

diennu  
Ott  
rae

**(11)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
Reitor – João Carlos Salles Pires da Silva  
Vice-Reitor – Paulo César Miguez de Oliveira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
Direção – Roberto Sidnei Alves Macedo/Regina Sandra Marchesi

EDITORA  
Marta Lícia Teles Brito de Jesus

EDITORAS ASSOCIADAS  
Sheila de Quadros Uzêda  
Marlene Oliveira dos Santos  
EDITORAS COLABORADORAS

Fátima Aparecida de Souza  
Fernanda Matrigani Mercado Gutierrez de Queiroz  
Liane Castro de Araujo  
Maria Cecília de Paula Silva  
Vanessa Sievers de Almeida

NORMALIZAÇÃO E REVISÃO  
Máira Lima, Flávia Rosa

Universidade Federal da Bahia  
Faculdade de Educação  
Av. Reitor Miguel Calmon s/nº (Canela)  
40.110-100 – Salvador – Bahia – Brasil  
Fone: + 55 71 3283 7272  
revista.entreideias@ufba.br  
<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias>  
[www.faced.ufba.br](http://www.faced.ufba.br)

A Revista *entreideias* é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da UFBA com o objetivo de divulgar artigos, ensaios e resenhas.

Serão aceitos para publicação apenas textos originais, isto é, que não tenham sido publicados em coletâneas ou outra revista acadêmica nacional ou estrangeira. Textos publicados em Anais de eventos científicos poderão ser submetidos.

#### CONSELHO EDITORIAL

Marta Lícia Teles Brito de Jesus - Editora  
Editoras Associadas: Sheila de Quadros Uzêda,  
Marlene Oliveira dos Santos  
Afrânio Catani (Doutor em Sociologia, USP)  
Alfredo Veiga-Neto (Doutor em Educação, UFRGS)  
Ana Lúcia Eduardo Farah Valente (Doutora em Antropologia Social, UnB)  
Antônio Augusto de Freitas Gonçalves Moreira (Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal)  
Antonio Flávio B. Moreira (Doutor em Educação, UCP/RJ)  
Antônio Nóvoa (Doutor em Educação, Universidade de Lisboa, Portugal)  
Antonio R. Bartolome (Doutor em Educação, Universitat de Barcelona, Catalunya, Espanha)  
Antonio Rodriguez de Las Heras (Diretor do Instituto de Cultura e Tecnologia da Universidad Carlos III de Madrid)  
Carlos Roberto Jamil Cury (Doutor em Educação, PUC/MG)  
Carolina Silva Souza (Doutora em Educação, Universidade de Algarve, Portugal)

David Le Breton (Doutor em Sociologia, Université de Strasbourg, França)  
Edvaldo Couto (Doutor em Educação, FAGED/UFBA)  
Eunice Trein (Doutora em Educação, UFF)  
Fernando Ramos (Doutor em Engenharia Electrotécnica, Universidade de Aveiro/CETAC.MEDIA, Portugal)  
Gonzalo Ramón Navaza Blanco (Doutor em Filologia, Universidad de Vigo, Espanha)  
Heleusa Figueira Câmara (Doutora em Ciências Sociais, UESB)  
Jacques Therrien (Doutor em Educação, UFC)  
Joaquim Luis Medeiros Alcoforado (Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal)  
Kabengele Munanga (Doutor em Antropologia, USP)  
Leoncio Vega Gil (Doutor em Ciência da Educação, Universidade de Salamanca, Espanha)  
Lindomar Wessler Boneti (Doutor em Sociologia, Pontificia Universidade Católica do Paraná, PUC/PR)  
Lucídio Bianchetti (Doutor em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina)  
Lucília Regina de S. Machado (Pós-Doutorado em Sociologia do Trabalho, UFMG)  
Maria Antônia Coutinho (Doutora em Letras, UNEB)  
Graça Paulino (Doutora em Literatura Comparada, UFMG)  
Nelson De Luca Pretto (Doutor em Educação, UFBA)  
Guillermo Orozco Gómez (Doutor em Educação, Universidad de Guadalajara, México)  
Paulo Gileno Cysneiros (Doutor