis e profissionais que atuam na escola) devem ser adaptados para que, de fato, a inclusão escolar aconteça. Para tanto, faz-se necessário que educadores, pais e demais profissionais envolvidos, estejam comprometidos com a melhoria da qualidade de vida, com a inclusão no ambiente escolar e com o acesso às informações necessárias. Quanto mais apoio a criança autista receber da comunidade escolar, maiores serão as chances de ela conseguir o sucesso na aprendizagem e no desenvolvimento social.

Dessa forma, a presença de um Psicólogo Educacional junto à equipe multidisciplinar da escola é significativa diante do trabalho a ser desenvolvido, visto que traçar ações conjuntas e trocar informações é de fundamental importância para que a criança com autismo avance e consiga superar suas dificuldades.

De acordo com Souza *et al.* (2004), a atuação do psicólogo na equipe multidisciplinar prioriza uma intervenção que visa proporcionar às crianças autistas e a seus familiares, uma vida mais digna, mais amena e proveitosa. O caminhar junto com os membros da instituição é uma contribuição importante para que o trabalho seja bem desenvolvido. Cabe ao Psicólogo Educacional ser um mediador, um agente de mudança, para que possa amenizar e equilibrar as relações, no que tange aos desafios na área da Psicologia, junto a uma equipe multidisciplinar (RIVIÈRE, 2010).

Dessa forma, o Psicólogo Educacional desempenha uma função indispensável em parceria com uma equipe multidisciplinar. Dentro da escola, atua junto aos professores, profissionais considerados como principais agentes do processo educacional, pois estão diariamente em contato com a criança autista, lidando com suas dificuldades, buscando esforços, estratégias e possibilidades de trabalho em benefício do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos com autismo, em um trabalho de parceria com a família.

No intuito de contribuir para o atendimento das necessidades escolares e sociais da criança autista, algumas escolas já possuem um Psicólogo Educacional junto à sua equipe. Esse profissional exerce algumas funções de suma importância para a inclusão escolar da criança autista, como, por exemplo, orientar e dar direções aos pais, professores e os demais profissionais envolvidos no processo de educação escolar.

Quanto à função com a família, o Psicólogo Educacional pode auxiliá-la na assimilação e entendimento dos sentimentos que os rodeiam. Isso torna-se relevante, pois muitos pais sentem-se incapazes, se culpam ou não sabem como proceder para ajudar o filho portador de autismo. E, quanto à atuação junto aos professores, pode ouvi-los e buscar compreender as manifestações trazidas, intervindo, por meio da implementação de metodologias que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança autista. Outra maneira de atuar é por meio da participação em reuniões e conselhos de classes, ajudando a estabelecer novas formas de perceber o processo educativo dos alunos.

Dessa maneira, Martínez (2010) aponta que o Psicólogo Educacional pode realizar avaliação, diagnóstico, atendimento e encaminhamento de alunos com dificuldades; orientar os pais, os alunos e os professores; elaborar e coordenar projetos educativos específicos; pode participar da construção do projeto pedagógico da escola e facilitar, de forma crítica, reflexiva e criativa, a implementação de políticas públicas.

Nessa perspectiva, ao acompanhar um aluno com autismo, seu papel é ajudar no desenvolvimento de suas potencialidades. E, diante dos alunos considerados ‘normais’, seu papel é de promover palestras e projetos que trabalhem a inclusão escolar, para a conscientização e a superação de qualquer tipo de discriminação, preconceito e violência.

Ainda a respeito da atuação junto aos professores, a função também é orientar acerca da superação das dificuldades dos alunos e o incentivo à formação continuada dos docentes. Atua também, na construção do projeto pedagógico, buscando a implementação de metodologias e adaptação do currículo, a fim de favorecer a aprendizagem da criança autista. Quanto à atuação na implementação de políticas públicas, pode analisar, favorecer, identificar e contribuir com ações positivas que contemplem o aluno com autismo, visando promover a democratização do ensino e a inclusão social.

Diante disso, compreende-se que o Psicólogo Educacional tem funções bastante específicas e bem delineadas junto a diferentes agentes no contexto escolar que atuam na inclusão da criança autista. Desse modo, o foco de sua atuação junto a uma equipe multidisciplinar envolve aspectos de natureza comportamental, emocional, social, cognitiva, entre outros, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

A análise do papel do Psicólogo Educacional junto a uma equipe multidisciplinar, no processo de inclusão escolar da criança autista em instituições de ensino regular revela que esse profissional desenvolve funções que contribuem decisivamente para o desenvolvimento das potencialidades humanas e a melhoria da qualidade de vida.

A escola, enquanto espaço social, deve promover o uso de práticas de inclusão escolar e social. E, nesse processo, o Psicólogo Educacional colabora, junto a uma rede colaborativa, com a operacionalização de procedimentos didático-pedagógicos e metodológicos que tornem mais acessível o processo de ensino e aprendizagem, visando a superação das dificuldades ligadas às crianças com autismo.

Nesse aspecto, é indispensável a parceria entre pais, professores, gestores, alunos e o Psicólogo Educacional, todos juntos, com o compromisso de ajudar no desenvolvimento das competências e das habilidades necessárias para que a criança autista consiga a garantia de seus direitos sociais e atue como cidadão crítico e reflexivo.

Portanto, diante da tentativa de, metaforicamente, identificar as dobras e os sentidos da atuação do Psicólogo Educacional junto a uma equipe multidisciplinar em um processo de inclusão escolar que ponha a criança autista em cena, aponta-se para a potencialidade da prática desse profissional. Ele intervém no desenvolvimento de ações, como: elaboração de projetos educativos, orientação de pais, professores e alunos, participação na construção de projetos pedagógicos na escola e na implementação de políticas públicas, entre outros, buscando a promoção da dignidade humana.

Referências

- AMIRALIAN, Maria Lucia Toledo Moraes. O psicólogo e a pessoa com deficiência. *In*: MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano *et al.* (Orgs.). **Deficiência: alternativas de intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 31-52.
- ANDRADA, Edla Grisard Caldeira de. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia: Reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 196-199, 2005.
- BERNARDES, Adriana Oliveira. Da integração à inclusão, novo paradigma. **Revista Educação Pública**, v. 10, nº 9, 16 de março de 2010. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/9/da-integracao-a-inclusao-novo-paradigma>. Acesso em: 22 jul. 2022.
- BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr., 2012.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 20 dez. 1996.
- COLL, César. Psicologia e Educação: aproximação aos objetivos e conteúdos da Psicologia da Educação. *In*: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: psicologia da educação escolar**. Vol. 2. Trad. Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 07-21.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 13/2007**. Que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais. Brasília: CFP, 2007. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/resolucoes/resolucao-n-13-2007>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- ESPANHA. Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**. Jomtien: UNESCO, 1994.
- FERREIRA, Patrícia Palmerino Terra. **A inclusão da estrutura TEACCH na Educação Básica**. Frutal (MG): Prospectiva, 2016.
- GLAT, Rosana. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- LIMA, Francisco Renato. Inclusão do aluno com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) na Educação Básica: sobre o papel da orientação educacional na prática pedagógica. *In*: SILVEIRA, Éderson Luís; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de (Orgs.). **Educação, múltiplas linguagens e estudos contemporâneos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- MALUF, Maria Regina. Psicologia Escolar: novos olhares e o desafio das práticas. *In*: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de (Org). **Psicologia Escolar: ética e competências na formação profissional**. Campinas: Alínea, 2003. p. 135-146.
- MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. O psicólogo na construção da proposta pedagógica da escola: áreas de atuação e desafios para a formação. *In*: ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de (Org). **Psicologia**

- Escolar:** ética e competências na formação e atuação profissional. Campinas: Alínea, 2003. p. 105-124.
- MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 39-56, mar., 2010.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In:* MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 09-29.
- MELLO, Ana Maria S. Ros de. **Autismo:** guia prático. 7. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.
- PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology Communication Research**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 171-178, abr./jun., 2014.
- RIVIÈRE, Angel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. *In:* COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais. Vol. 3. Trad. Fátima Murad. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2010. p. 234-254.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.
- SOUZA, José Carlos *et al.* **Atuação do psicólogo frente aos transtornos globais do desenvolvimento infantil.** **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 24-31, 2004.
- VIANA, Meire Nunes. **Psicologia, educação e cidadania:** um estudo sobre o papel do psicólogo nas Raízes de Cidadania em Fortaleza. 2006. 194 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade) – Centro de Estudos Sociais Aplicados. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2006.
- VIANA, Meire Nunes. Interfaces entre a Psicologia e a Educação: reflexões sobre a atuação em Psicologia Escolar. *In:* VIANA, Meire Nunes; FRANCISCHINI, Rosângela (Orgs.). **Psicologia Escolar:** que fazer é esse? Brasília: Conselho Federal de Psicologia (CFP), 2016. p. 54-73.
- VIANA, Meire Nunes; FRANCISCHINI, Rosângela (Orgs.). **Psicologia Escolar:** que fazer é esse? Brasília: Conselho Federal de Psicologia (CFP), 2016.
- Enviado em 31/08/2022
Avaliado em 15/10/2022

SABERES EMERGENTES E PROFISSÃO DOCENTE: REFLEXÕES PÓS-MODERNAS

André Lúcio Coelho⁸
Leonardo Mendes Bezerra⁹

Resumo

Repensar a profissão docente exige a organização de aprendizagens e de novos saberes que são essenciais para a produção do conhecimento. Destarte, indaga-se: quais saberes são necessários para formação docente e como está articulada com a transição em crise global? Para tanto, apresenta-se uma reflexão empírica sobre as necessidades da formação humanista na prática docente mediada pelas teorias dos livros, artigos e produções acadêmicas. Como resultado apresenta-se os seguintes eixos reflexivos: 1. Margens do Rio Lete; 2 Fronteiras extra cotidiana: paradigmas científicos; 3. Taxonomias dos saberes docentes. Por fim, destaca-se a formação humanista nas novas abordagens epistemológicas para o ensino de qualidade que supere a crise congênita

Palavras-chave: Educação; Saberes docentes; Complexidade.

Abstract

Rethinking the teaching profession requires the organization of learning and new knowledge that are essential for the production of knowledge. Thus, the question is: what knowledge is necessary for teacher training and how is it articulated with the transition in a global crisis? Therefore, an empirical reflection is presented on the needs of humanist training in teaching practice mediated by the theories of books, articles and academic productions. As a result, the following reflexive axes are presented: 1. Banks of the River Lethe; 2 Borders extra daily: scientific paradigms; 3. Taxonomies of teaching knowledge. Finally, the humanist training in new epistemological approaches for quality teaching that overcomes the congenital crisis is highlighted.

Keywords: Education; Teaching knowledge; Complexity.

Introdução

A educação e o ambiente escolar demanda um diálogo elucubrando mudanças sociais preconizada pela globalização que espelha os aspectos éticos envolvido em crises que desenrola-se, buscando uma poética capaz minimizar aspectos relacional como a dor e o transtorno da Covid-19, as guerras, colapsos ambientais...Diante disso, em primeiro momento, o texto situa as ideias de crise organizando pela memória em uma cultura alimentada pelo esquecimento e as implicações etimológicas em processo de compreensão. O segundo momento reflete sobre a importância e qualidade do conhecimento e da pesquisa em educação, observando as problemáticas educacionais na ótica da complexidade, os desafios na realidade escolar e no processo de ensino-aprendizagem que bifurca as interferências à natureza do comportamento humano. É certo que diante da complexidade, uma pluralidade metodológica que possa observar as relações de forma sincrônicas e diacrônicas, constelando estratégias transdisciplinar. Nesse raciocínio, dialogamos com o pensamento sobre os saberes necessários à educação do futuro, preconizado por Edgar Morin (2002; 2021), em que os conhecimentos pertinentes devem ser trabalhos em uma escola ancorado em evidências científicas e práticas democráticas que subsidie a prática docente aliada a pesquisa.

⁸ Graduando do Curso Pedagogia, 5º período na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, Centro de Ensino Superiores de Balsas - CESBA.

⁹ Doutorado em Educação – Universidade Estadual do Maranhão, Campus Balsas.

Repensar a profissão docente, diante da nova maneira de estar na escola, se faz necessária a organização de um novo aprendizado do educador e do educando. Diante das vivências docentes e discentes, percebemos que a profissão docente enfrenta multidesafios. A fragilidade educativa, promovida pelo estado de crise epistemológica, colabora para a desconfiguração do trabalho educativo e, assim, torna-se necessário apontar elementos axiológicos do protagonismo profissional e da sua experiência como referência fundante no exercício da convivência que dialoga com os saberes, uma pedagogia articulada com um projeto social inclusivo e comum olhar holístico capaz de somar pistas para entender, de modo geral, os acontecimentos e os seus saberes emaranhados.

Diante disso, a questão efervescida direcionou o estudo: Quais saberes são necessários para formação docente articulada com esse novo paradigma ético, estético e político? Para responder a esse questionamento utilizamos a reflexão como elemento metodológico essencial, por considerar que a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo é fundamental para que possamos pensar na possibilidade do aprender contínuo das questões envolvidas nessa nova forma de relação articulada em toda educação da prática nas salas até as políticas públicas no sentido de redimir o atraso previsto pelo momento enredado. Como resultado do pensamento reflexivo, organizamos o texto com base em três categorias de pensamento reflexivo: 1. Margens do rio Lete, com base no pensamento de Benajminiano; 2. Fronteiras extra cotidiana: paradigmas científicos, fundamentado nas ideias de Morin; 3. Taxonomias dos saberes docentes, fomentado com base em Nóvoa e Castells; Cardoso.

Margens do Rio Lete

Ao especular um contexto que abarque o volume de intenções aqui organizadas, se faz necessário estimular o leitor na perspectiva dos pressupostos pautado na complexidade dos acontecimentos e em teorias que reintegram o educador em seu contexto de mudanças do próprio conhecimento. Pensar a profissão docente implica em pensar o mundo em desdobramento. Para isso faz-se necessário revisitar a história, identificar suas bases e reconstruir o passado de modo crítico, pois, “uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosos que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais.” (FREIRE, 1987, p. 6).

Na margem do rio o ressentimento bejaminiano de um *thaumadiante* das ruínas que avultam e congestionam sentidos na ventania do progresso. O descontentamento de Benjamim (2016) frente à história dos vencedores, um passado envidraçado, pois é nutrida pelo Lete, pois, “[...]nada renova tanto quanto o esquecimento [...]. Apenas uma ciência que renuncia a seu caráter museológico está apta a colocar o real no lugar da ilusão” (BENJAMIM, 2016, p.27).

Em suas intencionalidades alegóricas diante da nova barbárie o autor sugere Lete o rio de domínio de Hades, o deus da guerra, sua água produz esquecimento e ocultação das memórias daqueles que bebem ou a tocam produzindo uma ilusão no presente, Benjamim (2016) coloca a memória como ponto central de sua leitura da crise moderna, o angelical olhar de redenção dos vencidos está voltado para o pretérito. Porém os mortos deixam rastros de suas experiências, essas pistas ampliadas pelos operadores da complexidade dinamizam outros modos de sentir/pensar o conhecimento e harmonizar os que estão distantes. “A probabilidade em jogo na ciência do calor está ligada em certo sentido à nossa ignorância. Eu posso não saber alguma coisa de maneira completa, mas posso atribuir uma probabilidade maior ou menor a alguma coisa.” (ROVELLI, 2015, p.63). Portanto, ao observarmos os desdobramentos da história da literatura e a ciência da literatura, Benjamim (2016), porta-se como arauto anunciando uma nova barbárie e atribuindo aproximações entre a experiência estética e históricas.

[...] E este é um de seus empenhos para construir uma história coletiva dos vencidos para além do plano da memória individual, no caso aqui, para além daquilo que a escola representa como instituição legitimadora e geradora de monumentos de cultura, [...] Um pensamento que sugere arrancar a educação de seus nichos institucionais e colocá-la de vez no mundo, [...] A pauta para Benjamim é uma discussão abrangente e contaminada entre literatura e história ou entre história da literatura e história e que precisa sempre ser repensada: [...] (LIMA in BENJAMIM, 2016, p.55)

O autor aponta na história da literatura uma crise disciplinar, que não chega a ser um desvio de função da educação já que sua intencionalidade é revista por meio de parcialidade e de comportamento arbitrário, difundida para a autonomia disciplinar, cristalizada em isolamento “[...] - a ideia de autonomia desliza sem dificuldades para o histórico e conduz à tentativa de representar a história da ciência sempre como um decurso autonomamente isolado, independente, destacado de todo o cenário político-intelectual. [...]” (BENJAMIM, 2016, p.11). O olhar diacrônico que se faz moldes para relacionar no âmbito da pergunta elaborada e da forma de sentir/pensar a crise, onde as inferências transbordam as margens do conhecimento, o rio Lete tenciona o esquecimento. Porém, aquilo que é esquecido não é eliminado apenas ocultado durante o percurso exposto, o testemunho autoral permite a outros que mesmo sabendo de o princípio da incerteza ousar pensamentos colaborativos de quem escreve a história atuando como sujeito de seu tempo e inserido no mundo (FREIRE, 1987).

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p. 27)

O que configura a crise atual é um emaranhado de questões que invalidam os processos de assimilação do mundo, a dinâmica empreendida é desigual e injusta. Segundo Bauman; Bordoni(2016, p.7) “a crise enfrentada pelo mundo ocidental não é temporária, mas sinal de uma mudança profunda quem envolve todo sistema social e econômico e que terá efeitos de longa duração” a repercussão e o resultado denotam no presente dicotômico dos modos de vida globalizante observado pelos autores não como um fenômeno isolado, mas como um estado de crise. [...] “A crise não é ficção. Pode ser vista diariamente no local de trabalho, nas escolas, nas famílias, governo, instituições de segurança social, enfim, em tudo aquilo que nos rodeia.” (APPLE, 2001, p. 41). O mesmo autor tem uma reflexão sobre a sombra da crise, não como uma coisa abstrata, mas como espaço de sentidos e transformações em campo minado de incerteza, de luta e modelação de questões estruturais. Essa relação de olhares sobre situação implica em conhecimentos que ultrapassam os guias curriculares em uma velocidade pressurosa.

Uma característica especial desta crise é sua duração. O tempo das “conjunturas” desfavoráveis, que podiam ser resolvidas num curto período, já passou. Agora, as crises – tão vagas e generalizadas por envolverem uma parte tão grande do planeta- leva *éons* para reverter a direção. Elas progridem muito lentamente, em contraste com a velocidade na qual todas as demais atividades humanas na realidade contemporânea de fato movem. Todo e qualquer prognóstico de solução é continuamente atualizado e, em seguida, adiado para outra data. Parece que nunca vai acabar.” (BAUMAM; BORDONI, 2016, p.15).

Esse *continuum* representa o acúmulo desastroso das experiências negativas não superadas que impulsionam para um estado constante de crise da qual precisamos dar conta ou no mínimo estar conscientes desvelando o mundo, aparece como sequencial e ininterrupto e se traduz na imobilidade do presente inundado de possibilidades ilusórias e reais, ao imputar na curadoria as probabilidades

provoca o interregno da profissão docente e na produção de conhecimento, “[...] As pessoas presentes ao funeral de uma era em geral não têm consciência de que estão num cemitério ou num crematório. [...]” (BAUMAM; BORDONI, 2016, p.92) estamos no ápice do ritual fúnebre para tanto exige conhecer o cerimonial, essa continuidade não é linear e não pode ser determinista, pois mesmo que haja uma continuidade entre o ponto inicial e o final existe rachaduras e lacunas a serem preenchidas com conhecimento baseado na ciência.

Passou-se um século, e estamos no mesmo ponto. As equações da mecânica quântica e suas conseqüências são usadas cotidianamente por físicos, engenheiros, químicos e biólogos, nos mais variados campos. Sua utilidade é demonstrada na tecnologia contemporânea; [...] E, no entanto, essas equações permanecem misteriosas: não descrevem o que acontece a um sistema físico, mas apenas como um sistema físico é percebido por outro sistema físico. (ROVELLI, 2015, p.25 e 26)

O que parece é que falta um pedaço da história ou uma realidade inacessível para descrição em que a interação possível é incerta, mas cada elemento é uma solução da equação-base da mecânica quântica que dispõe de sua importância em acordo com a interação. “[...] a previsibilidade ou a imprevisibilidade de seu comportamento não concerne ao seu estado exato. Concernem à limitada classe de suas propriedades dependente do nosso específico modo de interagir [...]” (ROVELLI, 2015, p.65) nenhuma teoria tem posição definida no campo do objeto de estudo e isso estabelece não como uma intenção objetiva conceitual, mas como probabilidade oriunda de uma natureza relacional dos saberes, “[...] Por conseguintes, a probabilidade não concerne à evolução dos corpos em si. Concerne à evolução dos valores de subclasses de propriedades dos quando estas interagem com outros corpos [...]” (ROVELLI, 2015, p.65) esse método de observação articular estratégias de aprendizagem pois permite criar cenários de ação no ambiente escolar constituindo modos de acareamento com a incerteza.

A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem. Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática. (FREIRE, 1987, p. 33)

Do mesmo modo da maiêutica socrática na Grécia Antiga, as ações dialógicas e reflexivas favorecem a ampliação das ideias e do raciocínio lógico. Freire (1987) endossa que a reflexão induz a práxis. Em contra ponto ao esquecimento de Letes havia outro rio, o *Mnemósine* que personificava a memória na mitologia grega e beber das suas águas faziam recordar tudo e alcançando a visão ampla de suas lembranças. Diante do paradigma entre a memória e o esquecimento também devemos debruçar sobre novas abordagens de ver o mundo.

Fronteiras extra cotidiana: paradigmas científicos

As emergências e as incertezas implicam em decisões precisas e mudanças cirúrgicas para o enfrentamento dos problemas educacionais recorrentes dessa configuração que institui cenários incongruentes. Demanda-se, assim, um impacto direto na profissão docente e na manutenção dos vínculos educacionais estimulando variadas estratégias diante de novos desafios, “cientistas do Instituto Pasteur, da França, [...] descoberto a primeira evidência sólida da variante delta-ômicon, ou deltacron, com estrutura recombinante derivada das sublinhagens AY.4 (delta) e BA.1 (ômicon)” (BUTANTAN, 2022, p. 4). Respondendo a uma transformação em curso impreciso, mas provável do ponto de vista das inteirações que (re)combinam problemas, e também soluções, em um sistema dinâmico, em que o comportamento é determinado pela não linearidade ou pelo grande número de interações entre os componentes de informação aproximando e retroalimentando, nesse caso a

transmissão virótica. Assim, a percepção observadora do cientista (re)formula possibilidades de entendimento ao mapear dados genômicos. A pesquisa concebe através de um rigoroso controle científico que não se esgota a observação dos eventos. As suas potencialidades aleatórias da questão estudadas obrigam a construir mais conexões investigativas da origem, buscando uma análise complexa do todo e das partes aproximando possibilidades.

As bases do pensamento complexo parte da percepção das unidades multidimensionais em conjunto de investigação na incerteza e do imprevisível. “A chegada do imprevisível era previsível, mas não sua natureza. A experiência das irrupções do inesperado na história não penetrou nas consciências. Daí minha máxima permanente: “espere pelo inesperado”. (MORIN, 2020 p.5) para tanto buscamos aqui referenciar situações, eventos e saberes principiante do desenvolvimento educacional trazendo variáveis da relação causa – efeito – causa - efeito observando o previsível nas facetas de uma crise em que somos uma comunidade planetária de destino. O Tabuleiro de danos penetra em camadas a partir do eixo local afetando toda proximidade e seus arredores, assim o que parece como evento aleatório apresenta-se como fenômeno conectado e originário do caos. “Aprendemos que tudo [...] só pode ter nascido do caos e da turbulência, e precisa resistir a enormes forças de destruição. O cosmo se organizou ao se desintegrar. [...] aventura em que uma das metamorfoses marginais constituiu-se pelo surgimento da vida no terceiro planeta de um pequeno sol de subúrbio” (MORIN, 2002 p. 56-57). A incerteza no conhecimento (nos princípios, cerebral, físico e epistemológico) predominante infere desde o surgimento da vida, não oferecendo bases confortáveis, assim se faz necessário considerar os conhecimentos e os saberes que um faz parte do outro e vice versa, não existindo fronteiras presentes na análise do fenômeno.

Um mundo incerto sempre foi a premissa das mudanças e inovações. Ajustar o conhecimento ao paradigma é o que chamamos de educação, o pensamento aplicado para o bem-estar coletivo, é revisitando erros que postulamos os riscos dos empreendimentos futuros. Constitui-se em compreender a incerteza com a esperança e auto-crítica para construir estratégias de ações *eco-educativas*. A aptidão para uma reorganização parte da interação com o imprevisível e não retorna ao velho sistema de ordem. Incorpora-se e amplia-se, assim, com as novas ligações e novos procedimentos, essa estratégia que reformula o sistema celular dos corpos vivos distribuindo a informação do conjunto, assim uma pedagogia para complexidade, uma docência da curiosidade de “estar-no-mundo” (BEZERRA, 2022). Uma poética dialógica de intervenção múltipla.

[...] Um paradigma impera sobre as mentes porque institui os conceitos soberanos e sua relação lógica (disjunção, conjunção, implicação), [...] De fato o reino do paradigma da ordem por exclusão da desordem (que exprimiria a concepção determinista-mecanicista do Universo) sofreu fissuras em inúmeros pontos. [...] Assim, a ideia de que ordem, desordem e organização devem ser pensadas em conjunto surge de diferentes pontos de partida. A missão da ciência não é mais afastar a desordem de suas teorias, mas estudá-la. Não é mais abolir a ideia de organização, mas concebê-la e introduzi-la para englobar disciplinas parciais. (MORIN, 2002 p. 114)

Morin propõe uma organização para o pensamento complexo partindo de operadores de compreensão com base dialógica que não objetiva uma síntese, ela opera em sentido recursivo intensificando as dicotomias e perturbações, em todos os níveis de entendimento, um operador hologramático capaz de assimilar a parte pertencente do todo e o todo na parte. Esses operadores da complexidade alicerçam a pesquisa dos fenômenos que compõe os eventos, espaço que dialoga partindo do local o tempo e todos os elementos sociais e culturais que gravitam, as regularidades, desavenças, imprevisibilidade que apontam diretrizes, assim é possível estratégias para desordem.

[...]consubstanciados no denominado corpus formal de conhecimento escolar (conteúdos curriculares), nas ações cotidianas da escola (currículo em ação) e no denominado currículo oculto. Os desdobramentos ideológicos e a legitimação são sedimentados em aspectos explícitos e implícitos do currículo e situam-se em sua materialidade e no domínio do simbólico. (MAGALHÃES; RUIZ, 2011. p. 127).

Não se ensina tudo o que deve ser ensinado. É necessário que haja uma mudança curricular se faz tão necessário na formação que consiga redistribuir saberes articulando disciplinas em uma forma de pensar “[...] o auto-exame deve ser ensinado desde o primário e durante todo ele. [...] seria estudada a maneira com que a mente oculta os fatos [...] mostrar-se-ia como as coisas dependem menos de informações do que da forma em que está estruturado o modo de pensar” (MORIN, 2002, p. 77) o conhecimento da produção da cultura digital num tratamento crítico seria uma introdução ao conhecimento das mídias. O ensino carece de reformulação temporal, pois as teorias e os postulados precisam ser melhor adequados ao contexto social e melhorados, pois a deve-se ocupar do mundo do conhecimento, do processo de assimilação do ensinar e aprender, indicando diretrizes de entendimento de sua transformação e das suas evoluções tecnológicas, geográficas, ambientais e a própria compreensão de sua pós-modernidade que carece

[...]repensar dos processos de aprendizagem e das formas de aprender a aprender, a familiarização com os meios de comunicação e o domínio da linguagem informacional, o desenvolvimento de competências comunicativas e capacidades criativas para análise de situações novas e cambiantes (LIBÂNEO, 2001, p.23).

A pedagogia ocupa um papel crucial em vista a rápida mudança de paradigma. Exige-se, assim, a formação de um novo educador que consiga responder com uma ação pedagógica múltipla. Essa ação deve extrapolar o âmbito escolar ultrapassando sua formação tornando a escola um espaço de síntese e de (re)construção do conhecimento, “[...] lugar onde os alunos aprendem a razão crítica para poderem atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias e formas de intervenção educativa urbana”. (LIBÂNEO 2001 p.20). Propõe-se, assim, o desenvolvimento de novas habilidades que compreenda essa condição para revisitar os pressupostos da educação e buscar constantemente a função primordial do curso, acompanhar e responder a gradativa a mudança reformulando o papel pedagógico como ciência e ampliando o exercício da profissão.

Taxonomias dos saberes docentes

A configuração da atual forma de ensino – ainda pautada na linearidade e com raízes na visão cartesiana-positivista (BEZERRA, 2022) – implica em um reconhecimento das diretrizes aqui exposta, o ensino em um mundo pandêmico estimula novas referências instrumentais. A comunicação e interação na formação precisam ser analisadas perante o contexto, a visão holística dos acontecimentos para uma interpretação mais apurada direcionada ao fazer, que implica na socialização entre os professores em que o relato da experiência tome base científicas para construção de um novo aprendizado. Nesse sentido, o professor como um sujeito epistêmico na construção de sua prática pedagógica as habilidades do século XXI constituído no relacionar o conhecimento da disciplina, ou seja, o conteúdo específico, a gestão de tempo, aprendizagem, metodologias e técnicas que incluem TIC (tecnologia da informação e comunicação) e avaliação permanente da experiência. [...] “a convicção de que essa dificuldade é talvez mais um resultado da mudança (e conseqüentemente da necessidade de compreendê-la) do que do aumento da dificuldade dos problemas que se nos levantam” (CASTELLS; CARDOSO, 2005, p.9). A saída emergencial não é uma solução para o futuro o estímulo conturbado vivido precisa de reordenação em seu processo de mudança.

Uma transição que ocorre devido a três importantes fatores: a aceleração criada pelas tecnologias da informação e comunicação; o crescimento de procedimentos sofisticados para codificar, aprender e gerir o conhecimento; e a percepção social do conhecimento como fundo estratégico das empresas, nações e pessoas (CASTELLS; CARDOSO, 2005, p.13).

Base da investigação de Tardif está no qualificar os conhecimentos necessários para docência, o saber-fazer utilizado pelos professores no cotidiano educativo. Parte-se do princípio de que aquilo de fato na aprendizagem que acontece na aula é a essência resultante de toda elaboração do projeto educacional. “[...] esse saber também é social porque seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais” (TARDIF, 2012, p.13). Como esses saberes se relacionam e se completam na dinâmica escolar, o termo emergente traduz uma necessidade conjuntural que os ‘espaços tempos’ (BEZERRA, 2022), se mistura diante das habilidades necessárias para o desempenho profissional.

[...] a história das disciplinas escolares, a história dos programas escolares e a história das ideias e das práticas pedagógicas, o que os professores ensinam (os "saberes a serem ensinados") e sua maneira de ensinar (o "saber-ensinar") evoluem com o tempo e as mudanças sociais. No campo da pedagogia, o que era "verdadeiro", "útil" e "bom" ontem já não o é mais hoje. Desse ponto de vista, o saber dos professores (tanto os saberes a serem ensinados quanto o saber-ensinar) está assentado naquilo que Bourdieu chama de arbitrário cultural: ele não se baseia em nenhuma ciência, em nenhuma lógica, em nenhuma evidência natural (TARDIF, 2012, p.13-14).

O pensamento do autor tem uma dimensão holística ao referenciar os saberes que completam com vários saberes, como por exemplo, os ligados a formação profissional, disciplinares, curriculares, experienciais e culturais. A sua proposta engloba as conceituações desses saberes e como se constituem no cotidiano escolar. Busca-se, nesse sentido, as fontes que alimenta o ofício do professor, compreende assim que esses saberes não advêm apenas da formação inicial, mas que perpassa pela vida profissional. Então, a confluência dos saberes docentes implica nos saberes que o professor assume, desde as fontes sociais e os modos que integram na sua história de vida incluindo sua formação inicial, a socialização desse conhecimento envolve com a prática do ofício integrado às ferramentas utilizadas e sua adaptação da realidade vigente. “Dado que os professores trabalham com seres humanos, a sua relação com o seu objeto de trabalho e fundamentalmente constituída de relações sociais” (TARDIF, 2012, p.132). Um saber sincrético que acumula-se na experiência é um conhecimento incomum que baliza uma reflexão da profissão diante das mudanças ocorridas no contexto geral, pois, até que se prove ao contrário, “[...] os saberes oriundos das ciências da educação e das instituições de formação de professores não podem fornecer aos docentes respostas precisas sobre o ‘como fazer’ [...]” (TARDIF, 2012, p.137).

“Produzir a profissão de professor” (NUNES, 2021, p. 69) propõe uma análise da conjuntura atual da docência. Essa produção necessita que o autor laboral participe de forma dinâmica de sua transformação, em que a dimensão teórica colabore com a prática e vice versa em uma formação em que a escola seja o laboratório experimental compreendendo a educação em seus aspectos sociais e culturais. “Vou definir estas tendências com três palavras: Domesticação, Hiperpersonalização e Digitalização” (NÓVOA, 2021 p.6). A busca de um projeto formativo da escola, a crise pandêmica revelou a mudança enunciado e identificou o professor como primordial no processo aprender e ensinar que constitui novas relações com a família, escola e governo. Os saberes docentes e o efeito das tecnologias na aprendizagem como desafio frente ao contexto de crise sanitária solicitam um olhar crítico da informação, do seu processamento, armazenagem e acesso, o novo paradigma o processo da revolução tecnológica que inclui novas linguagens em que experimentação os projetos colaborativos de vivências.

Em muitos estudos e relatórios menciona-se, e bem, que os professores receberam um importante reconhecimento, pelas famílias e pela sociedade, devido à sua resposta à pandemia. Mas se as tendências descritas continuarem a dominar o pensamento e as políticas educativas, a prazo, haverá uma erosão da profissionalidade docente e uma dissolução do seu trabalho numa panóplia de outras funções: tutores, orientadores, formadores, psicólogos, tecnólogos, especialistas das aprendizagens, gestores, animadores... (NOVOA, 2021, p.6)

Essa nova relação durante a crise pandêmica constitui uma aprendizagem onde a casa e a relação doméstica e familiar estão mais presente, e novas tecnologias a ciência e a informação expandem em velocidade incomparável, a neurociência biotecnológica vem trazendo bases para essa transformação, a projeção é que nos anos vindouros a educação tornar-se-á um ramo da medicina, “utilizando os imensos recursos das neurociências para personalizar transmissão e, depois, para otimizar bioeletronicamente a inteligência”(LAURENT, 2017). Isso constituirá em uma hiperpersonalização das aprendizagens no mundo digital que de forma mais abrangente, são as três dimensões cognitivas, a seguir, robótica, inteligência artificial e neurociências, que demudarão o entendimento de escola (LAURENT, 2017). Essa articulação de conhecimentos implica na organização de uma política curricular para a formação do currículo com bases efetivas observadas pela dinâmica escolar no seu contexto, possibilitando, assim, redimir as diferenças sociais de oportunidades na educação é um direito fundamental para o crescimento humano e conseqüente para o desenvolvimento do país.

A produção da profissão se manifesta no posicionamento na produção da vida, no valor intrínseco como humanidade, na reivindicação da sua dimensão sócio educativa como função da escola no momento o vínculo das relações humanas torna-se mais importante que a matéria escolar, em que apoiar e apoiar-se com estudantes e família torna um ensino de solidariedade no processo pandêmico. O ensino remoto emergencial, nos moldes da crise pandêmica, impôs uma constante pressão no sentido de dar continuidade ao currículo, não ou pouco considerando as desigualdades tecnológicas dos educando, o despreparo dos docentes em relacionar com as TIC e a própria qualidade dos serviços prestados de acesso a internet, a gestão desses problemas se intensifica para tanto sua urgente difusão e a produção de recursos humanos necessários para operar neste sistema, a fim de gerar conhecimentos e informações com e para a gestão. “A pós-epidemia será uma aventura incerta na qual se desenvolverão as forças do pior e do melhor, estas últimas estando ainda debilitadas e dispersas” (MORIN, 2020 p.11). Tão emergente quanto à continuidade e fortalecimento dos vínculos educacionais está à prova esse professor ser capaz de organizar seus saberes e atuar didaticamente de modo emergente-virtual, e, para tanto, estimular e fomentar a participação reflexiva dos alunos na contribuição de saberes no uso das tecnologias.

É função do Estado, segundo a Constituição Federal de 1988 e reforçado pela Lei n. 9394/96 – que se trata da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garantir os direitos de acesso a educação, além de garantir infraestrutura produtiva, equilíbrio entre os poderes e a soberania nacional. No entanto, é perceptível a existência da ausência de diálogos e assim ausentando o próprio Estado democrático, tornando ponto determinante para precarização da profissão docente contribuindo ainda mais com fosso das desigualdades sociais.

Considerações finais

A utilização dos operadores da complexidade no ensino é de urgente investimento para um projeto coletivo, a priorização abordagem dialógica na escola em que o docente possa articular os conhecimentos produzidos e as práticas de produção dos significados compartilhados como lugar de reflexão e de formação das práticas profissionais. Assim projeta uma mudança no interior da relação professor e aluno, aluno e outros alunos, conectando e fortalecendo a identidade provocando interação com outros pontos de vista de ação efetiva.

Então traduz nossa responsabilidade profissional no sentido de atenção aos desdobramentos dessa crise em torno do conhecimento, permeados pelas relações sociais que esta inter-relacionada sejam educacionais, sociais, de saúde ou econômicas que aparecem no cotidiano escolar, então o ensino é fortemente impactado constituindo uma ausência de um projeto para o enfrentamento da perplexidade, como refletir diante questões tão complexas em que o risco de morte real nos assola, a dita incerteza preconizada por Morin não se encontra no futuro por estar sendo experimentada de forma dolorosa e sem expectativas de um final.

Referências

- APPLE, M.W. **Educação e Poder**. Porto – Portugal: Porto Editora, 2001.
- BAUMAN, Z.; BORDONI, C. **Estado de Crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.
- BENJAMIM, W. **História da literatura e ciência da literatura**. Rio de Janeiro: Letras. 2016.
- BEZERRA, L. M. **Arqueologia antropofágica em rotas não lineares**: narrativas educacionais reveladas no sertão maranhense. Tese (Doutorado em Educação). Sorocaba: Uniso, 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação**. Lei n. 9394/96. Brasília: MEC, 1996.
- BUTANTAN. **Cinco motivos que comprovam que a pandemia de Covid-19 ainda não acabou**. 2022 Disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/cinco-motivos-que-comprovam-que-a-pandemia-de-covid-19-ainda-nao-acabou-> Acesso em: 05 maio 2022.
- CASTELLS, M.; CARDOSO, G. **A Sociedade em Rede Do Conhecimento à Ação Política**. Centro Cultural de Belém, Lisboa 4 e 5 de Março de 2005.
- LAURENT, A. **La guerre des intelligences – Comment l'intelligence artificielle va révolutionner l'éducation**. Paris: Jean-Claude Lattès, 2017
- LIBÂNEO, J. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. *Educar*, n.17, 2001, p.153-176.
- MAGALHÃES, R. C. B. P.; RUIZE, M. Estigma e o currículo oculto. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.17, p.125-142, Maio-Ago., 2011.
- MORIN, E. Um festival de incertezas. *Espiral*, v.4, 2020. Disponível em: <http://www.iecomplex.com.br/revista2/index.php/espiral/article/view/46/52> Acesso em: 23 jun 2021.
- MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- NOVOA, A. Prefácio - a liberdade está no diálogo. CAMPOS, R. MOREIRA, S. L. **Cescontexto**, n. 28. Universidade de Coimbra, 2021, p. 5-8.
- NUNES, M. B. Reflexões sobre a profissão docente à luz de Antonio Nóvoa: relatos de uma professora sobre os desafios para a formação continuada. CAMPOS, R. MOREIRA, S. L. **Cescontexto**, n. 28. Universidade de Coimbra, 2021, p. 68-71.
- ROVELLI, C. **Sete breves lições de física**. Objetiva, Rio de Janeiro, 2015.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Enviado em 31/08/2022

Avaliado em 15/10/2022

BRINCO, LOGO APRENDO! APONTAMENTOS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Bruna Beatriz da Rocha¹⁰
Rebeca Freitas Ivanicska¹¹
Francisco Romário Paz Carvalho¹²

Resumo

Este trabalho intentou, de modo geral, analisar as contribuições do lúdico como ferramenta facilitadora no processo educacional. Seguimos a seguinte questão norteadora: o lúdico pode funcionar como mecanismo facilitador no processo de ensino/aprendizagem? Em termos metodológicos, o trabalho apoia-se numa abordagem qualitativa de cunho bibliográfico. Teoricamente seguimos os postulados de Coelho (2015), Hendler (2010), Kishimoto (2002, 2017), dentre outros. Concluímos, portanto, que ao utilizar o brincar como ferramenta pedagógica o professor beneficia a formação da criança, estimulando a interação bem como a participação com os demais colegas, sem esquecer, é claro, da comunicação entre ambos, o que torna o espaço da sala de aula um local aconchegante e de acolhimento para todos os envolvidos.

Palavras – Chave: Lúdico. Educação Infantil. Ensino/Aprendizagem.

Abstract

This work aimed, in general, to analyze the contributions of play as a facilitating tool in the educational process. We follow the following guiding question: can playfulness work as a facilitating mechanism in the teaching/learning process? In methodological terms, the work is supported by a qualitative approach of a bibliographic nature. Theoretically, we follow the postulates of Coelho (2015), Hendler (2010), Kishimoto (2002, 2017), among others. We conclude, therefore, that by using play as a pedagogical tool, the teacher benefits the formation of the child, stimulating interaction as well as participation with other colleagues, without forgetting, of course, the communication between them, which makes the classroom space classroom a cozy and welcoming place for all involved.

Keywords: Ludic. Child Education. Teaching/ Learning.

¹⁰Mestra em Educação (UFLA/MG), Especialista em Didática e Trabalho Docente (IF SUDESTE MG – Campus São João del-Rei), Especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (FAVENI). Graduada em Licenciatura em Educação Física (IF SUDESTE MG – Campus Barbacena), Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”, Professora da rede pública e da rede privada de ensino. E-mail: bruuna_rocha1@hotmail.com

¹¹ Advogada e Pedagoga. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Criadora e Organizadora do projeto “Obras Coletivas MG”. Pós-graduada em Gestão de Trabalho Pedagógico (FAVENI/ES), Pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva (FUTURA/SP). Graduada em Pedagogia (UEMG/Barbacena). Bacharel em Direito (UNIPTAN/MG). Especialista em Educação Básica pela Rede Estadual de Minas Gerais/Lavras. Pós graduanda em Direito Previdenciário pela LEGALE/SP. E-mail: rebeca_015@hotmail.com.

¹² Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral CAFS – UFPI. Bolsista no Projeto de Extensão Universitária PIBEX – UFPI (2022) “Formação de Professores do campo para o uso de Tecnologias Digitais”, coordenado pela Professora Dra. Ágata LaisaLaremborg Alves Cavalcanti. E-mail: f.mariopc@yahoo.com.br

Introdução

O Sistema Educacional Brasileiro está em transformação contínua, por isso, é necessário estar sempre pesquisando e estudando os temas que a envolvem, dessa maneira o trabalho tem como objetivo analisar o lúdico como uma ferramenta no processo educacional. Com isso, buscando perspectivas e ponderações que relacionem o ensino, conhecimento e aprendizado como facilitador no âmbito escolar.

O presente estudo tem como metodologia, um levantamento bibliográfico por meio de textos acadêmicos, artigos, teses e dissertações que possam contribuir para a discussão sobre a sociedade atual, a escola e a importância do lúdico.

As mudanças na sociedade contemporânea também modificaram a realidade escolar. A mídia tem se formado como um forte aliado na educação, no entanto, existem ressalvas de como seu papel pode influenciar positivamente ou negativamente nos alunos.

A “mídia na formação, informação e educação das crianças, é de responsabilidade da escola e dos professores entenderem e aperfeiçoarem seus conhecimentos”, ressalta Siqueira *et al* (2012, p.315).

O brincar é a cultura midiática que está se relacionando, sendo mecanismos de aprendizado cognitivo e social, no entanto, o ambiente escolar tem que ser propício para trazer significados e resultados para as crianças.

De acordo com Siqueira *et al* (2012, p. 318),

Acredita-se que nos momentos de ludicidade é promovida uma estrutura de maior interação entre pessoas e uma maior possibilidade de expressividade corporal. Além dos aspectos anteriormente assinalados, a escola é um dos lugares onde mais se encontra essa estruturação lúdica e, assim, considera-se este ambiente propício, principalmente para as crianças, por proporcionar comportamentos naturais de forma integrada a elementos socioculturais.

Como se pode perceber a partir da afirmação de Siqueira *et al* (2012), a escola é um local favorável para a realização de atividades lúdicas, sendo de suma importância que seja um ambiente adequado e agradável para que os partícipes (as crianças) se sintam à vontade e principalmente acolhidos neste espaço para assim, atuarem de forma coletiva ou individual.

De maneira objetiva, este texto encontra-se estruturado da seguinte forma: um primeiro momento em que resgatamos o contexto históricos do lúdico, depois iremos traçar algumas discussões sobre as contribuições deste no processo de ensino/ aprendizagem; e posteriormente, tecemos as considerações finais resgatando as conclusões atingidas pelos autores, seguidas das referências.

Breve Histórico do Lúdico no Brasil

A palavra lúdico deriva do latim *ludus* que significa brincar. De modo específico, o lúdico é a brincadeira, é o jogo, é a diversão. Na história da humanidade, o lúdico esteve presente desde sempre, há relatos na história antiga que apontam que o brincar era desenvolvido por toda a família, até quando os pais ensinavam a seus filhos os ofícios diários. É importante frisar que cada época na história entendia a educação sob olhares diferentes e com o lúdico aconteceu da mesma maneira, ou seja, em maior e em menor intensidade se priorizava ou não atividades lúdicas.

No Brasil, especificamente observando, assim como todas as questões relacionadas ao âmbito educacional, temos as raízes oriundas desde antes da chegada dos portugueses, com os índios. Estes, por sua vez, sempre fizeram valer seus costumes para ensinar seus filhos a pescar, nadar, brincar, dançar, ou seja, uma maneira lúdica de aprendizado e que representa a cultura e a tradição do povo indígena.

Com a chegada dos portugueses e a miscigenação cultural, oriunda do contato entre negros, brancos e índios cada cultura foi se desenvolvendo o lúdico, como afirmamos anteriormente, foi ganhando espaço de acordo com o tipo de sociedade que se desenvolvia. No caso dos negros, por exemplo, com os costumes similares aos dos índios, a caça, a pesca, o nado, faziam parte do dia-a-dia, perpetuando a educação e a tradição de forma criativa, lúdica, satisfazendo as necessidades diárias. Salienta-se que pesquisar sobre o lúdico e seu histórico no Brasil é de suma importância para entendermos a dinâmica da sociedade e como isso afeta o ensino na escola.

Por outro lado, os portugueses quando vieram ao Brasil não desenvolveram a ludicidade como atos de sobrevivência e que faziam parte do contexto diário coletivo e individual, como fizeram os índios e os negros. Para os portugueses o lúdico funcionava simplesmente como ato de lazer e enriquecimento intelectual. Com isso, articulando com as experiências vividas e o desenvolvimento de novas formas para se relacionar com o mundo e com os outros.

Kishimoto (2002, p. 22) nos diz que:

Desde os primórdios da colonização a criança brasileira vem sendo criada com cantigas de origem portuguesa. E grande parte dos jogos tradicionais popularizados no mundo inteiro como jogo de amarelinha, bolinha de gude, jogo de botão, pião e outros, chegou ao Brasil, sem dúvidas, por intermédio dos primeiros portugueses. Posteriormente, no Brasil receberam novas influências aglutinando-se com outros elementos folclóricos como, o do povo negro e do índio.

A autora nos chama atenção para o fato de que grande parte das brincadeiras e cantigas, que fazem parte da cultura brasileira, receberam influências dos portugueses, não descartando, é claro, as contribuições dos demais povos que aqui povoavam.

A Igreja Católica, no final da Idade Média e início da Idade Moderna, posicionou-se contrária às atividades lúdicas, por considerar que os jogos seriam algo de natureza profana. Dessa maneira, houve consideravelmente certa ruptura em relação à educação no Brasil, já que com a expulsão dos jesuítas a educação no Brasil ficou inerte, com poucas mudanças positivas para a população.

Uma possível mudança de paradigma passa a ocorrer no século XX com as propostas da pedagogia Nova, ajudando consideravelmente, a estruturar um novo olhar para o ensino, indo além do Positivismo e do Tecnicismo do ensino.

Ao estruturar esse novo olhar, notou-se que o ensino gradativo de competências e habilidades por meio das vivências dos alunos era enriquecedor e significativo no aprendizado, e a ludicidade contribuía para consolidar os conhecimentos.

Em 1932, foi lançado por um grupo de educadores o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo. Este documento apresentava a diversidade teórica e ideológica do grupo que o concebeu, mas ainda com ideias consensuais. Apresentava, de grosso modo, uma ideia de escola gratuita e de acesso a todos. A Constituição de 1934 abraça essa ideia e encara a educação como um direito de todos e dever da família e dos poderes políticos.

A Educação como um direito social foi um divisor entre a educação para alguns e a educação para todos. Partindo desse pressuposto:

[...] embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar. (DUARTE, 2007, p. 697).

É nesse sentido que a Educação é implementada como uma política educacional necessária e fundamental.

Com o passar dos anos, o lúdico passa a ser visto como mecanismo facilitador de ensino/aprendizagem, principalmente ao lidar com disciplinas ditas como “difíceis” como é o caso da matemática. Dessa forma, o lúdico foi se estruturando por meio de movimentos de professores a atores da educação que se esforçavam em construir narrativas onde o ato de educar e o ato de aprender fossem tirados do âmbito estritamente formal e asséptico.

Muitos estudiosos consideram o século XXI como o século da ludicidade. Período que a diversão, o lazer e o entretenimento apresentam-se como condições necessárias para a convivência em sociedade. É por esse motivo que a proposta de investigar o lúdico na educação vem sendo discutida por muitos pensadores e educadores.

Via de regra, o lúdico tem sido desenvolvido nas salas de aula de todo o Brasil, principalmente naquelas voltadas para o ensino infantil. E dessa forma, se manifesta de modos diversos desde atividades que englobam música, dança, jogos, ou seja, mecanismos diversos que envolvam a arte do brincar.

O lúdico nos espaços escolares

Cada criança, torna-se única em sua forma de agir, pensar e sentir, pois além de ser detentora das suas características pessoais, é também fruto de todas as interações a que está exposta (i.e., interações com a família, com o meio, entre outras) (COELHO E TADEU, 2015).

Dessa forma, a Educação deve garantir para os estudantes direitos primordiais, como brincar, movimentar, valorizar as emoções, o pensamento, e a comunicação. Observamos que as primeiras manifestações da linguagem, ocorrem por meio da brincadeira que possui vários sentidos para a criança.

Percebe-se que, através da brincadeira de faz de conta, a criança utiliza e ativa os processos de imaginação, pensamento, linguagem, criação, além de estabelecer relações e desenvolver a função social de utilizar um objeto para representar outro, resignificando-o e contribuindo para o seu processo de humanização e desenvolvimento (BRANDÃO E FERNANDES, 2021, p.16).

Observamos que este é um tempo que se deve privilegiar as interações das crianças entre si, é possível que a criança dê pistas sobre a sua personalidade, o seu desenvolvimento, os seus interesses e as suas necessidades. Então é importante o contato com os professores, bem como com os espaços e os materiais, sendo dos momentos mais ricos em termos de observação das crianças (COELHO E TADEU, 2015).

Verificamos a importância do papel do professor, o mesmo deverá criar um ambiente de qualidade, mantendo uma organização do ambiente educativo feita de forma intencional, a fim de conseguir proporcionar às crianças situações que, através de momentos de brincadeira livre, permitam

a exploração do espaço. Os materiais e objetos disponibilizados para as crianças também precisam ser diversificados, proporcionando novas experiências e deve também ser acessível a exploração de espaços distintos, isto é, além da sala de atividades e das diferentes áreas de interesse existentes, as crianças deverão ter a possibilidade de explorar a zona de exterior assim como outros espaços comuns, que promovam novos aprendizados (COELHO E TADEU, 2015).

Além disso, também destacamos o papel da família, pois o ambiente e a participação dos familiares irão permitir uma aprendizagem e uma experiência mais agradável diante de novas situações, oferecendo uma nova possibilidade entre a relação de pais e filhos, abrindo oportunidades para a criança, utilizando da espontaneidade e criatividade do contato, pois o fator fundamental para o desenvolvimento, dita normal, é a presença e a qualidade dessa presença (SKALHA et al.,2010).

Concordamos com Teixeira e Volpin (2014, p.77) quando afirmam que:

A infância conhecida como a etapa das brincadeiras, do lúdico, logo se pensa no brincar, é nessa etapa que a criança aprende brincando. [...] O brincar auxilia na aprendizagem fazendo com que as crianças criem conceitos, ideias, em que se possam construir, explorar e reinventar os saberes. Refletem sobre sua realidade e a cultura em que vivem.

Os mesmos autores nos auxiliam na reflexão crítica de que nem sempre o brincar é realizado da forma adequada. Há alguns fatores impedem que isso aconteça, como, o trabalho infantil e a falta de espaço adequado nas instituições de ensino para essa faixa etária. Destaca-se também o papel do professor como guardião da ludicidade, assim, é necessário um bom envolvimento dos profissionais para a efetivação da aprendizagem (TEIXEIRA E VOLPINI, 2014).

Cabe nos frisar que o brincar também não deve se restringir aos muros da escola, em casa, na igreja, seja em que ambiente for, devemos estimular as crianças ao brincar. Como já mencionamos, a família deve assumir esse compromisso de maneira eficaz na premissa da construção de um ser humano integral. Por outro lado, levando em consideração as realidades sociais vividas em nossa sociedade acreditamos que, muitas vezes, o lúdico é usurpado das vivências infantis devido a triste realidade social em que estes sujeitos estão inseridos. Assim, muitas vezes, as crianças deixam de vivenciar sua infância para ajudar nos afazeres domésticos, bem como no trabalho para auxiliar na manutenção do domicílio.

Outro ponto perturbador na tentativa de inserir e manter o lúdico como ferramenta de ensino/aprendizagem é a ausência de infraestrutura adequada nas escolas. Lidamos como uma realidade de sucateamento do ensino público, em que as escolas não dispõem de espaços adequados para a realização das atividades escolares. Fazendo um link com a realidade pandêmica em que estamos imersos parece-nos ainda bem mais preocupante, já que há mais de dois anos não verificamos investimentos para a melhorias dos prédios, nem mesmo com a tentativa de retorno das atividades presenciais.

Nesse contexto, o papel do educador frente as adversidades impostas, seja pelo contexto social, seja pela ausência de recursos financeiros por parte do governo, é de fundamental importância, já que cabe à este desenvolver metodologias que conduzam todo o processo educativo, procurando desenvolver estratégias que desenvolvam e facilitem o ensino/aprendizagem. Em outros termos, é importante que fique claro que o lúdico não deve ser encarado simplesmente como “um momento de distração ou simples divertimento” (LEICHT, 2019).

[...] uma das causas que leva a ausência do lúdico na escola pode não ser culpa do profissional da educação. No entanto, a falha pode estar na formação do profissional, pois não foram preparados. As discussões em torno da prática lúdica em sala de aula não fizeram parte de sua formação. Aquilo que não se vivência não se aplica com segurança. É preciso que o professor passe por vivências pessoais para que possa utilizar o lúdico na sua prática pedagógica. (HENDLER, 2010, p. 26)

A autora nos chama atenção ao fato de muitos cursos de formação de professores não focarem no preparo em lidar com o lúdico em sala de aula. Os cursos, por sua vez, dão primazia a disciplinas, também essenciais, porém, sem vislumbre de concepções práticas, principalmente no que tange ao ensino infantil.

Os documentos oficiais que regulamentam a educação no nosso país também nos chamam atenção para a importância do brincar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) ressalta que brincar é qualquer atividade efetiva no dia-a-dia escolar para que as crianças possam se ampliar e situar os alicerces para os níveis de escolarização.

Para a Base Nacional Comum Curricular (2017), o brincar é visto como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil:

[...] “Brincar cotidianamente de diversas formas” em diferentes espaços e tempos com diferentes parceiros, crianças e adultos ampliam e diversificam seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, suas criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, cognitivas e relacionais. (BRASIL, 2017, p. 36)

Não isento de críticas, o documento parece ainda enfraquecido no que diz respeito ao lúdico. Principalmente pelo fato de transparecer certa tendência a alcançar resultados ao final de cada etapa de ensino. Sabemos, pois, que nem sempre as crianças se desenvolvem no mesmo ritmo, velocidade e aspectos que as demais. Há sempre uma tentativa de escolarizar a educação infantil, sendo que sua finalidade maior é o de “garantir o desenvolvimento integral das crianças”, e aqui o lúdico combina perfeitamente com a proposta. Não se restringindo à educação infantil, já que o lúdico funciona perfeitamente em todas as idades, ou seja, não há idade certa para lidar com o lúdico.

A importância sobre o brincar como finalidade pedagógica nos leva a reflexão acerca do relevante papel que o educador deve desempenhar, proporcionando oportunidades para que a criança brinque e ao mesmo tempo, aprenda, dentro de um contexto planejado (com condições de execução, ou seja, infraestrutura adequada) e equilibrado entre a ação do educador e a espontaneidade do educando com o máximo de aproveitamento possível em prol do desenvolvimento integral da criança.

Considerações Finais

Refletir sobre a infância, em especial, sobre a criança interligando com a educação é algo que requer muito esforço. A escolha dessa temática vem do interesse em melhor compreender o conceito do brincar relacionando com a aprendizagem infantil observando como o lúdico é considerado importante fator no processo ensino/aprendizagem. Assim, buscou-se nos livros e artigos científicos referências de diversos autores que trazem discussões teóricas sobre essa temática.

Decerto, o lúdico pode funcionar como elo entre o professor e o aluno, possibilitando, sem dúvidas, aprendizagens significativas, bem como infinitas descobertas no processo ensino/aprendizagem. Assim, argumentamos em favor de formação específica para os profissionais da educação em saber lidar com o lúdico, principalmente na Educação Infantil. Portanto, é fundamental

que o professor tenha pleno domínio do que e *como* trabalhar em sala de aula, ou seja, cabe a este, efetivamente ter conhecimento dos objetivos a serem alcançados, além de verificar a adequação metodológica de acordo com o grupo (modalidade de ensino) que trabalha.

Concluímos, pois, que ao utilizar o brincar como ferramenta pedagógica o professor beneficia a formação da criança, estimulando a interação bem como a participação com os demais colegas, sem esquecer, é claro, da comunicação entre ambos, o que torna o espaço da sala de aula um local acolhedor e de acolhimento para todos os envolvidos.

Referências

BRANDÃO, P. M. G.; FERNANDES, G. F. G. . O brincar e suas possibilidades na Educação Infantil: uma revisão sistemática. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.24.15956.007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15956>. Acesso em: 29 ago. 2022. BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão Final. Brasília, 2017.

COELHO, Rossana; TADEU, Bárbara. A importância do brincar na educação de infância. **Atas do II encontro de mestrados em educação e ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa**, p. 106-114, 2015.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

HENDLER, VaníciaBehenck. **O lúdico nas primeiras series do ensino fundamental**. 2010. p. 23. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142848/000993665.pdf?sequence=1> Acesso 30.08.2022.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez editora, 2017. _____ . O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LEICHT, Simone Raquel Barriles. **O lúdico e a sua abordagem nos anos iniciais do ensino fundamental**, 2019. Disponível em: <https://riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/9200/AD7%20vers%C3%A3o%20final%20artigo%20Simone%20R.%20B.%20Leicht.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30.08.2022.

PEREIRA, Maria Ângela Camilo Marques; AMPARO, Deise Matos do; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **O brincar e suas relações com o desenvolvimento**. 2006.

SCALHA, Thais Botossi et al. A importância do brincar no desenvolvimento psicomotor: relato de experiência. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n. 2, pág. 79-92, 2010.

SIQUEIRA, Isabelle Borges, Wiggers, Ingrid Dittrich e Souza, Valéria Pereira de. O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** [online]. 2012, v. 34, n. 2 [Acessado 29 Agosto 2022], pp. 313-326. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32892012000200005>>. Epub 30 Jul 2012.

TEIXEIRA, Hélieta Carla e VOLPINI, Maria Neli. **A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola**. 2014.

Enviado em 31/08/2022

Avaliado em 15/10/2022

O CUIDAR E EDUCAR NO PROCESSO DE INTERAÇÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fabiola Stodolny¹³
Andréa de Paula Pires¹⁴

Resumo

Este estudo objetiva identificar como ocorre a interação das crianças mediante o cuidar e educar na Educação Infantil. A investigação contempla pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando questionário realizado com professores de um CMEI da Região Centro-Sul do Paraná. O artigo encontra-se estruturado em: Educação Infantil e Infância: aspectos históricos e conceituais; o cuidar e o educar no processo de interação na Educação Infantil; Educação Infantil: o cuidar e o educar na prática de um CMEI localizado na Região Centro-Sul do Paraná. A contribuição do cuidar e educar estão presentes no processo de ensino-aprendizagem, pois ocorre por meio da interação professor/aluno e da prática pedagógica. Contudo, este trabalho conclui que a interação contribui no aprendizado das crianças de forma pertinente.

Palavras-chave: Educação Infantil. Cuidar. Educar.

Abstract

This study aims to identify how children interact through caring and educating in Early Childhood Education. The investigation includes bibliographical and field research, using a questionnaire carried out with teachers from a CMEI in the Center-South region of Paraná. The article is structured in: Early Childhood Education: historical and conceptual aspects; caring and educating in the process of interaction in Early Childhood Education; Early Childhood Education: caring and educating in the practice of a CMEI located in the Center-South region of Paraná. The contribution of caring and educating are present in the teaching-learning process, as it occurs through teacher/student interaction and pedagogical practice. However, this work concludes that interaction contributes to children's learning in a relevant way.

Keywords: Early Childhood Education. Caring. Educating.

Introdução

A Educação Infantil caminhou juntamente com a urbanização. Aos poucos ela foi ganhando espaço, primeiramente nas indústrias, por conta das mães operárias, e depois passando pelo processo de abertura de creches para acolhimento dessas crianças. Houve muita luta para conquistar esses espaços, e entre elas podemos citar as leis¹⁵ que foram criadas e adaptadas para proteção dos pequenos.

Diante tal aspecto, a problemática desta pesquisa se dá em investigar como o cuidar e o educar contribuem no processo de interação dos alunos da Educação Infantil. O objetivo geral deste estudo apresenta-se em compreender como ocorre a interação das crianças por meio do cuidar e educar em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na Região Centro-Sul do

¹³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, Campus Universitário de Irati.

¹⁴ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, e professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO, Campus Universitário de Irati.

¹⁵ Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e Referencial Curricular Nacional para o Ensino Infantil (BRASIL, 1998).

Paraná. Os objetivos específicos são: identificar como ocorre o cuidar e o educar frente à prática pedagógica docente na Educação Infantil; entender como estão dispostos e o que indicam os documentos normativos referentes à temática da pesquisa; e compreender, na prática, sob a luz da teoria, o processo de cuidar e educar mediante a interação dos alunos da Educação Infantil.

A pesquisa está estruturada em três partes: Educação Infantil e Infância: aspectos históricos e conceituais; O cuidar e o educar no processo de interação na Educação Infantil; e O cuidar e o educar na prática de um CMEI localizado na região Centro-Sul do Paraná.

A pesquisa conta com fontes bibliográficas e de campo. Na pesquisa bibliográfica contamos com os autores: Cruz, Oliveira e Fantacini (2017), Frota (2007), Seabra e Sousa (2010) e Oliveira (2010). Também conta a sustentação nos seguintes documentos normativos: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e Referencial Curricular Nacional para o Ensino Infantil (BRASIL, 1998). A coleta de dados da pesquisa de campo ocorreu por meio do questionário aplicado aos professores de um CMEI do município de Rio Azul - PR, que permitiu coletar dados e informações diretamente da realidade do objeto de estudo.

Educação infantil e infância: aspectos históricos e conceituais

A educação escolarizada emergiu, no Brasil, de forma gradativa e tardia. Sabe-se que até meados do século XIX eram poucas as crianças que tinham acesso a creches ou parques infantis. Na ocasião, quando as mães precisavam trabalhar, elas deixavam as crianças com pessoas que pudessem apenas cuidar delas (OLIVEIRA, 2010). A Educação Infantil acompanhou a urbanização, aos poucos as indústrias foram adaptando espaços para os filhos das operárias, visto que seria mais *vantajoso* para a produção. Assim, o Estado, diante das reivindicações operárias que foram dirigidas inicialmente aos donos de indústrias, aos poucos foi pressionado para a realização de creches, parques infantis e maternais por meio dos órgãos governamentais (OLIVEIRA, 2010).

Até a década de 1950, algumas creches foram criadas fora das indústrias, com qual objetivo era proporcionar uma boa refeição, higiene e segurança. Na medida em que a urbanização e industrialização foram crescendo, houve uma procura muito maior pelas creches e parques infantis no período integral (OLIVEIRA, 2010). Logo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961 (Lei 4024/61), dispôs, em seu Art. 23, “A educação pré-primária destina-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância” (BRASIL, 1961).

De acordo com Oliveira (2010), na década de 1970 houve aumento das mulheres das camadas médias da população no mercado de trabalho, gerando um crescimento nos números de creches e pré-escolas. As instituições, por sua vez, preocupadas com o aprendizado das camadas sociais, redefiniram novos valores para a educação: a defesa de um padrão educativo voltado para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança pequena. Com o aumento da demanda das pré-escolas, iniciou-se o processo de municipalização da educação pré-escolar pública, diminuindo as vagas estaduais e ampliando as municipais (OLIVEIRA, 2010).

Através das lutas pela democratização da escola pública, juntamente com os movimentos feministas e sociais pelas creches, foi aderido, à Constituição de 1988, o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado (OLIVEIRA, 2010). Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi determinado que 50% dos recursos destinados à educação seriam aplicados em programas de alfabetização. Logo, o Estatuto da Criança e do Adolescente surgiu em 1990, e concretizou as conquistas dos direitos da criança promulgadas pela Constituição (OLIVEIRA, 2010).

Como foi observado, a Educação Infantil acompanhou a urbanização, bem como a entrada da mulher no campo de trabalho. Desta forma, muitas legislações optaram por aderirem leis que nortegassem tais direitos e deveres dos alunos, uma delas foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), a qual estabeleceu a Educação Infantil como etapa inicial da educação básica (OLIVEIRA, 2010).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) trata de questões similares. Na BNCC são enfatizados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, os quais exercem condições de aprendizado para as crianças adquirirem conhecimentos sobre si, os outros e o mundo social e natural, e esses direitos ainda oportunizam as descobertas por meio de desafios. Os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil são: conviver, participar, explorar, expressar, conhecer-se e brincar (BRASIL, 2017).

Ampliando um pouco mais o tema, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) também se aplica à Educação Infantil. O referido documento afirma que as instituições surgiram como forma de combater a pobreza e sanar problemas ligados à sobrevivência das crianças.

A partir de tais levantamentos, construímos um significado do termo *criança* como um ser dotado de imaginação, que vive criando personagens e fantasias, fazendo de seu mundo um ambiente mais descontraído. Porém, nem todas as infâncias são exatamente iguais: “podemos considerar que a infância muda com o tempo e com os diferentes contextos sociais, econômicos, geográficos, e até mesmo com as peculiaridades individuais” (FROTA, 2007, p. 151). Neste sentido, a infância é voltada aos contextos em que as crianças estão inseridas.

O cuidar e o educar no processo de interação da Educação Infantil

Durante muito tempo, o cuidar e o educar foram vistos de formas distintas, como se houvesse um bloqueio entre eles. Estreito (2019), através do processo histórico da educação, afirma que o cuidar era tido como cuidados do corpo, principalmente quando se tratava de crianças mais pobres; já o educar foi concebido como formação do intelecto e dos aspectos cognitivos das crianças. Apenas com o início dos estudos aprofundados sobre Educação Infantil, aprendizagem e desenvolvimento da criança é que houve a união do cuidar e do educar, tendo como pauta o compromisso com a formação humana (ESTREITO, 2019).

É possível ressaltar que o cuidado, no ambiente escolar, requer principalmente no manuseio de materiais, como cola quente, tesoura com ponta, estilete, entre outros. O cuidado implica, ainda, em ter janelas com redes de proteção na sala; brinquedos de parque em ótimo estado; pisos antiderrapantes principalmente nos banheiros; brinquedos ao alcance; entre outros. É importante a criança sentir-se segura, pois isso a ajudará a desenvolver sua identidade e autonomia (SEABRA; SOUSA, 2010).

Além da importância de criar vínculos uns com os outros, as trocas de saberes dos profissionais também contribuem para um espaço educativo que integra vários aspectos de aprendizagem. Isso deixa clara a ideia tanto do cuidar como algo afetivo, quanto do cuidado com os aspectos biológicos do corpo, como sua saúde, alimentação e a higiene.

É importante que cada profissional se adapte de acordo com as necessidades dos seus alunos, como o documento relata: “O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo” (BRASIL, 1998, p. 25). Desta maneira, o professor deve compreender o ritmo de seus alunos, sua singularidade e seu ponto de vista, tornando-os, assim, mais autônomos (BRASIL 1998).

Partindo do princípio do cuidar, o educar também faz parte da vida da criança, e se refere ao aprendizado que a criança adquire durante seu período escolar. É através dele que a criança desenvolve sua coordenação motora, reconhece suas habilidades e competências. A partir disso a criança aprende a ler, escrever, contar, respeitar o espaço do colega (SEABRA; SOUSA, 2010).

Gasparin (2009) traz que o educar é algo inteiramente relacionado com a prática docente, assim como à aprendizagem, que faz parte da história de vida dos alunos. Deve ser algo proveitoso, produtivo e interessante, que desperte a curiosidade nas crianças.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 21), “a criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico”. Portanto, o educar deve abranger diversos caracteres, entre eles o contexto social do aluno, sua interação prática durante as atividades, os diversos tipos de linguagens existentes, e um contato para a formação de sua própria identidade. Sendo assim, educar significa:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 23).

Tal documento reforça a ideia do educar ser visto como forma integrada de aprendizado, em que as crianças criam, brincam e ampliam seu conhecimento. Vínculos de amizade são gerados, bem como afeto e compreensão entre elas. Quanto às instituições, é possível desempenhar atividades de aprendizagem por meio de brincadeiras ou de atividades intencionais. Afirmamos, então, que o cuidar e o educar são termos que caminham juntos, e é importante caracterizá-los unidos, em um mesmo compasso. Estreito (2019, p. 37, grifo do autor), afirma que

Educar e cuidar são conceitos que necessitam ser compreendidos como duas faces de uma mesma moeda, não como lado opostos como no jogo “cara ou coroa”, mas como processos de um único objeto, assim, sem um dos lados a moeda deixa de existir, deixa de ser moeda.

Contudo, Estreito (2019) complementa sua afirmação comprometendo não só os professores, também diretores, funcionários, e a comunidade em geral.

[...] é necessário compreender que o educar e o cuidar precisam estar lado a lado cotidianamente nas creches, e quem precisa trazer estes conceitos para o dia a dia são todos os profissionais da escola, e não apenas o professor. É um trabalho das auxiliares, dos funcionários, da gestão escolar, da comunidade e de todos que atuam diretamente e indiretamente com as crianças (ESTREITO, 2019, p. 38).

Portanto, a escola, quando trabalhada em conjunto com os professores e com a comunidade em geral, cria mais momentos de práticas, lazer, aprendizado e oportunidades. Cabe aos profissionais incluir esse ciclo de ideias, os quais produzem saberes, experiências e socialização. Não menos importante, os espaços ocupados pelos alunos dizem muito sobre as escolas e seus determinados ensinamentos.

De acordo com as informações obtidas pelos autores mencionados, é possível estabelecer relações sobre o assunto abordado. Os autores, de modo geral, afirmam que a organização das escolas deve contar com espaços acolhedores, que demonstrem segurança e principalmente conforto, pois é nesses espaços que as crianças irão desenvolver sua autonomia.

Em suma, o RNCEI (BRASIL, 1998) abrange os fatores essenciais para uma boa prática pedagógica, pontuando como se deve repensar a organização do cuidar e do educar dentro das instituições e, assim, integrar situações de aprendizado que contribuam para o desenvolvimento de cada criança (BRASIL, 1998).

Educação Infantil: o cuidar e o educar na prática de um CMEI localizado na Região Centro-Sul do Paraná

A pesquisa que revela uma Ciência Social é tida como avanço da humanidade, pois alguns anos atrás não havia a autonomia da vontade, as pessoas não tinham liberdade de fazer e aceitar o que bem entendiam, eram manipulados e vigiados (MAINARDES; CURY, 2019). Em 1947 foi criado o Código de Nuremberg, o qual passou a garantir os direitos do ser humano na pesquisa, por meio do anonimato.

Aqui no Brasil, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED possui associados que ajudam a delimitar padrões éticos essenciais nas pesquisas em Educação. São cinco os princípios: dignidade da pessoa humana, incluindo o respeito; o consentimento, a avaliação dos possíveis riscos aos participantes, o benefício individual, social e coletivo das pesquisas; autonomia da vontade; integridade, honestidade, verdade e transparência na pesquisa; defesa de valores democráticos, equidade e justiça; e responsabilidade social (MAINARDES; CURY, 2019). Diante do exposto, esta pesquisa buscou respeitar os princípios acima citados.

A abordagem utilizada nesta pesquisa é de cunho qualitativo. Uma pesquisa qualitativa, de acordo com as autoras Gerhardt e Silveira (2009), é capaz de produzir novas informações, sendo seu conhecimento limitado e parcial. Ela atende uma compreensão de um grupo social, de uma organização, entre outros. Sua abordagem consiste, ainda, em fazer relações entre os fatos.

Esta pesquisa contou com fontes bibliográficas e de campo. A pesquisa bibliográfica trata de discussões dos principais autores: Cruz, Oliveira e Fantacini (2017), Frota (2007), Seabra e Sousa (2010) e Oliveira (2010). Também traz sustentação nos documentos normativos: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e Referencial Curricular Nacional para o Ensino Infantil (BRASIL, 1998). Outra fonte utilizada é a de campo, que permitiu coletar dados ligados diretamente à realidade do estudo.

Para que fosse realizada a pesquisa de campo, optamos por realizar o questionário semiestruturado, que, Segundo Gil (2008, p. 121), pode ser definido

[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

Sendo assim, foram elaboradas doze questões, via *google forms*, as quais contém, em sua estrutura, questionamentos sobre o cuidar e educar na Educação Infantil. Foram destinadas aos professores de um CMEI localizado na região Centro-Sul do Paraná. Após elaboradas e enviadas pelo endereço do e-mail de cada professor participante, foi delimitado um prazo final de entrega. Cinco professores receberam o questionário, porém apenas dois retornaram com ele respondido. Tendo em vista a ética na pesquisa que foi apresentada, os levantamentos realizados pelo questionário cumprem com tal medida, ou seja, mantém o anonimato dos participantes e da escola, a confidencialidade dos dados e o respeito aos direitos humanos.

Os professores que participaram do questionário foram identificados como **Professor A** e **Professor B**.

Antes de iniciar as questões relacionadas ao cuidar e educar na Educação Infantil, elaboramos algumas breves questões para conhecer a realidade de nossos participantes. **Professor A** tem formação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia e Educação do Campo, possui mais de vinte anos de profissão docente e trabalha na Educação Infantil há mais de quinze anos. Já **Professor B** descreve sua formação no curso de Pedagogia ofertado pela Unicentro, e sua formação no Magistério, além de possuir pós-graduação em Educação no Campo. Destaca que possui entre dez e quinze anos de formação e docência, e trabalha na Educação Infantil de um a cinco anos. Ambos trabalham com uma turma de quinze alunos que possuem entre dois e três anos de idade.

Ao entrar no assunto *Educação Infantil*, o **Professor A** relata que é uma fase da vida em que as crianças aprendem e fazem novas descobertas. Já para o **Professor B**, é tempo de aprender brincando e obter respeito, convivência e normas. Vasconcellos e Sarmiento (2007, p. 36), afirmam que “A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo”. A partir dessas, é possível relacionar as falas dos professores, pois a infância está diretamente ligada com crianças que aprendem e que são ativas.

Seguindo o mesmo raciocínio, o **Professor A** destaca que *Educação Infantil* é a fase mais importante da escola. Sendo assim, o professor questionado destaca que os profissionais precisam estar muito atentos a esse período do aluno, pois é quando a criança tem contato com outras crianças, e por este motivo ocorre a socialização e a independência. O **Professor B** ressalta que é na escola que a criança recebe os estímulos necessários para sua evolução, sendo, portanto, uma fase muito importante para elas.

Tendo como base o estudo realizado sobre a temática, observamos que a LDB (BRASIL, 1996) determinou que a Educação Infantil é a etapa inicial da Educação Básica; logo, a análise realizada pelos participantes é de total concordância. A criança possui o direito e o dever de entrar na escola, socializar-se e principalmente aprender. Borsa (2007, p. 01) relata um pouco mais sobre o assunto: “A socialização é um processo interativo, necessário para o desenvolvimento, através do qual a criança satisfaz suas necessidades e assimila a cultura ao mesmo tempo que, reciprocamente, a sociedade se perpetua e desenvolve”.

As autoras Seabra e Sousa (2010) estabelecem ligações sobre o cuidar e educar, informando que se faz necessário incentivar as crianças à autonomia, ao respeito com diferentes grupos, às regras impostas e ao uso coletivo dos materiais disponíveis na escola.

Diante de tal assunto, o **Professor A** posicionou-se afirmando que o cuidar e o educar são trabalhados em conjunto, e isso faz com que a criança se torne independente e curiosa ao aprender. Ainda pontua que o professor tem como função desenvolver essa autonomia no aluno. Já o **Professor B** expressa que essa relação é importante, pois a criança não sabe o que machuca ou não, e esse é o papel do professor nessa etapa, auxiliar seu desempenho enquanto cidadão. Conclui, então, que o cuidar e o educar fazem parte do trabalho docente na Educação Infantil. Toda forma de aprendizado deve ser interligada ao processo de interação, zelo e cuidado.

O espaço escolar, como já mencionado, é um lugar propício para a aprendizagem, e é dentro dele que acontece a interação das crianças. O **Professor A** aponta que o espaço deve ser planejado para atender cada fase do aluno, e assim facilitará o desenvolvimento em todos os aspectos. **Professor B** declara que nem sempre o espaço escolar tem influência no aprendizado. Para o professor questionado, o que mais tem influência é a maneira como o professor trabalha tratando a todos com a mesma igualdade. Para Magalhães (2017), o ambiente escolar deve respeitar as individualidades dos

alunos, sendo flexível, garantindo um espaço de conforto e segurança. Isso nos mostra que ele deve ser estruturado para garantir melhor aprimoramento das aprendizagens concebidas durante os anos.

Para maior segurança e comodidade dos alunos, a recreação e brincadeiras são influenciadas pela ludicidade, juntamente com a dinâmica da exposição das salas de aula. A esse respeito, o **Professor A** pontua que a imaginação, a criatividade e a afetividade estão associados na hora de pensar em atividades interativas e lúdicas. Para o **Professor B**, as brincadeiras, os passeios e as músicas são postos como base de ensinamento. Todos esses conjuntos de maneiras auxiliam nas práticas educativas.

Como bem sabemos, a teoria e a prática caminham juntos. O **Professor A** afirma que é preciso compreender os motivos e estudar a bagagem histórica da criança, intervindo com a participação da família em uma parceria significativa. **Professor B** pontua que o ambiente deve ser propício para a criança desenvolver relações com os demais indivíduos que estão nela inseridos.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 33):

O processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma intensa atividade interna por parte delas. Nessa atividade, as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios (conhecimentos que já possuem), usando para isso os recursos de que dispõem. Esse processo possibilitará a elas modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas.

Portanto, a relação teoria-prática é vivenciada de acordo com os fatos; ela é introduzida de uma forma organizacional, podendo a ser adaptada com vivências do cotidiano dos alunos. Desta forma, o que é concreto pode ser trabalhado de uma maneira lúdica, contribuindo com a aprendizagem dos alunos. Para o **Professor A**, as boas práticas pedagógicas acontecem quando a criança é o principal protagonista da aula. Além disso, pode-se adaptar desafios que levem a criança a sair da sua zona de conforto. O **Professor B** comenta que uma boa prática pedagógica é caracterizada por atividades lúdicas, as quais despertem o interesse dos alunos, pois isso auxiliará no desenvolvimento de suas habilidades motoras, cognitivas e psicológicas. O documento RCNEI (BRASIL, 1998, p. 35) aponta que

A prática educativa deve buscar situações de aprendizagens que reproduzam contextos cotidianos nos quais, por exemplo, escrever, contar, ler, desenhar, procurar uma informação etc. tenha uma função real. Isto é, escreve-se para guardar uma informação, para enviar uma mensagem, contam-se tampinhas para fazer uma coleção etc.

A prática é um momento de aprendizagem que gera oportunidade de interação, ampliação de conhecimento e mais aperfeiçoamento diante de um conteúdo. Essa prática deve ser vivida dia após dia.

Considerações Finais

O estudo contou com diversas fontes pesquisadas. Sendo assim, verificamos que existem inúmeras maneiras de trazer o cuidar e o educar para dentro da sala de aula e promover a interação. Todos os conceitos aqui expostos revelam que, no contexto pesquisado, há interação, apropriação de conhecimento e principalmente diferentes maneiras de conduzir as aulas. Essas maneiras agregam muitos valores para a formação dos profissionais da educação.

A pesquisa também revelou que os professores devem estar em constante evolução com seus estudos, pois além de contribuir com a formação de cidadãos, estão propiciando novas experiências para sua prática de ensino e, concomitantemente, para a escola. É importante destacar que a interação é tida como base do aprendizado. Ela é essencial na vida das crianças, e a escola é o portal para tal desenvolvimento.

Referências

- BORSA, Juliane Callegaro. **O papel da escola no processo de socialização infantil**. PUCRS, Rio Grande do Sul, Brasil, 2007. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME/2017.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)**. Brasília, MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 18 mar. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 ago. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.
- CRUZ, Samantha Guícardi da; OLIVEIRA, Tatiane Aparecida; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. **A indissociabilidade do brincar, cuidar e educar na Educação Infantil**. Claretiano - Centro Universitário de Batatais/SP, Brasil, 2017. Disponível em: <https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/92/79>. Acesso em: 30 out. 2021.
- ESTREITO, Milena Moraes do. **Educar e cuidar no cotidiano da creche: memórias (auto)biográficas sobre o estágio na educação infantil**. Erechim-RS, 2019.
- FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: A importância da historicidade para sua construção. **Estudos e pesquisas em psicologia**, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4518/451844613015.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021
- GASPARIN, Karina. A relação cuidar e educar na educação infantil. **7º Mostra Acadêmica Unimep**. 2009. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/7mostra/4/50.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 30 out. 2021.
- MAGALHÃES, Aldeiza de Oliveira Ramos. **Educação infantil: o planejamento e sua importância no ambiente escolar**. Macau-RN, 2017. Disponível em: https://monografias.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/5859/3/EducInfant_Monografia_2017.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.
- MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios: Ética na pesquisa: princípios gerais**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SEABRA, Karla; SOUSA, Sandra. **Educação Infantil**. Volume Único. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

SECCHI, Leusa de Melo. **Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar.** [Dissertação]. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, centro de ciência humanas e sociais, Campo Grande/MS, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/bitstream/123456789/755/1/Leusa%20de%20Melo%20Secchi.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (IN) visível.** Junqueira & Marin editores, 2007. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/66522/1/Sarmento%202007%20Visibilidad%20Social%20INF%20c3%82NCIA%20INVIS%20c3%8dVEL%20.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Enviado em 31/08/2022

Avaliado em 15/10/2022

HIBRIDISMO SUL-AMERICANO: MÚSICAS E DANÇAS AFRO-BRASILEIRAS NO TOCANTINS

Jocyléia Santana dos Santos¹⁶

Resumo

Este artigo trata das músicas e danças afro-brasileiras no Tocantins, um trabalho realizado a partir da pesquisa bibliográfica. Realiza-se a fundamentação teórica sobre as origens, a consolidação e o hibridismo trazendo um contraponto com os principais autores sobre o tema. Em seguida concluiu-se que a forte presença da cultura africana no Tocantins tem uma autêntica mostra nas representações culturais com os foliões da sússia, da jiquitaia, da catira, dos congos, das taieiras e dos tambores da senzala.

Palavras-chave: músicas. Danças afro-brasileiras. Hibridismo. Tocantins

Abstract

This article deals with Afro-Brazilian songs and dances in Tocantins, a work based on bibliographic research. The theoretical foundation is carried out on the origins, consolidation, and hybridity, bringing a counterpoint with the main authors on the subject. Then it was concluded that the strong presence of African culture in Tocantins has an authentic show in cultural representations with the revelers of sússia, jiquitaia, catira, congos, taieiras and drums from the slave quarters.

Keywords: songs. Afro-Brazilian dances. hybridity. Tocantins

Introdução

Esta investigação na área da educação diz respeito ao hibridismo cultural presente nas músicas e danças afro-brasileiras do Tocantins. Este artigo foi originado no contexto da disciplina Antropologia e Educação em que alunos do curso de Pedagogia relataram as histórias da miscigenação negra e a estetização da democracia racial no Brasil e especialmente no norte de Goiás, atual Tocantins.

A metodologia exigiu uma sistematização que consistiu na leitura, na classificação e no agrupamento de matérias da Revista Almanaque Cultural do Tocantins, dissertações e outras produções bibliográficas sobre o assunto. Por meio da pesquisa bibliográfica obtivemos informações sobre as múltiplas “Áfricas” no Tocantins, fortemente marcado pela presença do negro no período colonial e na exploração do ouro da Capitania de Goiás.

Trazendo consigo as tradições do candomblé, os negros que vieram para o norte goiano ajudaram a formar a cultura musical tocantina. Das variantes entre as tradições europeias ou africanas se destacam a congada, a sússia, a jiquitaia e a catira. Os cultos de candomblé e xangô misturados às tradições religiosas da Europa solidificaram a expressão musical híbrida do continente sul-americano.

Outro expoente da música tocantina, mistura de negro e índio é Genésio Tocantins que ouvia os cantos do Divino e juntamente com Juraíldes da Cruz inventou a música “**Nóis é Jeca mais é jóia**” que traduz nos versos a seguir a cultura híbrida da região norte:

¹⁶ Pós- doutora pela Universidade Estadual da Amazônia (UEPA). Doutora e Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFT e do Polo/Palmas, Doutorado em Educação da Amazônia -PGEDA. Professora Associada IV da UFT. Líder do Grupo de Pesquisa no CNPQ: História, Historiografia, Fontes de Pesquisa em Educação.

“Andam falando que nós é caipira, que nós tem cara de milho de pipoca, que nosso rock é dançar catira. Que nossa flauta é feita de taboca. (...) Se farinha fosse americana, mandioca importada, banquete de bacana era farinhada”. (CRUZ: 1998)

Origens

A dança originou-se na África com parte essencial da vida nas aldeias. Ela acentua a unidade entre seus membros, por isso é quase sempre uma atividade grupal. Em sua maioria todos os homens, mulheres e crianças participam da dança, batem palmas ou formam círculos em torno dos bailarinos. Em ocasiões importantes, danças de rituais podem ser realizados por bailarinos profissionais. Todos os acontecimentos da vida africana são comemorados com dança, nascimento, morte, plantio ou colheita; ela é parte mais importante das festas realizadas para agradecer aos deuses, uma colheita farta.

As danças africanas variam muito de região para região, mas a maioria delas tem certas características em comum. Os participantes geralmente dançam em filas ou em círculos, raramente dançam um só ou em par. As danças chegam apresentar algumas vezes até seis ritmos ao mesmo tempo e seus dançarinos podem usar máscaras ou enfeitar o corpo com tinta para tornar seus movimentos mais expressivos. As danças em Marrocos usam normalmente uma repetição e um constante crescimento da música e dos movimentos, criando um efeito hipnótico no dançarino e no espectador. Entre elas destacam-se *Guedra*, *Abouach*, *Gnawa*, *Schikatt*.

Os africanos nos trouxeram o ritmo e a força que sobrevive nas danças e nas religiões populares. As congadas ou festas do Rei Congo trata-se de um ritual que inclui a coroação de um rei ou de uma rainha negra; rememoram-se tradições africanas e utilizam-se vestimentas e danças tipicamente africanas.

No **entrudo**, festa introduzida no Brasil pelos portugueses, fabricava-se limões-de-cheiro, bolas de cera cheias de água perfumada, com os quais se organizavam batalhas entre os passantes das ruas das cidades. Os negros substituíam o limão de cheiro/mais caro/ por polvilho e água. Era comum, nesse dia, os negros vestirem-se com roupas típicas européias, fato proibido em circunstâncias normais.

O batuque retrata a dança de roda praticada pelos negros escravos. Ao som de instrumentos de percussão, durante ocorriam as ‘umbigadas’, quando a pessoa que está no centro da roda vai ser trocada por outra, o substituto leva uma umbigada do solista.

Outra forma popular de divertimento era dançar o lundu aos pares e acompanhado de violão. Os negros dançavam sem parar noites inteiras, principalmente aos sábados e às vésperas dos dias santos. Era também uma dança praticada pelos portugueses e assemelhava-se ao bolero dos espanhóis.

As manifestações da cultura popular verificadas no Brasil Colonial não devem ser consideradas inferiores as da cultura erudita e, por isso, não devem ser relegadas ao esquecimento, ao descrédito e ao obscurantismo. (BENJAMIN, 1977)

Consolidação

A música afro-brasileira experimentou, muito claramente, uma enorme expansão após a segunda metade do século XIX e especialmente no início do século XX – logo após a nação se consolidar e ter seus limites definidos e fechados. No final do século XX, a religiões e a música afro-brasileira estão transcendendo as fronteiras nacionais e expandindo-se para a Argentina e o Uruguai,

onde provavelmente novos processos de fusões, sincretismos e cruzamentos – provavelmente muito diferentes dos que conhecemos até agora- estão ocorrendo e precisam ser estudados em relação às tradições musicais argentina e uruguaia.

Existem dois modelos bem distintos de tradições religiosas afro-brasileiras que refletiram duas organizações musicais diferentes. O modelo do candomblé (nome dos cultos afro-brasileiros tradicionais preservados na Bahia, dos quais o culto xangô do Recife é equivalente), tem mantido extraordinariamente coeso e fechado a influências externas. Altamente aristocráticos e elitizantes, com um processo de iniciação muito elaborado e exigente, os cultos de candomblé e xangô tentaram de certa forma congelar a expressão musical tornando-a cativa de sua liturgia. Conseqüentemente, a ortodoxia e o conservadorismo são sua grande força.

José Jorge de Carvalho (2000: 6) mostra que ao estudarmos um texto musical podemos perceber *“quanta coisa se oculta por trás dos níveis de expressão simbólica e estética ativados nesses complexos eventos culturais: tambores, danças, roupas, representação mímica, movimento”*. Além da estrutura musical em si, estão envolvidos todos os elementos circundantes, todo o contexto imediato, e até murmúrios ocasionais.

Isso é mais verdadeiro ainda quando se trata de uma manifestação musical rural, como a *sussa* do sertanejo, em que estão envolvidos o contexto religioso, festivo, os outros gêneros musicais executados durante a festa, além de vários outros elementos. Quando redirecionamos nosso olhar para estes detalhes percebemos o quanto a música diz de uma sociedade e o quanto a mobiliza. Para Carvalho, os gêneros musicais são necessários: nós precisamos de gêneros musicais estáveis para expressarmos nossas dimensões emocionais, afetivas, sociais, políticas e espirituais. Um gênero musical é ao mesmo tempo:

“um padrão rítmico sintético, uma seqüências de batidas de tambor, um ciclo ou uma seqüência harmônica precisa, ou pelo menos claramente reconhecível; é algumas vezes um conjunto de palavras ou tropos literários fixos que combinam com um padrão rítmico particular e com algum tipo particular de harmonia e de movimento melódico porque aquelas palavras ou tropos evocam uma determinada paisagem social, uma paisagem histórica, uma paisagem geográfica, uma paisagem divina, ou mesmo uma paisagem mental. Tudo isso é um gênero musical” (Carvalho, 2000 passim 6-7).

Uma vez consolidado o ‘todo articulado como um gênero’, tem-se então muitas experiências de fusão que formam parcialmente os gêneros ou, a partir disso, a superposição entre dois ou mais deles, *“expandindo geometricamente essa riqueza narrativa”*, que por sua vez, pode evocar estruturas dos gêneros colocados em contato numa única peça musical. Neste processo o hibridismo pode ser necessário para atualizar e fazer com que um gênero possivelmente ‘caído em desuso’ soe de novo revelador e surpreendente (Carvalho, 2000: 7).

Na análise de algumas telas de negros dançando e tocando, pintadas no século XIX, Carvalho cita Leppert (1993 *apud* Carvalho, 2000: 9), para quem a visão do som musical é tão importante do ponto de vista da experiência estético-política da música, para uma determinada classe social, quanto o próprio som. Para Carvalho, os gêneros musicais inscrevem um panorama social, geográfico, histórico e estético, por isso é importante analisar os vários aspectos mencionados nos textos das canções e os panoramas que são simbolizados nas performances.

O sentido da tradição musical afro-brasileira (em que praticamente todos os gêneros musicais são ao mesmo tempo gêneros cantados) é buscado por Carvalho na articulação de pelo menos três das múltiplas dimensões de um texto cultural, quais sejam, a textura musical das canções, textura poética das letras e inscrição oral da história oral. Esta dimensão oral

“é entendida no sentido amplo do conjunto geral de condições práticas que moldaram aqueles gêneros musicais que conseguiram alcançar uma estabilidade formal, a qual lhes permitiu desenvolver uma vida parcialmente desvinculada das circunstâncias sociais e históricas iniciais que elas comentam por meio de signos estéticos” (Carvalho, 2000: 4).

De acordo com a definição de Carvalho, o samba é um macro-gênero ou uma família de gêneros musicais relacionados entre si por vários fatores: sociais e históricos. Existe um grande texto musical afro-brasileiro, com significantes que atravessam inúmeras fronteiras estéticas socialmente definidas: “*Um certo movimento melódico, associado a seqüências de palavras, pode ser parte do repertório-padrão de dezenas de diferentes gêneros musicais*” (Carvalho, 2000: 19).

Há uma unidade subjacente à experiência musical afro-brasileira. Haveria um espaço nacional que forçou, em certa medida, um processo de intertextualidade, ainda que baseado nas condições de crueldade características da escravidão. O autor destaca os dois distintos modelos de tradições religiosas afro-brasileiras as quais refletem duas organizações musicais diferentes. O primeiro é o modelo do candomblé (engloba os cultos de candomblé e xangô), se manteve coeso e fechado a influências externas, tentaram de certa forma congelar a expressão musical tornando-a cativa de sua liturgia. O segundo modelo é o da tradição religiosa de origem banto (particularmente a angolana) que manteve ‘uma janela aberta’ para influenciar e ser influenciada por outros gêneros musicais. Por isso, os estudos da tradição angolana têm maior possibilidade de enfatizar a dinâmica e tratar questões relativas à mudança, ambigüidade, polissemia, hibridização e etc:

“Trata-se de uma antiga discussão no Brasil, que exige mais pesquisa histórica e empírica para sua reformulação: a suposição de que a nação Angola do candomblé possui uma liturgia mais mesclada em termos de seu material musical e lingüístico. Dessa maneira, podemos realmente traçar a passagem de um repertório Angola estritamente ritual, ortodoxo, primeiramente para o repertório dos cultos de umbanda, que constituem um tipo muito mais sincrético de cultos; em seguida para gêneros seculares tradicionais – dos quais alguns podemos chamar de rurais, ou comunitários, como a capoeira, o maculelê, o samba de roda e o jongo; e chegando finalmente, à variedade de gêneros de música popular, da comercial à dita independente, “cult” ou experimental.” (Carvalho, 2000: 5)

Hibridismo

O hibridismo implica necessariamente, em primeiro lugar, na existência de uma estrutura. Só se podem fazer híbridos se tem estrutura. Espera-se que o ouvinte ouça a fusão. Se o ouvinte não tiver conhecimento das estruturas que são fundidas, perderá grande parte do prazer estético e alguns significados plausíveis oferecidos pela peça musical. A mera qualificação de uma forma estética como híbrida implica a existência de outras que certamente não são híbridas. Quando um compositor utiliza um material dito “nativo”, ele sabe que esse material aparece como uma citação, uma paródia, uma colagem, uma alusão, um elemento de experimentação. A expressão final, portanto, não é híbrido, porque ela alude a um objeto que estabelece uma relação com aquela obra de arte precisamente na condição de não ser um híbrido. (FRITH, 1996)

Nomes de gêneros de música e dança são muito freqüentemente reveladores de estereótipos, posições, eventos históricos, traumas, lapsos, contra imagens, etc – em outras palavras, são quase que invariavelmente expressões de contestação e conflito dentro de um campo de desigualdade social e de ideologias contrastantes.

Outra questão que deveria ser abordada em todas as situações é a das mediações; parte desses gêneros foi imposta aos escravos e ex-escravos pelos brancos? Nunca houve no Brasil nenhum plano de educação musical para as classes pobres, nada além de alguma harmonia básica em hinos de igreja.

As folias podem refletir essa influência, especialmente porque houve alguma ligação com orquestras barrocas. Alguns dos enredos podem ter sido escritos, ao menos em parte, por jesuítas. Nas congadas, taieiras, dança de São Gonçalo, alguns versos foram provavelmente produzidos fora das classes populares. Isso pode ter sido muito diferente do que aconteceu nos Estados Unidos: os protestantes ensinaram harmonia ocidental, canto coral, forma poéticas, etc. No caso do candomblé, do xangô e cultos tradicionais semelhantes, toda uma tradição cultural veio para o Brasil; portanto, conhecimento sistemático foi transmitido de forma integral. No caso do *candombe* (forma musical afro-brasileira praticada em Minas Gerais que não guarda nenhuma vinculação histórica conhecida com o candomblé uruguaio), nunca houve esses tipos de integração e todo o processo de estruturação de idéias musicais foi um processo de reconstituição.

No caso dos gêneros musicais rituais afro-brasileiros, o destino de uma dança, uma festa ou uma prática musical particular dependeu (e ainda depende) de transformações que podem ocorrer dentro de uma instituição que executa um projeto global: o Vaticano. Assim, a diferença entre uma tradição e outra pode ser uma consequência direta das posições adotadas por duas pessoas dentro da hierarquia da igreja: primeiramente, da receptividade (ou sua falta) por parte do sacerdote local para com essas práticas católicas não-oficiais e em segundo lugar, de forma mais decisiva, pela atitude do bispo em relação às posturas adotadas pelo sacerdote local.

Danças versus religiões africanas

As religiões afro-brasileiras caracterizam-se pela presença de numerosas festas. O transe, as iniciações, as comemorações anuais das divindades, as obrigações do calendário de cada casa, são assinaladas com festas, toques, danças, cânticos e oferendas de alimentos especiais.

No campo das religiões afro-brasileiras, entretanto, o conceito de religião popular não significa religião que se distingue da oficial, como acontece com o catolicismo oficial e o popular. Elementos do catolicismo popular e do oficial muitas vezes estão presentes nas religiões afro-brasileiras quase como complemento. Além disso, sendo originalmente orais, as religiões afro não possuem uma dimensão formal ou oficial que se contraponha à popular.

O sincretismo afro-brasileiro foi uma estratégia de sobrevivência e de adaptação, que os africanos trouxeram para o Novo Mundo. No Continente Africano, nos contatos pacíficos ou hostis com povos vizinhos, era comum a prática de adotar divindades entre conquistados e conquistadores. Foi uma estratégia de sabedoria que pode ser entendida no primeiro significado da palavra apresentada no Dicionário do Aurélio: “ reunião de vários Estados da Ilha de Creta contra o adversário comum”. Além disso, na própria África é sabido que diversos povos receberam muito cedo influências cristãs, mesmo antes do tráfico de escravos ter se tornado mais intenso.

Assim, nos terreiros de mina é comum a realização de festas do Divino Espírito Santo, de tambor de crioula, de bumba meu boi, banquete para os cachorros, ladainhas, procissões e outros rituais que são oferecidos em homenagens e como pagamento de promessa a caboclos, *voduns* e *encantandos*.

Constatamos que o sincretismo constituiu uma das características centrais das festas religiosas populares. Nas religiões afrobrasileiras o sincretismo é uma forma de relacionar o africano com o brasileiro, de fazer alianças como o escravo aprendeu na senzala e nos quilombos “ sem se transformar naquilo que o senhor desejava” (REIS, 1996: 20), nem ficar “ presos a modelo ideológicos excludentes”.

No caso de Angola ou Banto, as peças de música popular podem ser constituídas ao lado do repertório religioso, o que se deve a fatores ligados à música e à linguagem. Para o autor a mistura entre termos da língua portuguesa e das línguas banto tem sido muito mais intensa historicamente do que a mistura entre o ioruba ou o *fon* e o português (Carvalho, 2000: 6). A sussa se inscreveria, portanto, dentro deste universo de origem banto, ao lado destes ritmos “profanizados” como o samba de roda, o jongo, o coco de embolada, tendo inclusive características muito próximas a eles, como a dança sapateada e as batidas de tambores.

Assim como a sussa, freqüentemente ligada a festas e ocasiões religiosas, a maioria dos gêneros musicais afro-brasileiros estão ligados a irmandades e fraternidades religiosas. Carvalho analisa estas irmandades negras, que apesar de serem católicas, desenvolveram sua própria estética, basicamente usando canções, instrumentos musicais e padrões de dança de origem africana, apesar de poderem copiar melodias da igreja católica:

“Trata-se de um mundo simbólico de expressão basicamente oblíqua: uma coisa está acontecendo “oficialmente”, digamos, e outra muito distinta está acontecendo por trás da devoção supostamente católica. Ocultamento, camuflagem, paródia, provocação, burla, são recursos constantes neste universo.” (Carvalho, 2000: 18)

Podemos verificar aqui uma resistência nos terrenos estéticos e religiosos, o que também ocorreu com os negros no Tocantins. Da mesma forma como usaram o recurso da invisibilidade em termos políticos e sociais, usaram também em termos musicais e religiosos. Carvalho cita a sussa (grafada por ele suça) como exemplo de uma inversão de valores, em que teria havido uma apropriação de um termo negativo que foi transformado em definidor de uma identidade étnica e musical:

No caso dos quilombos kalunga de Goiás, por exemplo, sua dança sagrada principal, que tem um papel central na construção de sua identidade como grupo único de comunidades de descendentes de escravos fugidos, é chamada suça (nome calungueiro para súcia). Curiosamente, súcia, na acepção convencional, é um termo pejorativo, uma categoria de acusação, referindo-se a um grupo de pessoas de má reputação que se reúnem; em resumo, uma súcia é um bando de gente ruim! Em vez de rejeitar o termo, usado contra eles, para descrever de forma negativa seus antepassados na época em que tentavam fugir da escravidão, os calungueiros tomaram posse do termo usado para identificá-los e inverteram seu significado, que passou a representar um tipo desejado de dança.” (Carvalho, 2000: 8)

O autor cita o exemplo da assinatura da “Carta do Samba” que teve como meta, em dado momento histórico do Rio de Janeiro, a preservação do samba como gênero. Processo que está em vias de ocorrer com o sertanejo tocantino de forma semelhante, visto que eles têm se dado conta da importância da sussa, de sua valorização pela sociedade envolvente e da crise de ‘transmissão’ da sussa para as novas gerações. Ao contrário de ver este movimento de forma pejorativa, o autor defende que este movimento de preservação deve ser visto como mais que mero conservadorismo, reação ou fossilização da cultura. No caso do samba, este movimento teria atingido questões estéticas da canção, como poesia, ritmo e melodia com o objetivo de estimular a criatividade dentro de uma estrutura de competição (Carvalho, 2000: 7).

No norte de Goiás

No antigo norte de Goiás, atual Tocantins, a mão-de-obra escrava foi introduzida na Chapada dos Negros, em 1736, nas minas de ouro que deram origem ao município de Arraias (APOLINÁRIO, 2000). Os negros viviam nas senzalas, e, à noite, apesar do sofrimento e dos

maltratos, encontravam forças para venerar seus deuses com danças e rituais religiosos como a Umbanda e o Candomblé, numa forma de protesto pelo sentimento de dor e saudade da terra distante. Como não podiam manter seus próprios cultos, dissimuladamente os recriavam, integrando ritos e símbolos católicos. Dançavam no interior da Igreja, mantendo a cabeça coberta com chapéu, cantando: “*quem é aquela senhora que está na sua charola? É a Senhora do Rosário que veio para a glória*” (SILVA, 1974). Exemplo maior, a festa de Nossa Senhora do Rosário, comemorada no mês de julho, nas cidades tocantinas de Taipas, Monte do Carmo e Tocantínia. A festa é acompanhada de congos e taeiras que saem pelas ruas cantando e dançando ao som de tambores e maracá. O rei e a rainha escolhidos entre a comunidade local, são o alvo das atrações. A dança da **congada** é uma das principais manifestações culturais, dança popular no século XVIII em algumas cidades tocantinas.

A congada veio da África (conhecida também como congo) considerada uma das principais heranças da cultura africana praticada no período colonial brasileiro. Realizada em todo território nacional de diversas maneiras e mescladas a outras festas, a congada compõe-se de vários autos teatrais, formada pela coroação dos reis congos, lutas, desafios, prestígios e embaixadas, cantos e danças. **1**

Em Santa Rosa, a festa ocorre de maneira muito particular no dia dois de novembro – dia de finados, *em louvor às almas santas benditas* e, em agradecimento a uma promessa alcançada pelo rei ou rainha coroados.

A festa ocorre na Fazenda Córrego do Meio, a 170 km da capital Palmas, de propriedade de Pedro Antonio Gonçalves. Várias pessoas, quase todas da mesma família, se dirigem para agradecer a graça alcançada da promessa realizada e rezar à memória dos entres queridos já falecidos. “*Vamos senhor Rei / Vamos embora / Vamos saudar as almas / que estão na glória*”. Cantando e dançando, os homens (em número que varia de 12 a 16) vestidos a caráter, percorrem os 3 km da sede da fazenda até o campo santo, reverenciando sempre o Rei. No percurso, algumas paradas. Ao rei e à rainha é servida água e os dançadores continuam dançando e cantando: “Viva o Rei de Portugal, viça a Rainha dona Maria”. O Rei do Congo, o mais experiente, comanda o grupo com entusiasmo, fazendo a beleza do evento.

Segundo os moradores, as festas foram criadas pelos padres que moraram na localidade com vários escravos. Os vestígios daquela época estão a 1 km da sede da fazenda. Os alicerces das residências, muros, currais e canais de pedra são hoje uma tapera e um grande manguezal, ponto de parada obrigatória, onde se localiza uma capela. **2**

As manifestações culturais como festas, crenças, superstições e danças são consideradas *a alma* da cultura tocantinense e traçam o perfil cultural da região. São festas coloridas, alegres e cheias de devoção. Seus participantes rezam, cantam, dançam e até simulam batalhas medievais. De origem conhecida ou anônima, as comemorações guardam em sua essência elementos de diferentes culturas, herança da miscigenação étnica.

A sussa é mencionada de forma muito carinhosa pelas pessoas mais velhas da comunidade, principalmente pelas mulheres. Há uma referência muito forte à memória afetiva destas mulheres, já que a transmissão cultural da sussa é (ou era) familiar. Elas geralmente aprendiam a sussa com a mãe, avó ou tia.

A sussa é tocada geralmente pelos mesmos músicos da folia. Os instrumentos usados são o violão, a caixa e a buraca (ou bruaca). A buraca é um caixote de couro, semelhante a um baú ou uma mala, com duas alças na parte superior. Ela é usada tradicionalmente, e ainda hoje em várias localidades tocantinas, para transporte nos cargueiros. É colocada em cima do burro ou cavalo uma cangaia (espécie de arreio de madeira, revestido em panos) com duas extremidades salientes, nas quais

se penduram as buracas, uma de cada lado do animal. Para ser tocada, vira-se a buraca ao contrário, com a abertura para baixo, uma mulher se agacha e bate a buraca em ritmo de sussa.

A dança da sussa, da forma como é descrita pelas mulheres mais velhas, é o maior demonstrativo da antiga complementaridade entre os sexos. É o único gênero musical em que a presença da mulher como instrumentista é prevista, bater a buraca é uma tarefa feminina. O homem bate a caixa e a mulher bate a buraca e ambos dançavam a sussa até recentemente. Tanto os homens como as mulheres cantam a sussa, mas há um repertório mais masculino e outro mais feminino. Algumas músicas são mais cantadas por mulheres e outras mais cantadas por homens, embora não creio que existam sussas excludentes, o que se vê é que algumas são preferidas por um sexo e preteridas por outro.

A dança da sussa feita pelo homem e a mulher é uma espécie de desafio. A mulher avança em direção ao homem e vice-versa, de forma que as ‘forças’ se equilibrem na dança, há o avanço e o recuo, o avanço e o recuo e assim sucessivamente. Se as forças não se equilibrarem, pode acontecer o que foi descrito por uma das dançadeiras, “*se o homi não tomar cuidado, acaba enrolado na saia da mulher*”. O que, é claro, roubaria risadas das pessoas em volta.

A sussa é uma dança que pode ser feita em qualquer ocasião, geralmente acompanha a folia, depois de cantados os cantos ‘sagrados’ e pode compor a parte ‘profana’, assim como a curreleira, a valsa (não mais praticada por eles) e o forró. Mas pode acontecer em outras ocasiões, como as meras brincadeiras dos jovens (“moçadinha”) na beira do rio ou nos campos: a sussa acima de tudo é uma brincadeira, uma diversão. Na vida rural do sertanejo tocantino de certo tempo atrás em que não tinha energia elétrica e em que o maior passatempo era o trabalho, a sussa era a grande diversão, reunia crianças, jovens e adultos dentro do universo lúdico e musical. Na época da seca, em que se contava com a chuva para que a próxima colheita viesse com fartura, podia-se dançar a sussa para que ‘Deus’ trouxesse a chuva para eles.

A dança da sussa é composta de passos sapateados, que lembra o samba de roda ou uma dança de coco. São vários os adjetivos que as mulheres utilizam para descrever a forma correta de dançar a sussa. Estes adjetivos apontam para um padrão estético de elegância, que remete à leveza. Peneirar, passarinhar, ‘rodado que nem engenho’ são alguns dos termos usados para caracterizar uma sussa bem dançada.

1. Peneirar faz alusão ao movimento da peneira, quando se peneira arroz ou café nas grandes peneiras de palha, o movimento é na horizontal, de um lado para outro, mas com um eixo bem firme, a coluna vertebral permanece reta e firme, há pequenos pulinhos, e apenas as pernas se movem na horizontal. Este movimento é diferente do samba (principalmente o carioca), pois o samba permite que os pés se levantem, sendo o movimento na horizontal e na vertical.
2. Passarinhar se refere a leveza do movimento, como quando um passarinho anda no chão, os pés quase não tocam o chão permitindo uma série de movimentos rápidos dos pés sem que o corpo se movimente muito.
3. Rodar como engenho refere-se aos vários círculos em torno de si que as dançadeiras fazem, mantendo seu eixo firme e rodando. A leveza e o equilíbrio são tamanhos que muitas delas conseguem dançar equilibrando uma garrafa (geralmente de pinga) na cabeça.

São muito poucos os homens que dançam a sussa. A sussa tornou-se um estilo de dança feminino, porém, apenas as mulheres mais velhas são as verdadeiras ‘dançadeiras’. Elas detêm os parâmetros e critérios de quem sabe dançar a sussa e de como deve ela ser dançada e tocada. Muitas vezes estas mulheres repetiam os nomes de quem sabe dançar a sussa, mostrando que este conhecimento está centralizado por algumas dançadeiras que o detêm, e que chega a correr riscos, pois elas são poucas e estão em idade avançada. Muitas dançadeiras afirmam que tentaram ensinar a seus filhos, mas que nenhum deles aprendeu.

Considerações Finais

A união da sússia com o tambor mostra o ritual que conta com cantos e danças lembrando a coroação dos reis congos. Quando se toca a sússia, dança-se a jiquitaia, dança com movimentos frenéticos, nos quais se batem as mãos, os pés, contorcendo o corpo de forma sensual ao som de tambores e pandeiros. Esta dança lembra a presença incômoda das formigas nas senzalas na busca de alimentos. Na tentativa de se livrarem da incômoda presença, os moradores do recinto gesticulavam freneticamente às vezes auxiliando o outro, daí o surgimento da dança da formiga, ou seja, da dança da jiquitaia, popularizada no meio rural através dos séculos. O gestual da dança sugere uma sensualidade à flor da pele, quando os parceiros simulam o toque de determinadas partes dos corpos dançantes.

Na batida da viola, do pandeiro e do sapateado se consagra, a catira. A dança das rodas de folia do Divino Espírito Santo característica da cidade de Natividade. As comunidades negras remanescentes dos quilombos tentam preservar as tradições culturais, principalmente a comunidade situada em Mimoso, município de Arraias (TO).

As folias estão presentes nas Festas do Divino Espírito Santo, quando iniciam o Giro de 40 dias, no domingo de Páscoa. Os foliões percorrem a zona rural, onde cantam e dançam a catira, convidando o povo para a festa com a mensagem de que Cristo vive e, que, através do Divino Espírito Santo, derrama o seu amor no coração dos fiéis. Para quem gira com as folias, é como se fosse um sacerdote, que inclui, inclusive, abstinência sexual.

Nos versos da catira imperam a crítica social, a religiosidade e outras preocupações. No ritmo: rodas de catira, cantadas ao som de viola, pandeiros e sapateados. Giro, Esmola Geral, Festa do Capitão do Mastro, Missa Solene, Cortejo Real, Festa do Imperador...comidas e bebidas típicas. A musicalidade se repete a cada ano, envolvendo e emocionando os tocantinenses.

A forte presença da cultura africana no Tocantins tem uma autêntica mostra nas representações culturais com os foliões da sússia, da jiquitaia, da catira, dos congos, das taieiras e dos tambores da senzala. É o realismo do interior nas comunidades afrobrasileiras que através da dança, do canto, exaltam a força, combatem o racismo, mostram a beleza, a religiosidade e a história do povo tocantino: nem preto, nem branco apenas híbrido,⁴ brasileiros.

Notas

- 1 Revista Almanaque Cultural do Tocantins. Palmas,TO, ano 2.nº 8, p.13, jul. 2000
- 2 Idem. Palmas,TO, ano 2. nº 12, p. 15, nov. 2000.
- 3 Ibidem. Palmas,TO, ano 2. nº 04, p. 5, mar. 2000.
- 4 Hibridação como um termo de tradução entre mestiçagem, sincretismo, fusão e outros vocábulos empregados para designar misturas particulares. Ver. CANCLINI. Op. Cit. p. XXXIX.

Referências

- APOLINÁRIO, Juciene R. *Escravidão Negra no Tocantins Colonial: vivências escravistas em Arraias (1739 – 1800)* Goiânia: Kelps, 2000.
- BENJAMIM, Roberto. *Congos da Paraíba*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Folclore, 1977.
- CANCLINI, Nestor. Garcia. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 2003.
- CARVALHO, José Jorge de. *Um Panorama da Música Afro-brasileira. Parte 1. Dos Gêneros tradicionais aos primórdios do samba. Série Antropologia 275*. Brasília: Editora da UnB, 2000.
- _____. *Idéias e imagens na tradição afro-brasileira. Para uma nova compreensão dos processos de sincretismo religioso*. In: Humanidades. Vol 9. N. 1. Brasília, UnB, S/D, 67-83.
- FRITH, Simon. *Music and Identity*. In: Stuart Hall & Paul Du Gay (Eds) questions of cultural Identity. London: Sage Publications, 1996. P. 108-127.

MUNANGA, Kabengele. *Origem e histórico do quilombo na África*. In: Revista USP. Dossiê Povo Negro – 300 anos. São Paulo, n. 28. PP 56-63, 1996.

REIS, João José. *Quilombos e revoltas escravas no Brasil*. In: Revista USP. Dossiê Povo Negro – 300 anos. São Paulo, n. 28. PP 14-39, 1996.

Revista Almanaque Cultural do Tocantins. Palmas, TO, ano 2. nº 8, p.13, jul. 2000.

_____. Palmas, TO, ano 2. nº 12, p. 15, nov. 2000.

_____. Palmas, TO, ano 2. nº 04, p. 5, mar. 2000.

SILVA, Martiniano José. *Sombra dos Quilombos*. Goiânia: Barão do Itacaré, 1974.

QUILOMBOS DO BRASIL (vídeo). Diretor Ronald Almenteiro. Espalhafato comunicação e Produção. MINC- FUNARTE, 1995.

CRUZ, Juraíldes. *Álbum Lugar Seguro*. São Paulo: Devil Discos, p.1998. 1CD. Faixa 14.

Enviado em 31/08/2022

Avaliado em 15/10/2022

A COMUNICAÇÃO NO ENSINO A DISTÂNCIA: REFLEXÃO SOBRE A INTERAÇÃO E INTERATIVIDADE EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVA).

Josué de Albuquerque da Silva¹⁷
Jerry Wendell Rocha Salazar¹⁸
Luiz Carlos Rodrigues da Silva¹⁹

Resumo

O presente trabalho analisa e caracteriza as fases comunicativas em AVAs pelo viés da interação e interatividade, bem como os destaca e descreve para se os conhecer. Esta se constitui em uma pesquisa bibliográfica com comentários prévios a respeito de características sobre a EAD e ERE, AVAs, interação e interatividade e ferramentas de multimídia disponíveis para a interação entre os atores do processo ensino-aprendizagem. Utiliza-se conceitos de Mattar (2009), Mugnol (2009), Dalbosco (2006). A partir deste estudo, sugere-se que há características que diferem ERE e AVA; que interação e interatividade são diferentes, mas complementares um ao outro no contexto de EAD; que há diferentes fases de interação, como aluno-aluno, professor-aluno, aluno-conteúdo, aluno-interface; e que há ferramentas e plataformas que ajudam nessa interação, como chats, fórum de discussão e aplicativos.

Palavras-chave: Interação. Interatividade. EAD.

Abstract

This paper examines and highlights communicative processes in AVAs (Virtual Learning Environments) through bias of interaction and interactivity, as well as highlights and describes them, also, to understand them. This is bibliographical research with previous comments about characteristics about the EAD (distance learning) and ERE (emergency remote teaching), AVAs, interaction and interactivity and multimedia tools available for the interaction among the people of the teaching-learning process. Concepts from Mattar (2009), Mugnol (2009), Dalbosco (2006) are used. From this research, it is suggested that there are characteristics that differ from ERE and AVA; that interaction and interactivity are different, but complementary to each other in the context of EAD; that there are different phases of interaction, such as: student-student, teacher-student, student-content, student-interface; and that there are tools and platforms that help in that interaction, such as chats, discussion forums and applications.

Key-words: Interaction. Interactivity. EAD.

Introdução

No atual contexto, facilmente se percebe a importância das tecnologias nos diversos ambientes sociais, nas mais diferentes áreas da vida cotidiana e a educação também tem se apropriado de recursos tecnológicos para mediar o processo de ensino e aprendizagem em ambientes educacionais físicos. Contudo, nos últimos anos, a tecnologia vem potencializando o ensino e o aprendizado em ambientes não físicos, desse modo, houve a possibilidade de se oficializar uma

¹⁷ Especialista em Língua Inglesa e Docência do Ensino Superior (FAEME), Especialista em Informática na Educação (IFMA), Graduado em Licenciatura Plena em Letras / Inglês (UESPI).

E-mail para contato: josuealbuquerqueasilva@outlook.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0295-2035>

¹⁸ Doutorando em Educação (PPGED-UFPA); Mestre em Educação (PPGE-UFMA). Professor Substituto na Universidade Estadual do Maranhão- UEMA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8778-7149>.

¹⁹ Doutorando em Educação (UAA). Mestre em Ensino de História (UFT). Professor efetivo de História da Rede de ensino estadual (Maranhão). <https://orcid.org/0000-0003-4284-4757>

modalidade de ensino feito à distância física do aluno e que visa, entre outros objetivos, democratizar a educação. No Brasil, essa modalidade de ensino vem sendo aplicada no âmbito da educação superior e da educação profissional e tecnológica em nível superior.

Muitos dos cursos à distância na educação superior pública utilizam Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAS) na comunicação e mediação da aprendizagem. É entendido, também, que a interação entre professor e aluno, e/ou aluno e aluno é um processo que faz parte da situação ensino e aprendizagem em muitas das teorias educacionais que norteiam as práticas pedagógicas de professores. Assim, a interação e interatividade envolvidos na comunicação entre os atores do momento ensino-aprendizagem na educação a distância (EAD) em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) é objeto de estudo desta pesquisa.

Com uma rápida conversa com quem faz algum curso a distância, é notado que muitos alunos relatam de forma negativa que não há uma satisfatória interação com professores de uma disciplina para haver aprendizagens significativas, causando uma insatisfação de muitos alunos. Refletindo sobre o exposto, levanta-se o seguinte questionamento: de que forma acontece o processo de interação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem na EAD?

Por mais que as tendências educacionais convirjam e/ou diverjam em papel da escola, do professor, do aluno e nos processos de avaliação, elas pressupõem a comunicação entre os atores do processo ensino e aprendizagem a fim de motivar e/ou orientar os alunos. Haydt citado por Oliveira, L. (2010, p.13) afirma que o professor tem duas funções importantes na sua relação com o aluno, a função incentivadora e energizante, e a função orientadora.

Para Haydt *apud* Oliveira, L. (2010, p.13) afirma que é por intermédio da relação professor-aluno e da relação aluno-aluno que o conhecimento é construído. Assim, observa-se que há uma grande importância na consolidação na interação professor-aluno e aluno-aluno.

Para Célia citado por Oliveira, S. (2009, p.9) “a educação, seja ela escolar ou do mundo, é fenômeno que só ocorre em razão de um processo básico de interação entre pessoas” ou seja, prevê-se essa interação entre professor-aluno e alunos-alunos para acontecer a educação escolar.

Há, nesta pesquisa, uma relevância intelectual, pois ela apresenta uma reflexão sobre como acontece estas interações e interatividade entre os autores no processo ensino e aprendizagem na EAD a fim de trazer uma base para se entender a interação e interatividade entre aqueles atores.

A partir de 2018, iniciei uma experiência como professor tutor a distância no curso de Licenciatura em Letras - Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa na modalidade EAD do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Esta ocupação proporcionou-me a possibilidade de vivenciar uma interação virtual com os alunos do curso. Experiência esta que me proporcionou, também, algumas aprendizagens e tantos mais questionamentos que motivaram a realização desta pesquisa. Pude observar que apesar de haver uma interação professores formador-aluno, professor tutor-aluno, e aluno-aluno, este, algumas vezes, demonstrava uma insatisfação quanto à interação com professores formadores e professores tutores, e que, algumas vezes, o desmotivou.

Diante disso, surgiu a pergunta problema desta pesquisa apresentada anteriormente. Assim, me parece essencial refletir sobre como acontece esses tipos de interação e porque alguns alunos acham insatisfatória a interação entre professor-aluno e aluno-aluno.

Visto que essa pesquisa aborda conceitos de interação e interatividade, ela pode servir, também, como base bibliográfica para se refletir sobre a interação e interatividade na EAD e no Ensino Remoto Emergencial (ERE), este último previsto na Lei de Diretrizes e Base da educação Nacional (Brasil, 1996), no seu artigo 32º, parágrafo 4ª, como ação emergencial.

Além disso, há uma herança de possibilidades de usos de tecnologias digitais neste contexto de ERE e que podem ser usadas para potencializar a aprendizagem e que pressupõem uma interação e uma interatividade entre os atores do processo ensino e aprendizagem.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar e caracterizar fases comunicativas de interatividade e interação em AVA. Os objetivos específicos são conhecer os processos de comunicação e interatividade envolvidos na interação entre os atores do momento ensino-aprendizagem na EAD; e descrever a interatividade e interação na EAD com os AVAS.

Esta pesquisa está assim estruturada: no primeiro tópico apresenta-se uma introdução sobre o assunto, a fim de se entender genericamente o contexto do objeto de estudo, bem como sua relevância social e acadêmica. No segundo tópico, expôs-se conceitos e reflexões sobre a EAD no Brasil, utilizando como referencial teórico autores como Mugnol (2009) e Barros (2017). No terceiro tópico, manifestou-se conceitos sobre interatividade e interação, utilizando como referencial teórico autores como Mattar (2009) e Silva M. (2009), a fim de fundamentar esta reflexão. No quarto tópico, descreveu-se como acontece a interação e interatividade na EAD, utilizando como referencial teórico autores como Dalbosco (2006), Silva C. (2021) e Oliveira G. (2004).

METODOLOGIA

Do ponto de vista da abordagem ao problema, esta pesquisa se utiliza de uma qualitativa, a fim de descrever e qualificar o objeto de estudo. Do ponto de vista de seus objetivos, esta, se caracteriza como uma pesquisa exploratória-descritiva, pois segundo Prodanov e Freitas (2013, p.51) a pesquisa exploratória “tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento”. Dessa forma, esta pesquisa examina aspectos da interação e interatividade na EAD, a fim de obter mais informações, conceituar e delinear estes assuntos investigados.

E ainda, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 51), a pesquisa descritiva é “quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles”. Assim, esta pesquisa observa e descreve estes dois processos, bem como descreve algumas ferramentas utilizadas nessa modalidade de ensino.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, pois segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 54) a pesquisa bibliográfica é:

elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa.

Dessa forma, esta pesquisa se utilizou de materiais já publicados com o objetivo de descrever e qualificar o objeto de estudo. Segue-se agora para a discussão teórica deste objeto.

Educação a distância

Para se entender o processo de interação e interatividade na EAD, é necessário diferenciar EAD de ERE, pois suas características podem ser facilmente confundidas, por haver, nesses últimos anos, nesse contexto de pandemia de COVID-19, a necessidade de aplicar o ERE na Rede de Educação Básica.

No Brasil, de acordo com Costa e Faria (2008, p.03), a EAD aparece por volta de 1904 e desde então, ela vem se firmando nos vários cenários educacionais. A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) cita o Ensino a Distância nos artigos 32º, inciso IV e no artigo 87º, inciso II, naquele, como formas de complementação da aprendizagem em casos emergenciais, e neste, como dever do Distrito Federal, Estados e Municípios, em cooperação com a União, prover cursos a distâncias a Jovens e adultos.

Apesar de todos os seus ganhos para a educação superior e para a educação profissional e tecnológica, no Brasil, de acordo com Alves (2011, p.85), a EAD é oficializada como modalidade de ensino apenas em 2005 através do decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, apesar de revogada em 2017 pelo decreto nº 9.057, de 2017.

Com isso, percebe-se a EAD como uma modalidade de ensino, planejada a nível macro. Para reforçar a diferença entre elas, é necessário conhecer-se suas características. Veja a seguir.

Uma das primeiras preocupações da EAD foi “com o acesso à educação de quem não teve a oportunidade de estar presente na escola no tempo e no espaço considerados ideais para a educação escolar presencial” (MUGNOL, 2009, p.344). Assim, democratizar o ensino foi uma das primeiras preocupações da EAD.

Desmond Keegan citado por Mugnol (2009, p.338) identifica alguns elementos-chaves presentes nos processos educacionais que são feitos a distância como “distância física entre professores e alunos; uso da mídia para interligar professores e alunos; troca de comunicação bidirecional; e aprendizes vistos como indivíduos, ao invés de grupos de alunos”. Ainda assim, essas características são facilmente reconhecidas tanto na EAD quanto no ERE.

Mugnol (2009, p. 340) destaca que na EAD “aos alunos são atribuídas maiores responsabilidades sobre a própria formação, traduzida está, em maturidade intelectual para estudos individuais e disciplina para o cumprimento das tarefas propostas pelos professores.” Logo, a EAD, em sua maioria, é aplicada na educação Superior, por necessitar dos alunos uma maior maturidade intelectual.

Na Educação básica, o ensino é preferencialmente presencial, sendo feito a distância apenas em casos emergenciais, pois os alunos em sua maioria, ainda estão em desenvolvimento da sua maturidade intelectual. Desenvolvimento este, que a LDB (Brasil, 1996) cita como finalidade da Educação Básica Nacional, em seu artigo 22º, veja: “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

Mugnol (2009, p. 341) reafirma que na modalidade EAD, “utiliza-se de formas de comunicação não contígua, que independem do tempo e do lugar”. Ou seja, a comunicação não é feita de forma próxima fisicamente e nem depende de que os alunos e professores estejam no mesmo tempo, por conseguinte, os alunos podem escolher o melhor tempo para a realização de suas atividades.

Niskier *apud* Mugnol (2009, p. 343) reafirma que esta modalidade de ensino “modifica aquela velha ideia de que, para existir ensino, seria sempre necessário contar com a figura do professor em sala e de um grupo de estudantes.” Assim, são exigidos dos alunos maior autonomia em suas aprendizagens.

Holmberg citado por Mugnol (2009, p. 341) reafirma que o sistema a distância implica autonomia, estudar por si mesmo, mas o aluno não está só; ele vale-se de recursos e de instrutores e com uma organização de apoio. Por mais que seja exigido essa autonomia, o aluno conta com uma estrutura de apoio que o servirá para dar prosseguimento nos estudos. Para Holmberg *apud* Mugnol (2009, p. 343):

A expressão “educação à distância” cobre as distintas formas de estudo em todos os níveis que não se encontram sob a contínua e imediata supervisão dos tutores, presentes com seus alunos na sala de aula, mas, não obstante, se beneficiam do planejamento, orientação e acompanhamento de uma organização tutorial.

Nessa passagem, há um destaque para a figura de professor tutor que auxilia os alunos em seu processo de aprendizagem e essa interação entre ele e os alunos não necessariamente deve ser feita de forma imediata.

Moore e Kearsley *apud* Mugnol (2009, p. 343) destaca que a comunicação entre professor e aluno é realizada e mediada por textos impressos, e-mail eletrônicos, mecânicos ou por outras técnicas.

Landim citado por Mugnol (2009, p. 341) explicita que isso é uma espécie de diálogo em forma de tráfego de mão dupla.

Entendido suas características, parte-se agora para a apresentação das principais diferenças entre a EAD e o ERE. De acordo com Infográfico (2020), a EAD é um modelo de ensino remoto planejado, enquanto o ERE é uma medida extraordinária e temporária. Ou seja, a EAD faz parte de um planejamento educacional a nível macro, em âmbito nacional com cooperação dos estados, municípios e união, enquanto o ERE é uma estratégia adotada pelas instituições de ensino para cumprir o cronograma de aulas presenciais quando não for possível a reunião presencial.

Mugnol (2009, p. 338) afirma que o modelo pedagógico presencial é caracterizado pela presença física de professores e alunos num mesmo tempo e espaço. Enquanto a EAD é ministrada com apoio de professores, tutores e recursos de multimídia, o ERE reproduz as características de uma aula presencial em um ambiente virtual, com professores para transmitir os conteúdos e sanar dúvidas dos alunos num mesmo tempo e espaço.

Segundo Infográfico (2020) a EAD é flexível e as atividades se adequam ao melhor horário dos professores, alunos e tutores. Já o ERE, o modelo de aulas presencial é virtualizado, nos mesmos dias e horários que são feitas tradicionalmente as aulas presenciais.

Diante disso, esta discussão é centrada nessa modalidade de ensino planejada em nível macro com suas características próprias as quais serão analisadas e discutidas posteriormente.

A EAD, em sua maioria, utiliza o AVA como ferramenta essencial para consolidar o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Machado *apud* Silva, C. (2021, p.26), AVAs são:

[...] sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos.

Dessa forma, os AVAs dão suporte ao ensino proporcionando possibilidades de atividades, múltiplas mídias e recursos para interações entre os alunos de um curso para cumprir com objetivos educacionais determinados. Segundo Barros (2017, p.19):

Os AVAs são plataformas *on-line*, criadas com fins educacionais, que possibilitam a criação e a disponibilização de cursos, permitindo o acesso a materiais didáticos diversos, o armazenamento de arquivos de mídias e documentos, a comunicação síncrona e assíncrona, além da realização de atividades individuais ou em grupos.

Ou seja, os AVAs permitem a criação e disponibilização de materiais didáticos diversos ordenados para consulta dos alunos e ainda permite também uma interação síncrona e assíncrona entre o professor-aluno e aluno-aluno, este último em forma de grupos. Queiroz (2011, p.13) reforça:

Os ambientes virtuais de aprendizagem consistem em uma interface disponibilizada na internet que pode ser personalizada mediante possibilidades de inserir conteúdos, recursos, propostas de atividades para conduzir a aprendizagem, por meio de ferramentas que permitem a interação do aluno com o professor, com os colegas e da interatividade com os recursos utilizados.

Assim, se percebe a importância dos AVAs na EAD. Eles proporcionam suporte possibilitando recursos, atividades, múltiplas mídias, interações para condução de atividades.

Uma reflexão sobre interação e interatividade

Para se conhecer a interação e a interatividade envolvidos na comunicação entre os atores do momento ensino-aprendizagem na EAD é necessário se entender o que se vem discutindo sobre interação e interatividade. Para alguns pesquisadores, não há um consenso de definição destes termos pois existem muitas semelhanças entre eles. Entretanto, para Wagner *apud* Mattar (2009, p. 112), há uma distinção entre esses dois termos

A interação envolveria o comportamento e as trocas entre indivíduos e grupos que se influenciam, nos casos em que há eventos recíprocos que requerem pelo menos dois objetos e duas ações. Já a interatividade envolveria os atributos da tecnologia contemporânea utilizada na EAD, que permite conexões em tempo real.

Dessa forma, em um contexto geral, a interação é um comportamento de troca entre indivíduos e grupos que se influenciam e se relacionam entre si, não necessariamente com a mediação de tecnologias, digitais ou não. Já a interatividade é um comportamento de conexões envolvendo tecnologias utilizadas. Lemos citado por Mattar (2009, p. 112), também, faz contribuições e afirma que:

A interatividade seria uma nova maneira de relação do ser humano com as máquinas, eletrônico/digital, distinta da interação (social) e mesmo de outro tipo de interatividade, analógico/mecânica, característico das mídias mais antigas.

Interação

Na EAD, segundo Moore *apud* Mattar (2009, p. 116-117), há três tipos de interações que devem ser discutidas: a interação aluno e professor, aluno e aluno, e aluno com conteúdo.

Na interação aluno e professor, que pode ser síncrona ou assíncrona, o feedback é uma das ações mais importantes para haver interação entre eles, ou seja, o feedback é um dos principais fatores que caracteriza a interação aluno e professor. Yacci *apud* Mattar (2009, p. 116) afirma que sem esse retorno na mensagem, não há interação. Segundo Jakobson (1969) citado por Zilberman (2012, p. 96), o processo de comunicação verbal, que também pode ser escrita, pressupõe cinco elementos: remetente, mensagem, destinatário, contexto, código e contato.

Dessa forma, a comunicação entre professor e aluno deve pressupor uma mensagem do professor ao aluno, do aluno ao professor e outra do professor ao aluno. É inferido que esta mensagem não necessariamente deva ser um texto, mas uma manifestação física de uma informação.

De fato, o aluno responder a uma atividade ou a uma questão do professor não é interação. Assim, entende-se que para acontecer interação é necessário haver um feedback por parte do professor. Yacci *apud* Mattar (2009, p. 116) ressalta um efeito negativo na demora do feedback, e afirma que:

Em geral, os alunos não terão mais interesse em ler o que o professor escreveu, pois há um timing certo ou máximo para a resposta, depois do qual a interação não se completa. Em geral, quando o feedback demora muito, o objetivo original da mensagem já foi esquecido pelo aluno.

Dessa forma, observa-se que o feedback é uma ação caracterizadora da interação aluno e professor e sua demora pode desmotivar o aluno. Outra interação a ser discutida é a que ocorre entre alunos. A interação aluno-aluno também pode ocorrer de forma síncrona ou assíncrona e segue o princípio de mensagens de aluno para aluno. Mattar (2009, p. 116) afirma que: “ela gera motivação e atenção, enquanto os alunos aguardam o feedback dos colegas, e diminui a sensação de isolamento do estudo a distância”.

Além dessa, há a interação aluno e conteúdo. Segundo Mattar (2009, p. 116), “o aluno pode interagir com o conteúdo de diversas maneiras: navegando e explorando, selecionando, controlando, construindo, respondendo, entre outras”.

A interação aluno e interface é outro tipo de interação que merece atenção. Para Mattar (2009, p. 117) a interação aluno e interface ocorre “entre o aluno e a tecnologia [...], já que o aluno precisa utilizar a tecnologia para interagir com o conteúdo, o professor e os outros alunos.”

Interatividade

Como foi visto anteriormente, a interação, na EAD, acontece mediante a interatividade com as tecnologias e multiplataformas. Comenta-se a seguir sobre a interatividade na EAD.

Belloni *apud* Silva, M. (2009, p. 3) reforça que o termo interatividade pode ser entendido como “a atividade humana do usuário ao agir sobre a máquina, e de receber em troca uma ‘retroação’ da máquina sobre ele”. Assim, a interatividade está ligada a uma ação sobre a máquina e uma resposta da máquina a esta ação entregue ao usuário.

Para Lemos *apud* Silva, M. (2009, p. 3) o termo interatividade é “um caso específico de interação, a interatividade digital, compreendida como um tipo de relação tecno-social, ou seja, como um diálogo entre o homem e a máquina, através de interfaces gráficas em tempo real.” Assim, os dois autores corroboram para a reflexão de que, na interatividade, acontece uma interação entre homem e máquina e suas interfaces.

Sims citado por Mattar (2009, p. 113) comenta alguns níveis de interatividade que podem ser usados para avaliação da produção de material multimídia para a educação, como por exemplo a interatividade dos objetos, interatividade linear, interatividade de suporte, interatividade refletida, interatividade de hiperlinks, interatividade contextual não imersiva e interatividade virtual imersiva.

Segundo Sims *apud* Mattar (2009, p. 113) a interatividade dos objetos é aquela que responde a cliques. Ou seja, é aquela que o usuário interage com o conteúdo através de cliques obtendo uma resposta lógica programada para cada clique. A interatividade de suporte é uma interação através de contato com o tutor, com mensagens de ajuda e tutoriais. A interatividade refletida é aquela que ao aluno é mostrada respostas de outras pessoas, livros, especialistas para o aluno fazer sua autoavaliação e refletir sobre os conteúdos e suas mensagens. A interatividade de hiperlinks é aquela que os usuários podem navegar em diversos conteúdos, por meio de links sugeridos. Já a interatividade contextual não imersiva é aquela que reúne essas interatividades citadas acima e cria um ambiente com muitos recursos.

Todos esses níveis de interatividade são importantes para se entender como acontece a interatividade e conseqüentemente a interação entre os atores do momento ensino e aprendizagem.

A comunicação, interação e interatividade em ambientes virtuais de aprendizagem.

Segundo Dalbosco (2006, p. 68) há dois tipos de comunicação via internet onde os usuários podem interagir, as síncronas e as assíncronas. Dalbosco (2006, p. 68) descreve a comunicação síncrona via internet como “serviços que exigem, pelo menos, dois ou mais usuários interligados à rede ao mesmo tempo para acontecer.” Para esse tipo de comunicação, na educação, pensa-se logo em salas de aulas virtuais onde a comunicação acontece em tempo real com usuários conectados em um mesmo tempo e espaço virtual. Essa interação pode ser feita através de um software com uma interface pela qual os usuários podem realizar interações entre si. Estes softwares podem ser aplicativos, aplicativos multiplataforma, plataformas digitais entre outros.

Referente a comunicação assíncrona via internet, Dalbosco (2006, p. 68) a descreve como “serviços que funcionam mesmo quando um dos usuários não está conectado.” Para esse tipo de comunicação, na educação, pensa-se logo em correios eletrônicos onde a comunicação acontece em tempos independentes, ou seja, não é necessário que os usuários estejam conectados em tempo real para haver troca de mensagens de um emissor para um receptor.

Entendidos os processos de comunicação que proporcionam a interação entre os atores no processo de ensino e aprendizagem e como acontece a interação entre eles e a máquina, aborda-se, a seguir, as principais ferramentas usadas nesta interação.

Chats

Segundo Silva, C. (2021, p.28), *chats* “são ferramentas que possibilitam a comunicação dos participantes em tempo real” Nos quais os usuários interagem com uma interface interativa criada em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e que possibilita uma comunicação síncrona. Assim, os usuários podem conversar e trocar falas. Segundo Silva, C. (2021, p.29) “as mensagens de texto trocadas em um *chat* geralmente são curtas, o que torna a ferramenta adequada para a

conversação em grupos.” Com isso, há a possibilidade de fazer discussões e troca de conhecimento entre os discentes e docentes.

Silva, C. (2021, p.29) ainda afirma “que não é a interface utilizada que determina o nível de interação entre os participantes e os conteúdos, e, sim, a dinâmica comunicativa que a comunidade desenvolverá.” Ou seja, não basta que o chat permita a comunicação para haver comunicação, é necessário que os participantes queiram participar para haver a comunicação e interação. O professor como animador e/ou mediador tem um papel fundamental para que essa ação aconteça. Além dos chats, outra ferramenta abordada é o fórum de discussão.

Fórum de discussão

Segundo Oliveira, G. (2004, p.4) o fórum é “um espaço de discussões em torno de temas propostos por seus participantes”. Esse espaço visa uma conversação para um grupo de pessoas sobre um tema relacionado.

Segundo Silva, C. (2021, p. 29), ele “permite a discussão de temas relevantes para a comunidade virtual”. Os fóruns de discussão têm essa função de despertar nos discentes esse senso crítico e reflexivo, a fim de estimulá-los a opinar sobre assuntos relevantes das comunidades envolvidas. Com isso, cumprir com uma das finalidades da educação superior que segundo o Brasil (1996) esta finalidade é desenvolver o senso crítico e reflexivo dos alunos.

Oliveira, G. (2004, p. 5) afirma que “na interação promovida neste espaço, cada participante submete suas colaborações à crítica coletiva, podendo, a partir da intervenção comunitária, agregar novos aspectos ao seu conhecimento sobre o assunto em relevo.” Dessa forma, cada participante promove um conhecimento em conjunto feito a partir das discussões feitas.

Silva, C. (2021, p. 29) comenta também que as “informações se relacionam intimamente, permitindo que a mensagem circulada seja comentada por todos os sujeitos inseridos no processo.” Ou seja, ela permite que os discentes interajam uns com os outros e a troca de opiniões possa ser feita.

Vale ressaltar, também, que a possibilidade de existir essa troca não garante que isso aconteça. Assim, Barros (2017, p.21) destaca “a relevância de que as atividades planejadas para os Fóruns de Discussão contemplem a promoção da interação entre todos os participantes.” Dessa forma, não basta que os comandos do fórum sejam bem claros. O comando deve levar o aluno a participar de forma crítica e reflexiva e não como um reprodutor de conceitos e informações postas.

Segundo Oliveira, G. (2004, p.5), deve haver um “preparo, geralmente provido por leituras adequadas, pesquisas, resgates ao *background* próprio a cada participante, entre outras formas de busca.” Com isso, os participantes dos fóruns devem se preparar para esta ação. Eles devem fazer a leitura do material disponibilizado e a do mundo que o cerca, bem como fazer pesquisa para fundamentar suas opiniões.

Silva (2001) *apud* Barros (2017, p.25) reforça que “as participações devem valorizar a expressão individual e o confronto de ideias, bem como evitar respostas curtas, tais como ‘sim’ e ‘não’”. Silva *apud* Mattar (2009, p. 115) reforça que “participar é muito mais do que responder ‘sim’ ou ‘não’, é muito mais do que escolher uma opção dada; participar é modificar, é interferir na mensagem”.

WhatsApp como ambiente virtual não-formal de aprendizagem

Embora o WhatsApp seja um aplicativo de troca de mensagens entre pessoas de modo que todas podem interagir por meio de assuntos em comum, ele é usado por algumas instituições de ensino para comunicação interna de pessoas relacionadas. Assim, ele se torna um ambiente não formal, pois quando inseridas em um grupo, há regras de convivência e foco de temática específica para corroborar com a interação entre os atores do processo de interação.

Essa interação é planejada pelos administradores do grupo os quais elaboram regras de convivência; é sistematizada, pois há temática específica; não é compulsória, pois não há obrigatoriedade de participação.

Segundo Gohn (2006, p. 28), a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.” Dessa forma, o autor destaca que esse ambiente não formal é capaz de proporcionar processos de compartilhamento em espaços coletivos, nesse caso um espaço virtual.

Segundo Gohn (2006, p. 29), na educação não-formal, “o grande educador é o ‘outro’, aquele com quem interagimos ou nos integramos”. Em vista disso, entre outras, mesmo que haja um administrador do grupo, a discussão ou postagem de informações pode acontecer por todos os usuários do aplicativo.

Segundo Gohn (2006, p. 29), a educação não-formal acontece em “territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais” Dessa forma, entende-se que este ambiente é caracterizado por uma intencionalidade que faz com que os usuários possam interagir. Segundo Gohn (2006, p. 28):

WhatsApp é um aplicativo multiplataforma que permite trocar mensagens pelo celular gratuitamente, além disso, seus usuários podem criar grupos de até 50 participantes; enviar mensagens ilimitadas com imagens, vídeos e áudio; compartilhar localização;

Por ser um aplicativo multiplataforma, ele pode ser acessado por sistemas operacionais diversos, por exemplo, Android, iOS, Windows e outros, e isso facilita o seu acesso. O WhatsApp pode ser usado no celular através do sistema operacional Android ou iOS e com isso, os usuários podem ter uma maior flexibilização ao acesso de seus conteúdos. Porém, essa mesma vantagem pode trazer uma desvantagem. Se o usuário não tiver uma consciência de uso, ele pode ser exaurido com muitas informações compartilhadas pelos mesmos usuários desse aplicativo. Além dessa possibilidade de interação entre os usuários, há também uma possibilidade de interação dos usuários com os conteúdos mais importantes do curso de forma mais rápida.

Considerações finais

Visto a sensação de insatisfação dos discentes com a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscou-se refletir sobre esse processo. Nesta pesquisa, pelo viés da interação e interatividade, buscou-se analisar e caracterizar fases comunicativas em AVAs. Além disso, objetivou-se conhecer e descrever como acontece a interação entre os atores do momento ensino-aprendizagem na EAD, motivos que motivaram esta pesquisa.

Os achados levantados são: que há características comuns a ERE e a EAD, mas também que há características diferentes quanto a seu objetivo, planejamento e execução; que os AVAs dão suportes ao ensino na modalidade EAD viabilizando interações para mediação do ensino; que a

interação é um comportamento de indivíduos e grupos que se influenciam e se relacionam entre si proposto em algumas fases, como: interação aluno-professor, aluno-aluno, aluno-conteúdo e aluno-interface; que a interatividade pode ser vista mediante a interação humana do usuário com uma máquina; que há algumas ferramentas disponíveis naquelas interações, como: chats, fórum de discussão e *WhatsApp*.

Dessa forma, há uma gama de possibilidades de interação entre os atores para o momento ensino-aprendizagem, mas que muitas vezes, ideais de uma educação tradicional ainda enraizada fazem acreditar que para haver aprendizagens significativas é necessário prioritariamente a exposição e reprodução de conteúdos por parte do professor, validando tendências educacionais tradicionais e invalidando tendências educacionais progressistas nas quais valorizam o protagonismo do discente no seu processo de aprendizagem. Assim, há uma rejeição do protagonismo do discente, ação que é contrária às características da modalidade EAD.

A presente investigação tem contribuído para uma reflexão sobre a interação e interatividade na modalidade EAD. Observada a discussão levantada, os discentes e docentes podem refletir sobre seus papéis no momento ensino-aprendizagem na EAD, podendo os examinar também sobre a sua própria autonomia frente às aprendizagens. Além disso, essa investigação tem contribuições sobre como os discentes podem ter consciência do processo de interação frente às ferramentas e plataformas disponíveis.

Por fim, acredita-se ter alcançado os resultados esperados, pois foi, pelo viés da interação e interatividade, analisado e caracterizado as fases comunicativas em ambientes virtuais de aprendizagem.

Referências

- ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**. [S.l.]. 2011. v.10, p. 83-92. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/issue/view/13/3>
- BARROS, J. **Movimentos argumentativos no fórum de discussão no ensino a distância: foco no processo de construção do conhecimento**. 2017. Tese (Doutor em Linguística na área de Linguística e Ensino de Língua), Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm Acesso em: 26 Out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 out. 2021.
- COSTA, K.; FARIA, G. **Ead – sua origem histórica, evolução e atualidade brasileira face ao paradigma da educação presencial**. Minas Gerais. 2008.
- DALBOSCO, J. **Ambientes Informatizados de ensino: questões em aberto**. 2006. Dissertação (Mestre em Educação), Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul, 2006.
- GOHN, M. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. pub. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.
- HISTÓRIA da educação a distância no Brasil. **Portal Educação**. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/farmacia/historia-da-educacao-a-distancia-no-brasil/49453> Acesso em: 26 Out. 2021.
- INFOGRÁFICO: as diferenças entre educação a distância e ensino remoto. **Desafios da Educação**. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupo.com.br/diferencas-ead-ensino-remoto/> Acesso em: 26 Out. 2021.
- MATTAR, J. Interatividade e aprendizagem. In LITTO, F; FORMIGA, M. O (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

MUGNOL, M. A educação a distância no brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, maio/ago. 2009

OLIVEIRA, G. **O fórum em um ambiente virtual de aprendizado colaborativo**. [S.l.: s.n.]. 2004.

OLIVEIRA, L. **Interação Professor-aluno: elemento chave do processo de ensino-aprendizagem**. 2010. Artigo (Licenciatura em Letras), Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, Paraíba. 2010.

OLIVEIRA, S. **O valor pedagógico da relação professor-aluno**. [S.l.: s.n.]. 2009.

PRODANOV, C.; FREITAS, E. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, E. **Prática docente nos ambientes virtuais de aprendizagem: possibilidades de inovação pedagógica**. 2011. Dissertação (Mestre em Educação), Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2011.

SILVA, C. **Ambientes virtuais de aprendizagem no ensino remoto: trabalhando funções orgânicas com o auxílio do google classroom**. 2021. Brasília. Dissertação (Mestre em Ensino de Ciências), Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SILVA, M. Interatividade na educação online: Uma análise da disciplina Interatividade em ambientes informáticos do curso de licenciatura em Física da Universidade Aberta do Brasil. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 1, nº 2 jul./dez. 2009.

ZILBERMAN, R. Discurso Literário e intertextualidade. In _____. **Teoria da Literatura I**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2012.

Enviado em 31/08/2022

Avaliado em 15/10/2022

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO: REVISÃO SISTEMÁTICA INTEGRATIVA NO PORTAL SCIELO

Layse Shuellen de Sousa Almeida Oliveira²⁰

Crisna Daniela Krauser Bierhalz²¹

Renata Hernandez Lindemann²²

Resumo

O artigo visa identificar e discutir estudos relativos ao tema identidade docente, tendo como delimitação a identidade de pedagogos, por meio de uma revisão integrativa. Os dados foram coletados no portal SciELO, em maio de 2022 e tratados qualitativamente por análise de conteúdo. Como resultado a análise do conceito de identidade mostrou-se suscetível às mudanças, relacionadas ao tempo e ao pertencimento a um grupo social. Argumenta-se sobre a importância de serem realizados mais estudos sobre a constituição da identidade do pedagogo de forma a compreender a fragmentação identitária e sua relação com o histórico da Pedagogia no Brasil.

Palavras-chave: Identidade Docente. Pedagogia. Pedagogo.

Abstract

The article aims to identify and discuss studies related to the theme teaching identity, having as delimitation the identity of educators, by means of an integrative review. The data were collected from the SciELO portal in May 2022 and qualitatively treated by content analysis. As a result, the analysis of the concept of identity proved to be susceptible to changes, related to time and to belonging to a social group. It is argued about the importance of further studies on the constitution of the identity of the pedagogue in order to understand the identity fragmentation and its relation with the history of Pedagogy in Brazil.

Keywords: Teacher Identity. Pedagogy. Pedagogue.

Considerações iniciais

A identidade docente passa por um processo de construção e transformação a partir das representações, seja ela cultural ou política, gerando o sentimento de pertencimento a algum lugar (HALL, 2006). As mudanças nas estruturas sociais contribuem para uma constituição de identidade fragmentada. Em outras palavras, o autor enfatiza as diversas identidades assumidas pelos docentes, à saber: gestor, professor, estudante, pesquisador, extensionista, pai, mãe, dentre outras. Esta fragmentação possibilita a um sujeito ter várias identidades, tornando-a provisória, conforme a ocasião e o grupo. Ou seja, a identidade compreendida como algo plural e que não pressupõe unificação. É constituída pelas particularidades dos sujeitos, bem como é o resultado das características determinantes do ofício e das experiências vivenciadas. Diante do exposto, é necessário discutir a construção da identidade sempre em um contexto específico e considerando um recorte temporal.

²⁰ Mestrando na Universidade Federal do Pampa - Educação

²¹ Professora Associada da Universidade Federal do Pampa, possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas

²² Professora Adjunta. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino no período de Fevereiro de 2021 a Março de 2022

As transformações têm relação com a realidade e com os processos vivenciados pelo sujeito em seu cotidiano, contribuindo para uma releitura de si (DANTAS; LIMA, 2018). Dessa forma, por cotidiano do pedagogo, se entende a formação inicial, a relação com os profissionais da área, a relação entre o professor e aluno, bem como as escolhas que ele faz a partir de sua prática, dos desafios e conflitos que acontecem no dia a dia.

André (2009), afirma que a partir dos anos 2000 o interesse dos pesquisadores em conhecer as práticas e o que pensam professores, teve um grande crescimento em pesquisas nacionais e internacionais. Nessa mesma perspectiva, Roldão *et al.* (2018) afirmam que, o fomento de pesquisas acerca da identidade, mostram o reconhecimento de uma necessidade de compreender como se constrói a identidade docente.

Partindo desse pressuposto, compreende-se a necessidade de conhecer como se constrói a identidade do pedagogo. Para isso, realizou-se uma revisão sistemática integrativa (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011), com o intuito de identificar materiais bibliográficos que abordam a temática, os principais autores, metodologias e conceitos acerca da identidade docente do pedagogo.

Percurso metodológico

A metodologia caracteriza-se como uma abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1987). Quanto ao procedimento caracteriza-se como uma revisão integrativa, na qual se organizam sínteses a partir de um *locus* específico evidenciando contribuições relacionadas a uma temática (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2009). Essa possibilita a produção de conhecimento do tema e identificar novas possibilidades de pesquisa (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011).

Elencou-se como *locus* de busca o Portal SciELO <<https://www.scielo.br>>, por hospedar material bibliográfico de diversas revistas acadêmicas e possibilitar o refinamento da busca através de filtros. A busca foi realizada no mês de maio de 2022, com os termos: identidade docente e pedagogia e também com o Operador Booleano “AND” com a finalidade de restringir e combinar termos em comum. Um dos artigos foi excluído, pois apareceu na busca de forma repetida. Sendo assim oito artigos constituem a amostra, identificados como A1 a A8, sendo a vogal referente a artigo e o numeral uma forma de identificar sem mencionar o título ou autores dos trabalhos analisados.

Os resultados foram construídos com base nas três fases de Bardin (2011): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na etapa de exploração do material foram elaborados quadros. Na exploração do material procedeu-se à leitura dos materiais e última etapa denominada tratamento dos resultados ocorreu a elaboração de síntese explicativa a respeito das concepções de identidade presente nos trabalhos. Considerou-se nessa elaboração da síntese a preservação dos termos construção e constituição apresentados no Quadro 4.

Resultados e discussão

O Quadro 1 apresenta o panorama dos trabalhos.

Quadro 1 – Sistematização da busca no portal Scielo

| Cód. | Título do artigo | Autores | Ano |
|------|--|--|------|
| A1 | Memoriais de formação e a escrita (auto)biográfica no Estágio Supervisionado na EJA | Ana Maria Soek; Joaquim Luís Medeiros Alcoforado; Sonia Maria Chaves Haracemiv | 2022 |
| A2 | “Quilt”, aesthetic experience and autobiographical narrative: future teachers and the art of listening | Margaréte May Berkenbroc-Rosito; Juliana Paiva Pereira de Souza; Sidclay Bezerra Souza | 2021 |

| | | | |
|----|--|--|------|
| A3 | Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar | Fernanda Rossi; Dagmar Hunger | 2020 |
| A4 | Pedagogia líquida: um caminho para a ciência da práxis | Claudia de Medeiros Lima | 2018 |
| A5 | Caminhos de aprendiz de professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem online | Rosana Maria Martins; Rosa Maria Moraes Anunciato | 2018 |
| A6 | Religião, formação docente e socialização de gênero | Adriane Knoblauch | 2017 |
| A7 | Corporeidade e representações sociais: agir e pensar a docência | Ariane Franco Lopes da Silva | 2011 |
| A8 | Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança | José Carlos Libâneo; Selma Garrido Pimenta | 1999 |

Fonte: Autoras, 2022

Do Quadro 1 percebe-se que foram identificadas publicações de 1999 a 2022, sendo que em 1999 encontrou-se um trabalho, 2017 e 2018 dois artigos em cada ano, e, em 2020, 2021 e 2022 um artigo por ano. Os artigos selecionados são produções de diferentes autores, o que permite perceber que a identidade docente do pedagogo é uma temática incipiente e as contribuições são dispersas entre os pesquisadores. No próximo quadro apresentam-se os objetivos, público-alvo e os principais resultados das pesquisas.

Quadro 2 – Sistematização da busca no portal Scielo

| Cód. | Objetivo/ Participantes do Estudo | Principais Resultados |
|------|--|--|
| A1 | Discorrer sobre como se constituem os Núcleos de Significação dos memoriais de formação e das escritas (auto)biográficas dos(as) acadêmicos(as) participantes da pesquisa Estudantes de Pedagogia em estágio na EJA | - A formação inicial muitas vezes ainda não é suficiente para preparar o Pedagogo para ser professor. Pois, muitas vezes eles não conseguem assimilar o conteúdo visto na graduação com a realidade encontrada em sala de aula; - A identidade do Pedagogo se constrói a partir da visão histórica do que é ser professor, dos aspectos culturais, do âmbito político. |
| A2 | Examinar o papel da dimensão estética no desenvolvimento da autonomia, autoria e emancipação dos sujeitos a partir da interação com o “Quilt” Alunos do curso de Pedagogia | - A autoreflexão das narrativas através do “Quilt”, contribui para o conhecimento sobre si e sobre seu processo de construção de identidade; - As narrativas permitiram que os alunos voltassem no tempo e refletissem sobre os momentos que marcaram sua passagem na educação básica, refletindo se as situações vivenciadas no passado refletiam em sua práxis; - A partir das experiências com o “Quilt” e o olhar da própria história, os futuros docentes podem quebrar esses paradigmas de reprodução e ressignificar suas experiências. |
| A3 | Analisar o processo de constituição da identidade docente no cenário contemporâneo 19 professoras da educação infantil e do ensino fundamental, das áreas de Educação Física, Pedagogia e Artes | - A identidade está sempre em mutação; - A formação continuada possuiu um papel que está intimamente ligado à construção da identidade profissional; - Os espaços de formação contribuem na reflexão e reconstrução coletiva de saberes e da concepção da docência. |
| A4 | Analisar a ambiguidade e a flacidez da pedagogia brasileira atual em seus condicionantes estruturais Documentos Legais da formação em Pedagogia | - A pedagogia foi transformada em licenciatura para valorizar o docente da educação básica a serviço do capitalismo estrangeiro - O pedagogo está em todo lugar e não está em nada ao mesmo tempo - Existe a necessidade de uma ciência exclusiva da educação - A pluralidade na atuação do pedagogo, desfragmentou a identidade que uma vez foi concreta |

| | | |
|----|--|--|
| A5 | Compreender como se expressam, nas narrativas, os indícios de constituição da identidade docente de licenciandas em formação Estudantes do último período de Pedagogia | <ul style="list-style-type: none"> - A identidade docente é caracterizada e marcada pelas experiências vividas desde a formação inicial na educação básica; - O comportamento docente pode ser influenciado de forma positiva ou negativa das experiências vivenciadas antes da graduação; - As narrativas contribuem para o pensando de si e para a socialização, esses diálogos contribuem para novas experiências, para o saber ser professor futuramente. |
| A6 | Discutir a interface entre religião, formação docente e socialização de gênero de um grupo de alunas que cursam pedagogia em uma instituição federal do sul do país Estudante de Pedagogia | <ul style="list-style-type: none"> - A opção religiosa das estudantes, podem influenciar na hora de selecionar quais os conteúdos serão apresentados em sala de aula; - A fé é uma grande determinante para que as futuras pedagogas se posicionem contra a igualdade de gênero e busque meios de fazer com que os alunos sigam o ciclo natural de sua sexualidade; - O curso de pedagogia está ligado às mulheres por ser um processo que foi naturalizado pela sociedade como sendo um curso mais “feminino”; |
| A7 | Refletir sobre as manifestações corporais do professor e as representações construídas sobre sua profissão Estudantes de graduação em Pedagogia e de pós-graduação em gestão escolar (dos cursos de pedagogia, letras, psicologia, educação física, administração, técnico em gestão de qualidade, engenharia, matemática, técnico em construção civil e teologia). | <ul style="list-style-type: none"> - As fotografias onde os professores estão interagindo com os alunos evidenciam que o professor tem uma postura que evidencia a sua profissão; - O professor possui gestos, expressões que refletem a docência mesmo que em fotografias, ou seja, a identidade se evidencia também através da linguagem corporal |
| A8 | Analisar o histórico da formação dos profissionais da educação no Brasil Diretrizes do curso de Pedagogia. | <ul style="list-style-type: none"> - A pedagogia precisa voltar a ser a ciência da educação; - Necessidade de superar a fragmentação da identidade a partir das habilidades necessárias para atuar na escola; - Existe um inchaço no currículo de formação do pedagogo |

Fonte: Autoras, 2022

No Quadro 2 observa-se que A4 e A8, estudos documentais, se debruçam na análise de documentos oficiais da educação, em especial da formação de pedagogos. A4 analisa a pedagogia brasileira e discute seus condicionantes apontando que a fragmentação da identidade se relaciona às múltiplas funções que esse profissional assume. A8 analisou o histórico da formação de profissionais da educação brasileira e enfatiza a “necessidade de superar a fragmentação da identidade e assumir a Pedagogia como investigação do fenômeno educativo”. Observa-se em A4 e A8 um indicativo de recuperar as características identitárias de um pedagogo escolar que ora se encontra multifacetada e estabelece direta relação com a formação inicial, em que prevalecem pressupostos relacionados a dissociação entre teoria e prática, a divisão técnica do trabalho na escola e as especializações originadas pelas habilitações.

Os demais estudos tiveram como colaboradores da pesquisa estudantes de Pedagogia ou dentre os participantes pedagogos formados. A3, foi desenvolvido no contexto da educação básica, com a participação de 19 professoras da educação infantil e do ensino fundamental, das áreas de Educação Física, Pedagogia e Artes. Dos seis trabalhos desenvolvidos no Ensino Superior, cinco apresentam como contexto o curso de Pedagogia. A1, versa sobre memoriais de formação e a escrita autobiográfica no Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Já o A2 apresenta o dispositivo Colcha de Retalhos

como proposta de formação inicial do professor por meio de narrativas autobiográficas em suas dimensões escrita, pictórica e oral no Curso de Pedagogia.

A5 apresenta as contribuições das narrativas autobiográficas para constituição da identidade docente de pedagogas em formação. A6 discute a *interface* entre religião, formação docente e socialização de gênero de alunas que cursam pedagogia. E o A7 traz uma reflexão sobre as manifestações corporais do professor e as representações construídas sobre sua profissão, cujos participantes foram estudantes de pedagogia e estudantes de pós-graduação em gestão escolar.

No quadro 2 percebe-se que a maioria das pesquisas se centrou na formação inicial de pedagogos, destacando a importância de discutir o currículo da formação inicial do pedagogo, já que a incerteza do perfil profissional que se deseja formar pode ser fator que mobiliza a identidade docente do pedagogo e fragmentação da profissão.

A seguir apresenta-se a distribuição dos trabalhos por instituição de ensino superior.

Quadro 3 - Instituições envolvidas na amostra

| Cód. | Instituição de Ensino Superior | Revista de publicação |
|------|---|--|
| A1 | Universidade Federal do Paraná Universidade de Coimbra (Portugal) | Educar em Revista |
| A2 | Universidade da Cidade de São Paulo Universidade Católica del Maule (Talca – Chile). | Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação |
| A3 | Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Universidade Estadual de Campinas | Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos |
| A4 | Instituto Federal do Ceará | Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos |
| A5 | Universidade Federal de Mato Grosso Universidade Federal de São Carlos | Educação em Revista |
| A6 | Universidade Federal do Paraná | Educação e Pesquisa |
| A7 | Universidade Católica de Santos | Psicologia & Sociedade |
| A8 | Universidade Católica de Goiás Universidade de São Paulo | Educação & Sociedade |

Fonte: Autoras, 2022

Os artigos envolvem 13 Instituições de Ensino Superior, 11 instituições nacionais e duas internacionais (Universidad Católica del Maule, Talca, no Chile (A2) e Universidade de Coimbra em Portugal (A1)). Em relação às instituições nacionais, quatro são privadas e oito são públicas. Das públicas, cinco são federais e três estaduais. Se olharmos as contribuições por região federada brasileira, temos duas contribuições da Região Sul; sete da Região Sudeste; dois da centro-oeste e um da região nordeste. O que permite inferir que as universidades da região sudeste estão fortalecendo as discussões acerca da identidade do pedagogo. Em contrapartida, não identificamos pesquisas na região norte. Percebe-se também que as publicações se deram em distintos periódicos da área.

Após a leitura completa dos artigos, foram construídas sínteses dos conceitos da constituição da identidade do pedagogo apresentados nos trabalhos do Quadro 4.

Quadro 4 - Concepção de construção da identidade docente

| Cód. | Concepção de Identidade |
|------|--|
| A1 | A identidade docente do pedagogo perpassa o passado, o presente e o futuro da profissão a partir das narrativas autobiográficas. Dessa forma, se mostra necessário considerar as trajetórias de vida pessoal, familiar, a formação e as interações sociais e pessoais no processo de construção da identidade. Apesar das singularidades de cada indivíduo, existe uma troca mútua entre o individual e o coletivo, como fator predominante para que o sujeito se perceba, sinta e se construa pedagogo. |

| | |
|----|--|
| A2 | A identidade do pedagogo é construída a partir das experiências do passado e presente, podendo influenciar na formação da consciência docente a partir da autoescuta e da escuta de outras pessoas. O pedagogo aprende mais sobre si e vai construindo a identidade. A partir do momento em que o sujeito nota sua incompletude, ele passa a se identificar com o outro e viver o processo de ressignificar a sua identidade docente. |
| A3 | A construção identitária se dá pela reflexão constante das práticas educativas, sendo, portanto, uma reconstrução permanente. Além disso, a formação continuada contribuiu para a promoção de mudança nas identidades, quebrando a rotina e a imagem enrijecida que o pedagogo possuiu antes da formação continuada. A construção da identidade de um pedagogo está condicionada à identidade de outros pedagogos, pois o processo de construção da identidade também é construído através do coletivo. |
| A4 | A identidade do pedagogo é de certa forma líquida, visto que se constrói a partir daquilo que é imposto pela sociedade, portanto as mudanças sociais tornam a identidade do pedagogo desfragmentada. De forma que ela esteja condicionada a acompanhar as mudanças, em um processo de readaptação e reconstrução permanente. |
| A5 | A identidade do pedagogo se constrói a partir da apropriação da prática profissional e da interação com outros pedagogos, sendo a identidade para si e identidade para o outro. |
| A6 | Os fatores externos servem para o pedagogo em construção como um guia para que ele faça as escolhas daquilo que vai ou não ensinar. Dessa forma ele leva em sua identidade não só aquilo que aprende na graduação, mas também suas histórias de vida pessoal e familiar como influentes para sua identidade. |
| A7 | A identidade do pedagogo pode ser forte a ponto de ser sua representatividade evidenciada em fotografias, ou seja, ela se manifesta também através de sua postura corporal. Principalmente em seu “jeito de ser” quando está interagindo com os alunos. |
| A8 | A pluralidade curricular a qual o pedagogo está submetido, faz com que sua identidade não tenha características tão concretas. O pedagogo em sua formação é bombardeado com muitas informações sobre sua atuação em vários ambientes, fazendo com que ele se perca no caminho da sua construção como docente. Apresenta concepções relacionadas a identidade epistemológica e profissional |

Fonte: Autoras, 2022

No quadro anterior, no que diz respeito às concepções de identidade, os resultados evidenciam uma perspectiva relacionada a (re)construção, o que significa que a identidade do pedagogo é inacabada, sofre mudanças ao longo de sua trajetória. Bauman (1999) diz que a identidade não nasce com o indivíduo, cada sujeito escolhe e constitui sua identidade e reforça que esta ocorre a partir das escolhas feitas. Da mesma forma Pimenta (1997) reconhece que a identidade do professor vai passar por mutações conforme os momentos históricos que possam impactar a sociedade.

Esta construção é permeada pelos saberes pessoais (A6), adquiridos na formação inicial, pelas relações que se estabelecem no cotidiano da prática profissional e pela formação continuada (A3 e A8). A (re)construção identitária será discutida a partir destes 3 elementos. No que diz respeito a formação inicial, há uma crítica ao pedagogo formado para assumir multifunções, para Pimenta (1988) é necessária uma reflexão que leve a superação de uma formação de especialistas e compreenda a necessidade política do pedagogo. Ainda a organização dos cursos de Pedagogia e a falsa pretensão de que o pedagogo está multi habilitado pode levar a uma ideia de precarização do trabalho.

O artigo A1 reconhece que a formação do pedagogo precisa considerar outros espaços além da formação inicial. Da mesma forma para o A3 a construção da identidade se dá a partir da coletividade, da interação profissional e da formação continuada. Já o A5 indica que o estágio é um momento formativo que o possibilita compreender o seu papel profissional.

Além da formação inicial, é preciso considerar que a identidade se atrela às relações com o meio social, entre elas as que se estabelecem no cotidiano da prática, a sala de aula, a escola, os órgãos governamentais educacionais, entre outros. Para A3 cada indivíduo possui a necessidade de gerar vínculos com aqueles com quem se identifica, isso ocorre para que as referências não se percam em meio a pluralidade. Para Iza *et al.* (2014) essa construção se dá pela perspectiva social, o que influencia

em sua própria compreensão de identidade, pois, todo indivíduo tem por natureza a necessidade de pertencer a algum lugar.

Já a relação de identidade e formação continuada se estabelece pela consolidação do espaço de troca, de construção de saberes em serviço, no próprio ambiente de trabalho. Possibilitando refletir sobre as transformações da educação e da sociedade, reconfiguração a sua prática profissional. Libâneo e Pimenta (1999, p. 268), também citados por A8, reconhecem à diferença nos momentos de formação inicial e continuada dos docentes:

[...] a formação inicial estaria estreitamente vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando pensar as disciplinas com base no que pede a prática; cai por terra aquela ideia de que o estágio é aplicação da teoria. Por outro, a formação continuada, a par de ser feita na escola a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, articula-se com a formação inicial, indo os professores à universidade para uma reflexão mais apurada sobre a prática (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 268)

Autores como Rossi (2013) e Rossi e Hunger (2013) discutem que as ações de formação continuada impulsionam a geração de sentidos e significados na docência, é uma tarefa coletiva, que se estabelece por parcerias e pela cooperação, pode ser um espaço de reflexão sobre a identidade. Também Gatti *et al.* (2019) entendem como princípio que a formação de professores é um *continuum*. Percebemos a partir dos artigos estudados que a Formação Continuada se caracteriza como um espaço que ultrapassa a ideia de acumulação de cursos/palestras e se caracteriza como um momento de diálogo entre os pares, considerando a realidade com suas potencialidades e fragilidades, ou seja um espaço de formação de professores reflexivos e pesquisadores.

Para identificar os caminhos metodológicos adotados pelas pesquisas sobre identidade docente, elaborou-se o Quadro 5.

Quadro 5 - Percurso metodológico das pesquisas

| Cód. | Classificação procedimental | Metodologia de análise | Instrumentos de pesquisa |
|------|---|---|--|
| A1 | Narrativas autobiográficas. Oficinas biográficas; | Núcleos de Significação | Escrita autobiográfica; Relatos orais em Oficinas biográficas; Memoriais de formação |
| A2 | Narrativas através da linguagem “Quilt” | Abordagem hermenêutica | Questionário |
| A3 | Pesquisa de campo | Análise de conteúdo de Bardin | Grupo Focal |
| A4 | Documental | Sem identificação | Documentos da legislação educacional |
| A5 | Narrativa autobiográfica | Análise Interpretativo-hermenêutica e interpretativo-compreensiva | Relato de experiência; |
| A6 | Qualitativa e quantitativa; sem indicação de procedimento | *A análise, fundamentada em Pierre Bourdieu e Setton. | Questionário, entrevistas semiestruturadas |
| A7 | Método Alceste | Programa EVOC; | Questionário |
| A8 | Documental | Análise crítica | Diretrizes do curso de Pedagogia |

*A análise, fundamentada no conceito de *habitus*, a partir de Pierre Bourdieu e de *habitus* híbrido e socialização, segundo Setton, apontou para três posicionamentos, sobretudo, no que se refere às questões relativas à produção de gênero, orientação e identidade sexual: a) naturalização das diferenças de gênero; b) mescla entre o reconhecimento da imposição social, mas com peso maior para questões biológicas; c) compreensão do gênero como construção social.

Fonte: Autoras, 2022

Observa-se que os trabalhos adotam diversidade metodológica, destacando-se a pesquisa qualitativa, o uso de questionários e das narrativas autobiográficas. Configura-se, portanto, a realização de pesquisas acerca da identidade do professor, o uso de metodologias interpretativa e discursiva. As pesquisas adotaram a abordagem qualitativa, caracterizada pela possibilidade de estudar aquilo que envolve o ser humano e as mudanças sociais onde ele se situa. Dois trabalhos são de análise documental, três utilizam a pesquisa narrativa e autobiográfica para compreensão da identidade. A pesquisa narrativa segundo os trabalhos A1, A2 e A5 possibilita uma reflexão sobre as experiências vivenciadas para a construção da identidade profissional (BERKENBROC-ROSITO; SOUZA; SOUZA, 2021; MARTINS; ANUNCIATO, 2018).

Sobre a incidência de autores e obras a respeito de identidade docente a análise dos referenciais sobre identidade docente mostra Nóvoa (1992, 1995, 2000; 2018), mencionado em 3 artigos (A1, A3 e A5). Dubar (1997, 2005, 2012) foi usado pelos artigos (A3, A5 e A6) e Pimenta (1999, 2006, 2012) por A8, A4 e A3. As obras de Bauman (2011, 2005) foram referenciadas por dois trabalhos A3 e A5 e Josso (2007 e 2010) por A2 e A5. Registra-se o emprego de outros autores de forma dispersa entre as publicações.

Em síntese, foi possível perceber que os trabalhos que envolvem identidade do pedagogo, em pesquisas brasileiras, revelam que a construção identitária vem sendo pesquisada, desde 1999, ou seja, há mais de 20 anos, recorrem a aporte teórico nacional e internacional, prevalecendo à abordagem da pesquisa qualitativa com destaque para a pesquisa narrativa e documental. Também podemos destacar que a concepção de identidade perpassa elementos relacionados a história pessoal, à formação inicial e continuada, bem como a convivência com os pares na profissão. As universidades públicas têm destaque nestas pesquisas sobre esta temática.

Reforça-se que o estudo permite destacar a necessidade de ampliação de pesquisas sobre a constituição da identidade de pedagogos brasileiros, em especial após a publicação da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura e a Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, denominada de BNC-Formação.

Considerações finais

Após a revisão integrativa, entende-se que a constituição da identidade do pedagogo, ainda é um campo que precisa ser mais explorado por pesquisadores brasileiros. Percebeu-se principalmente que o número de pesquisas é incipiente, pois em aproximadamente 20 anos constam 9 publicações. Vale ressaltar que a constituição da identidade docente também se (re)faz com os saberes adquiridos no cotidiano do professor em sala de aula, na relação com o grupo ao qual ele pertence e, principalmente, na continuidade às aprendizagens.

Além disso, as pesquisas com foco nas diretrizes do curso de pedagogia, foram realizadas em períodos de cerca de vinte anos entre uma e outra. Esse aspecto nos chamou a atenção sobre a incipiência de investigações a respeito das contribuições das Diretrizes de formação do pedagogo. Diante disso, se torna importante ampliar as pesquisas a respeito da constituição da identidade profissional de pedagogos brasileiros. Dando atenção aos documentos legisladores e seus subsídios, à prática contemporânea de atuação profissional dos pedagogos e as contribuições da formação continuada de pedagogos para a constituição da identidade profissional.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 41-56, 9 Maio 2009.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70., 2011
- BAUMAN, Z. Modernidade líquida. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BERKENBROC-ROSITO, Margaréte May; SOUZA, Juliana Paiva Pereira de; SOUZA, Sidclay Bezerra. “Quilt”, aesthetic experience and autobiographical narrative: future teachers and the art of listening. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, p. 1024-1044, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902907>. Acesso em: 22 Maio 2022
- DANTAS, Maria A.N.A. LIMA, Laryssa Bezerra. Identidade do pedagogo docente: o conteúdo dos memoriais formativos. In Monteiro, V., Mata, L., Martins, M., Morgado, J., Silva, J., Silva, A., & Gomes, M. (Orgs.). **Atas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação (177-192)**. Lisboa: Edições ISPA. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.12/7040>. Acesso em: 8 de Jun 2021
- DE ARAÚJO CLARO, Ana Lúcia; DA SILVA, Cláudia Sebastiana Rosa; BROJATO, Henrique Costa. Identidade do pedagogo: uma análise fenomenológico-hermenêutica. **Linha Mestra**, v. 15, n. 45, p. 15-22, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2021n45p15-22>. Acesso em: 25 Maio 2022
- GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006
- IZA, Dijnane *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978>. Acesso em: 27 Jun. 2021.
- KNOBLAUCH, Adriane. Religião, formação docente e socialização de gênero. **Educação e Pesquisa**, v. 43, p. 899-914, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201707163363>. Acesso em: 22 Mai. 2022
- LIBÁNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 239-277, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013>. Acesso em: 22 Maio 2022
- LIMA, Cláudia de Medeiros. Pedagogia líquida: um caminho para a ciência da práxis. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 99, p. 589-604, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dXMZvCyTmFCn6YdJ795RWYb/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 22 Maio 2022
- MARTINS, Rosana Maria; ANUNCIATO, Rosa Maria Moraes. Caminhos de aprendiz de professora: processos identitários em uma comunidade de aprendizagem online. **Educação em Revista**, v. 34, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698172625>. Acesso em: 11 Jun. 2021.
- MELO, Geovana Ferreira; CAMPOS, Vanessa T. Bueno. Pedagogia universitária: por uma política institucional de desenvolvimento docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, p. 44-62, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145897>. Acesso em: 22 Maio 2022
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, v. 3, 1997. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>. Acesso em 27 jun. 2021.
- ROLDÃO, M. C. *et al.* III Simpósio de Grupos de Pesquisa sobre Formação de Professores do Brasil – Síntese das observações realizadas. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 10, n. 18, p. 11-18, jan./jul. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.31639/rbfp.v10i18.177>. Acesso em: 27 Maio 2022
- ROSSI, Fernanda. **Implicações da formação continuada na prática pedagógica do(a) professor(a) no âmbito da cultura corporal do movimento**. 2013. 286 f. Tese Doutorado em Ciências da Motricidade – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

Disponível em: <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/2577618>. Acesso em: 27 Maio 2022.

ROSSI, Fernanda. HUNGER, Dagmar. Identidade docente e formação continuada: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V. 101 n° 258 (2020). Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4627> Acesso em: 11 Jun 2021.

SILVA, Ariane Franco Lopes da. Corporeidade e representações sociais: agir e pensar a docência. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, p. 616-624, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822011000300020>. Acesso em: 22 Maio. 2022

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. Ed. – Petrópolis, R

SOEK, Ana Maria; ALCOFORADO, Joaquim Luís Medeiros; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. Memoriais de formação e a escrita (auto) biográfica no Estágio Supervisionado na EJA. **Educar em Revista**, v. 38, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.82007>. Acesso em: 22 Mai. 2022

SOUZA, Marcela Tavares de, SILVA, Michelly Dias da e CARVALHO, Rachel de. Revisão Integrativa: o que é e como fazer. **Einstein** (São Paulo) *[online]*. 2010, v. 8, n. 1 , pp. 102-106. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1679-45082010RW1134>. Acesso em: 27 Jun 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa e ciências sociais – a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Enviado em 31/08/2022

Avaliado em 15/10/2022

A AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO EM LARGA ESCALA E A SUA RELAÇÃO COM POLÍTICA NEOLIBERAL NO BRASIL

Luana Pimentel Lopes²³
Valdivina Alves Ferreira²⁴

Resumo

O artigo tem como objetivo identificar a relação entre as avaliações da alfabetização em larga escala e a política neoliberal no Brasil, a partir do final da década de 1980, com as prerrogativas previstas na Constituição de 1988 e que se consolidaram na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96. Foi realizada pesquisa bibliográfica para demonstrar a perspectiva dos diferentes autores acerca da temática. Como resultado, observou-se a concordância dos pesquisadores entre a relação entre o uso dos resultados das avaliações da alfabetização em larga escala como justificativa de ações neoliberais no Brasil.

Palavras-chaves: Avaliação em larga escala, Educação, Neoliberalismo

Abstract

The article aims to identify the relationship between large-scale literacy assessments and the neoliberal policy in Brazil, from the end of the 1980s, with the prerogatives set forth in the 1988 Constitution and consolidated in the Law of Directives and Bases No. 9.394/96. A bibliographic research was carried out to demonstrate the perspective of different authors about the theme. As a result, it was observed the agreement of researchers between the relationship between the use of the results of large-scale literacy assessments as justification for neoliberal actions in Brazil.

Keywords: Large-scale assessment, Education, Neoliberalism

Introdução

Este artigo, intitulado como “A avaliação da alfabetização em larga escala e a sua relação com política neoliberal no Brasil”, possui o objetivo identificar a relação entre as avaliações da alfabetização em larga escala e a política neoliberal no contexto brasileiro a partir das concepções de autores que corroboram com a ideia de que a visibilidade dada a esse tipo de avaliação tem a finalidade de fortalecer as ações da economia neoliberal (FREITAS, 2003; SAVIANI, 2021; WERLE, 2011), utilizando a educação como meio de consolidar “a cultura empresarial” em nosso país. NEVES (2007, p. 12).

Nesse sentido, há autores que veem a avaliação da alfabetização em larga escala como meio para reforçar os discursos ligados às necessidades atuais da economia, de maneira a criar um novo tipo de pedagogia para atender aos apelos da política neoliberal (ZANARDINI, 2008; FRIGOTTO, 2011). Há também outros estudos que analisam as avaliações em larga escala como meio no qual possibilita a análise da qualidade da educação, de modo a atrelar outras mensurações para obtenção de resultados mais verdadeiros e coerentes com a realidade educacional (UNESCO, 2019).

Dentro dessa perspectiva, utilizaremos a pesquisa bibliográfica como instrumento de investigação para atingirmos os seguintes objetivos específicos: (i) citar estudos acerca das avaliações da alfabetização em larga escala no Brasil e; (ii) relacionar como essas avaliações são vistas pelos

²³ Mestranda pelo Programa de Pós Graduação Stricto Sensu da Universidade Católica de Brasília. Professora alfabetizadora na Secretaria de Estado de Educação do DF.

²⁴ Doutora em Educação (PUC GO). Docente no Programa de Pós-graduação da UCB; Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Públicas Educacionais no âmbito da educação básica (GEPPEB - CNPq).

estudiosos da área de educação dentro da perspectiva de economia neoliberal. Em síntese, a pesquisa bibliográfica foi conceituada por Severino (2013) do seguinte modo:

é aquela que se realiza a partir de texto disponível, decorrente de pesquisas anteriores [...]. Os textos tornam-se fontes de temas para serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. SEVERINO (2013, p. 106,)

Ao longo deste artigo apresentaremos um breve contexto histórico das avaliações em larga escala dentro da conjuntura de neoliberalismo no Brasil. Além disso, serão discutidos os diversos olhares dos autores em relação ao papel destas avaliações na conjuntura político-econômica neoliberal.

Para compreender como as avaliações em larga escala ganharam notoriedade nos últimos anos, os estudos recentes demonstram que essas análises podem ser usadas por governos, instituições e demais organizações para a mensuração de resultados a fim justificar a realização de ações de políticas públicas (UNESCO, 2019).

O tema deste artigo torna-se relevante principalmente por vermos que ao longo das últimas décadas as avaliações de aprendizagem em larga escala alcançaram evidências mundiais, nacionais e até mesmo a nível de chão das escolas em nosso país (UNESCO, 2019).

Vale ressaltar que especificamente o tema deste trabalho é pouco debatido entre os estudiosos da atualidade, bem como a pesquisa sobre a aplicação de avaliações em larga escala a estudantes dos anos iniciais é uma novidade nas escolas públicas do país (LEAL; MORAIS, 2020). Também porque, historicamente, devido aos resultados obtidos nos últimos anos nas avaliações de larga escala no Brasil, tivemos a implantação de novas políticas educacionais por parte do governo federal que colocam como norte da política educacional a ciência e suas “evidências” (BRASIL, 2019), como peças-chave para as soluções de resultados abaixo do esperado, principalmente nos primeiros anos de escolarização da Educação Básica (MORAIS, 2022).

Nesse sentido, Hypolito (2010) faz adendos sobre os sistemas de avaliação dentro da conjuntura de ideologia neoliberal. Segundo o autor,

Os sistemas de avaliação, sustentados pela ideia de políticas baseadas em evidências, surgem com a solução para uma prestação de contas à sociedade, com base em exames, aferições, índices e indicadores capazes de diagnosticar os problemas e fazer com que o nível de qualidade se eleve. HYPOLITO (2010, p. 1353).

Um exemplo disso, foi utilizar os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para justificar a institucionalização da nova Política Nacional de Alfabetização (PNA)²⁵, que ignora os estudos e pesquisas nacionais acerca dos letramentos (SOARES, 2003; MORAIS, 2022).

Além disso, recentemente enfrentamos a pandemia da COVID-19 que acarretou uma enorme crise sanitária, com prejuízos educacionais, sociais e econômicos desde o seu surgimento em 2020 e deixa em evidência os problemas mais sérios da educação. Segundo o estudo divulgado pelo programa “Todos pela Educação”, com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD CONTÍNUA), entre os anos de 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no

²⁵ A Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 e segundo fontes do MEC (Ministério da Educação) “busca elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro” (BRASIL, 2019).

número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever, o que acentua mais ainda as disparidades no trato das questões mais profundas do sistema educacional brasileiro: a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo (SAVIANI, 2006; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021). Muitas dessas problemáticas são frutos da política neoliberal, principalmente quando pensamos em equidade de acesso à educação, o que agrava mais ainda o que é característico do capitalismo: a exploração do homem sobre o próprio homem, a desigualdade dentro da nossa sociedade e a crônica luta de classes (MARX, 2010).

Assim, as lacunas dentro desse campo de pesquisa evidenciam-se a partir da necessidade de reunir as discussões teóricas acerca das combinações de perspectivas que os autores da atualidade fazem em torno das avaliações da alfabetização em larga escala, considerando a instauração do neoliberalismo no contexto econômico brasileiro.

Nesse contexto espera-se, portanto, que este trabalho contribua para as discussões no campo acadêmico da Educação, especialmente para o embasamento teórico de pesquisas acerca da avaliação em larga e políticas públicas na área escolar.

Este trabalho apresenta as seguintes seções: (i) No primeiro momento, apresentaremos um breve resumo da história das avaliações em larga escala no Brasil; (ii) no segundo momento, exploraremos os seus diversos conceitos e o seu papel a partir da combinação de perspectivas dos autores contemporâneos e; (iii) nas considerações finais, evidenciaremos a concordância ou não dos estudiosos acerca do papel das avaliações em larga escala dentro de um contexto neoliberal.

As avaliações em larga escala e o neoliberalismo no Brasil

Pode-se considerar que a política de Neoliberalismo no Brasil foi instaurada após o período de redemocratização do país, especialmente no final da década de 1980. Nesse momento, foram iniciadas as ações de natureza neoliberal com a eleição do Presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), posteriormente com a sucessão de Itamar Franco (1992-1995) e se consolidando com a vitória do candidato Fernando Henrique Cardoso (FHC) nas urnas em 1994. A partir desse breve contexto histórico, é preciso compreender o que significa o termo neoliberalismo para perceber como funciona suas medidas dentro da avaliação escolar. Oliveira (2010) conceitua o termo neoliberalismo como:

[...] uma expressão derivada de liberalismo, doutrina de política econômica fundada nos séculos XVIII e XIX que teve como orientação básica a não intervenção do Estado nas relações econômicas, garantindo total liberdade para que os grupos econômicos (proprietários dos meios de produção; burguesia, usando uma definição marxista) pudessem investir a seu modo os seus bens. Na perspectiva liberal, o Estado deixa de regular a relação entre empregador e trabalhador, entre patrão e empregado, entre burguesia e proletariado. Isso fatalmente conduz as relações de produção a uma situação de completa exploração da classe proprietária sobre a classe despossuída. OLIVEIRA (2010, p. 6).

Com o Estado em sua forma reguladora e com poucos investimentos na Educação, a concepção de neoliberalismo para Fiori (1998, p. 116) é posto também como um “ataque ao estado regulador e a defesa do retorno ao estado liberal idealizado pelos clássicos”, onde temos reformulações educacionais que convergem principalmente em relação “à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento”. FIORI, (1998, p. 116).

Segundo a lógica da política neoliberal, o Estado não consegue mais se sustentar e entra em crise devido ao atendimento das diversas demandas dos grupos sociais. Dessa maneira, os recursos financeiros que deveriam servir para o crescimento do mercado, são utilizados em benefícios dos menos favorecidos e, conseqüentemente, o Estado adquire esse desfalque em favor das garantias às

políticas públicas de distribuição de renda. PERONI, (2006, p. 13). Ou seja, dentro da lógica neoliberal: precisa-se, portanto, “reduzir os gastos públicos, focar em ações governamentais, descentralizar os encargos e conseqüentemente a participação da sociedade em sua operacionalização”. NEVES (2007, p. 213).

Conseqüentemente, as ações governamentais no âmbito econômico voltam-se para a redução dos investimentos públicos e, como resultado, obtém-se a privatização das estatais brasileiras, com o Estado exercendo o papel regulador e adotando regime de “internacionalismo liberal” desde a redemocratização em 1985 até o momento atual, diferentemente do que vimos no segundo mandato do Presidente Getúlio Vargas, onde o Estado exerceu sua forma “nacional-desenvolvimentista” com a criação de empresas estatais (SAVIANI, 2021).

É importante ressaltar que dentro dessa conjuntura política, especialmente após a eleição do Presidente Fernando Henrique Cardoso e com a nomeação do Ministro da Educação (MEC), o economista Paulo Renato de Souza – anteriormente gerente de operações no Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), reitor da Unicamp e secretário de educação do Governo de São Paulo – veio a agregar as ações dentro dessa política de governo. A missão de Paulo Renato de Souza no MEC, foi de tentar relacionar as políticas educacionais às propostas neoliberais próprias da proposta de governo do presidente FHC, enfatizadas no seu discurso de posse em 1995 que versava sobre a realização de desenvolvimento de plano nacional com vistas à consolidação econômica do país frente ao panorama mundial (CUNHA, 2016).

Na perspectiva de implementação de políticas neoliberais é “na segunda metade da década, durante os dois governos de FHC, adquirem um perfil mais sistemático” (NEVES, 2007, p. 212). Dessa maneira, as ações do MEC, especialmente na educação básica, foram feitas também após as mudanças que redefiniram sua estrutura e alterações vistas na Lei nº 9.394 de 1996, a LDB - Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional. OLIVEIRA (2010, p. 199-200). Sabe-se que até a sanção da LDB houve diversas tratativas na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, o que ocasionou demasiada demora até a sua aprovação, depois de oito anos de discussão (PEDROSO, 2018). Além disso, houve uma condensação da proposta de prerrogativa socialista, o que levou, posteriormente, à aprovação do texto que visava o “fortalecimento da maneira de pensar, sentir e agir neoliberal”. NEVES (2007, p. 218).

Nessa conjuntura político-econômica surgem as avaliações em larga escala no Brasil, a partir da necessidade de analisar o panorama da educação de forma sistematizada, sob a perspectiva da ascensão da política neoliberal instaurada a partir da década de 1990. É importante ressaltar que nessa época o Brasil possuía um total de 22% de analfabetos e 38% que haviam completado a primeira etapa do ensino fundamental, de tal forma que se obtinha 60% da população com poucas perspectivas de inserção no mercado de trabalho devido à sua pouca qualificação (SANTOS, 2010).

Ao interpretar as prerrogativas legais, percebe-se a importância dada aos instrumentos de avaliação, quando lemos a Constituição Federal de 1988, o item VII “garantia de padrão de qualidade”, e após a compreensão do artigo 209 que reserva ao poder público a função de avaliar a qualidade do ensino privado (BRASIL, 1988). Essas alterações são justificativas “plausíveis” para termos, a partir desse momento, não mais, o “Estado como provedor para o Estado como regulador, estabelecendo as condições sob as quais vários mercados internos são autorizados a operar e o Estado como auditor avaliando seus resultados”. BALL (2004 p. 1.106).

Dessa forma, a LDB de 1996 enfatiza a ideia de que cabe ao Estado o papel de avaliador da educação onde, tem-se a exigência de “coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação”, fazendo parte da estrutura sistema nacional de avaliação do rendimento escolar “no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

De fato, a LDB de 1996 trouxe a responsabilidade para a União “[...] de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de educação.” (SAVIANI, 2021, p. 439). Esta legislação vigente dá ênfase em relação às avaliações externas quando “a LDB parte da premissa de que a avaliação é um importante elemento das políticas regulatórias aplicadas à educação.” SANTOS (2015, p. 78).

A partir dessa realidade político-econômico, o SAEB é criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cujos objetivos converteram-se numa das primeiras ações implementadas no Brasil com o propósito de analisar a aprendizagem dos alunos. Além disso, “constituiu-se, hoje, o mais amplo instrumento de avaliação externa da qualidade do desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes do País e um dos mais sofisticados e amplos sistemas de avaliação em larga escala da América Latina.” ARAÚJO; LÚZIO (2005, p. 13).

De acordo com dados disponibilizados pelo MEC:

Instituído em 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica utiliza avaliações externas em larga escala para fazer um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. (BRASIL, 2017).

Nesse contexto, as avaliações da alfabetização em larga escala no Brasil, mais especificamente a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) surgiu em 2012, vinculou-se ao SAEB e passou a fazer parte das realizações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esta avaliação foi relacionada à proposta de formação continuada de docentes, com vistas a gerar políticas de cunho curricular e avaliativas até então não vistas no Brasil.

Em 2013, a ANA foi aplicada inicialmente de forma censitária e amostral, sendo nomeada como aplicação piloto, determinada pela Portaria nº 304 de 21 de junho de 2013, com foco nas turmas regulares dos 3º anos do Ensino Fundamental e em turmas multisseriadas, ampliando a sua aplicação nos anos de 2014 e 2016 em todo território nacional.

Em 2019, durante o governo do Sr. Presidente Jair Messias Bolsonaro, o SAEB sofre alterações e passou a ter novos atores participando das avaliações em larga escala onde,

[...] tornou-se um marco pela aplicação de novos testes (com novas matrizes e escalas de proficiência) de língua portuguesa e matemática, além de avaliar, pela primeira vez, a alfabetização de alunos do 2º ano, em caráter amostral (BRASIL, 2020).

Com novos olhares e velhas perspectivas para as avaliações dessa categoria, sabe-se que quando há mudanças no trato político-econômico, a educação também padece das ações criadas diante de uma nova realidade, como parte da estrutura ideológica do Estado (CARNOY, 1988). De acordo com Gatti, Barreto e André (2011):

[...] no modelo gerencialista que passa a informar as reformas educacionais no mundo globalizado, a atenção também se volta, no Brasil, para os resultados de rendimento dos alunos obtidos pelos estabelecimentos escolares, e acentuam-se as preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas no manejo das políticas de currículo. GATTI; BARRETO; ANDRÉ (2011, p. 39-40).

É importante ressaltar que os últimos resultados obtidos na ANA realizada em 2016, mostrou que cerca de 54,73% dos estudantes não estavam alfabetizados e chegavam ao final do 3º ano do ensino fundamental sem conseguir realizar situações matemáticas simples (INEP, 2018). Vale

ressaltar que esses dados serviram como justificativa para mudanças políticas voltadas para alfabetização, com a nova “Política Nacional da Alfabetização”. Os dados que se mostraram alarmantes, e condizem com a história de descontinuidade de políticas públicas voltadas para a erradicação do analfabetismo (SILVA; FERREIRA; BOEING, 2020). Mesmo assim, de acordo com as novas reformulações no SAEB considerando as informações divulgadas no site do MEC no final do ano de 2020, a partir de 2021 as avaliações aconteceriam em todos os anos e séries, de forma a ampliar as avaliações em larga escala no Brasil (BRASIL, 2020).

Qual o papel das avaliações da alfabetização em larga escala: há combinação de perspectivas?

Sabe-se que as avaliações em larga escala no Brasil se fazem presentes dentro das escolas há mais de trinta anos e ao longo desse tempo tem ganhado espaço, principalmente quando discute-se a análise da qualidade do ensino, implantação e implementação de novas políticas públicas, gastos públicos, além de atender as necessidades impostas pelo contexto do mercado. Como enfatiza Frigotto (2011),

[...] dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências. FRIGOTTO (p. 245, 2011).

Porém, mesmo após três décadas desde as primeiras realizações desse tipo de mensuração da educação brasileira, podemos dizer que ela não tem sido vista com bons olhos pelos estudiosos da área. Saviani (2021) aponta que a avaliação dessa natureza busca apenas atender às demandas do mercado, em busca da qualidade e consequentemente a produtividade, sendo essas heranças do tecnicismo no contexto educacional (SAVIANI, 2021).

E a LDB de 1996, por sua vez, deixou a cargo da União a responsabilidade de “avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de educação” SAVIANI (2021, p. 439), o que é uma falácia quando pensa-se na gama de realidades educacionais dentro do Brasil e a mensuração de uma avaliação “única” para todo o país, muitas vezes não conseguem apresentar a real realidade da educação brasileira, de modo a não cumprir com a promessa de “verdadeiro sistema nacional de educação” propriamente dito.

Em relação à mensuração de qualidade do ensino tão enfatizada ao se realizar as avaliações em larga escala, Freitas (2003) alerta para uma visão distorcida acerca das análises, tendo como base avaliações de larga escala:

Essa é a visão de qualidade que informa as políticas públicas neoliberais (...) para monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica (...), criar competição (...) e reduzir gastos - o modelo é amplamente conhecido e aplicado no campo empresarial. FREITAS (2003, p. 80-81).

Além disso, tem-se feito a associação das avaliações em larga escala à uma prática de competição entre estudantes, com o *ranking* dentro do contexto escolar, além de apelo às novas “metas” para uma educação considerada de “qualidade” (MORAIS, 2022; WERLE, 2011). Há também a movimentação da comunidade escolar em busca da qualidade do ensino, tal como a atual cobrança que incide sobre a escola para melhores resultados (BONAMINO; SOUZA, 2012; LIBÂNEO, 2012).

Desse modo, há:

O gerencialismo como forma de substituir políticas e práticas democráticas pelo estabelecimento de metas, calcadas em avaliações externas, que se prestam ao ranqueamento do desempenho (de redes, docentes e aprendizes) e à distribuição de “bônus” para os que cumprem as metas impostas. MORAIS (2022, p. 11).

Por outro lado, há autores que possuem uma visão positiva sobre as verdadeiras intenções das avaliações da alfabetização em larga no Brasil. Pode-se dizer, por exemplo, que Luckesi (2012) possui visão otimista quando diz que “[...] todos os participantes do sistema, do estudante na mais distante sala de aula ao presidente da República, são responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso da educação.” LUCKESI (2012, p. 22). Dentro desse discurso, compartilha-se dessa maneira, a responsabilidade do fracasso ou não do estudante entre os próprios discentes, comunidade escolar e até mesmo ao chefe de Estado, de forma a minimizar os problemas que foram originados a partir de políticas públicas educacionais ineficazes que resultaram na trajetória marcada por problemas ao longo de séculos para o sistema de ensino brasileiro.

Ademais, há documentos provenientes de organizações internacionais que enfatizam a necessidade de considerar que a avaliação em larga escala possui “limites” e pode trazer contribuições qualitativas aos resultados provenientes desses mecanismos de avaliações externas, porém, essas precisam relacionar-se a outros mecanismos de mensuração para obtenção de resultados verdadeiros acerca da educação em diferentes países, mesmo diante de contexto capitalista, de modo a priorizar a participação de todos os estudantes e de forma equânime (UNESCO, 2019).

Considerações finais

As avaliações em larga escala surgiram com o propósito de respaldar a política neoliberal instaurada no Brasil após o período de redemocratização do país. E dessa forma, a ideia de redemocratização não esteve intrínseca à esperança de que as vozes socialistas seriam atendidas durante a construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases no ano de 1996, no que tange ao atendimento dos anseios daqueles que desejavam que a educação pudesse ter algum tipo de prioridade a partir naquele contexto político.

Vimos brevemente ao longo desse artigo que isso não ocorreu, e logo a LDB de 1996 atendeu às necessidades da política proeminente e seu texto foi insuficiente, principalmente quanto à incumbência da realização de avaliações em larga escala, depositando à União, a responsabilidade de realizar tais mensurações e apresentar os resultados obtidos. E, dessa forma, transformaram as análises de resultados no respaldo capaz de justificar, diante da sociedade civil, a descontinuidade de políticas públicas voltadas principalmente para o combate do analfabetismo no Brasil.

Especialmente a ANA surgiu em um momento histórico onde priorizou-se ações voltadas para políticas públicas de formação continuada para professores do primeiro ciclo de escolarização e com um pacto nacional de alfabetização que dizia: “alfabetizar as crianças até os 8 anos de idade.” Porém, com a falta de continuidade de políticas públicas educacionais no Brasil, os resultados demonstram dados preocupantes em relação à proficiência em língua portuguesa e letramento matemático nos primeiros anos de escolaridade. E, essas análises servem consequentemente como justificativas para criação de novas políticas públicas, novos projetos e com novos gastos de recursos públicos, tornando a educação uma eterna arena de planos de “governo” e não planos de Estado e, assim com soluções insuficientes para os velhos problemas da educação brasileira.

Conclui-se, portanto, que as avaliações de alfabetização em larga escala, que deveriam ser ações voltadas para melhorias da educação pública, se tornam, na verdade, dentro de uma realidade neoliberal, procedimentos que fortalecem as ações de natureza capitalista, de modo a manter a prática de análise rasa da educação com fins meramente lucrativos e com poucas intervenções do Estado para que essas venham a gerar mudanças positivas no ensino público, provocando, assim, demora demasiada na universalização do ensino fundamental, bem como a tão sonhada erradicação do analfabetismo no Brasil.

Bibliografia

- ARAÚJO, Carlos Henrique; LUZIO, Nildo. **Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Brasília: INEP, 2005.
- BALL, Stephen J. **Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar**. Campinas, 2004.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 05 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação traz resultados inéditos da educação básica**. 05 nov. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/avaliacao-traz-resultados-ineditos-da-educacao-basica>. Acesso em: 05 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Sistema de avaliação passa a operar com novo público-alvo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47651-sistema-de-avaliacao-passa-a-operar-com-novo-publico-alvo>. Acesso em 07 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.
- CARNOY, Martín. **Estado e teoria política**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.
- CUNHA, Célio da (org.). **O MEC pós-constituição**. Brasília: Liber Livro, 2016.
- FIORI, Jorge Luís. Globalização, hegemonia e império. In: TAVARES, Maria da Conceição; FIORI, Jorge Luís (org.). **Poder e dinheiro: uma economia política da globalização**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n.113, p. 1337 -1354, dez. 2010.
- INEP. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. Brasília: Inep, 2018b.
- LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil: caminhos e descaminhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 108, 2020.
- LIBÂNIO, José Carlos; In: OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. As áreas de atuação da organização e da gestão escolar para melhor aprendizagem dos alunos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, p. 481-508, 2012.
- LUCKESI, C. C. **Educação, Avaliação Qualitativa e Inovação - I**. Série Documental: Textos para Discussão. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, p.33, 2012. Disponível em: <http://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3865>. Acesso em: 06 jun. 2022.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MORAIS, Artur Gomes de. Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n. 16, p. 1-14, 2022.
- NEVES. Lúcia Maria Vanderley. In: LOMBARDI, José Claudinei SANFELICE, José Luís (Orgs). Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa. **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, p. 205-224, 2007.

- OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (org.). **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: PUC Goiás, p. 93-99, 2010
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 25, n. 2, 2009.
- PEDROSO, Lucas de Oliveira Vestri. **O processo de elaboração da LDB 9394/96: um estudo da participação democrática**. 2018. 62 f. Monografia (Licenciatura – Pedagogia) –Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências (Campus de Rio Claro), 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/203452>>. Acesso em: 09 jun. 2022.
- PERONI, Vera Maria Vidal; In: ADRIÃO, Theresa. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 11-23, 2006.
- SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas, impactos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.
- SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2010.
- SAVIANI, Demerval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas: Autores Associados, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.
- SILVA, Sandra Cristina da. Vanzuita; FERREIRA, Valéria Silva; BOEING, Rosiani Fabricia Ribeiro. As políticas de combate ao analfabetismo no Brasil: continuidades e descontinuidades. **Horizontes**, São Paulo, v. 38, n. 1, 2020.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica: Impacto da pandemia na educação das crianças**. São Paulo: Todos pela Educação, 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2022.
- UNESCO. **A promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala: reconhecer os limites para desbloquear oportunidades**. Paris: UNESCO, 2019. 85 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372615>. Acesso em: 6 de jun. 2022.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de Avaliação em Larga Escala na Educação Básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: avaliação e políticas públicas de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.
- ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da pós-modernidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 245-270, 2007.
- Enviado em 31/08/2022
Avaliado em 15/10/2022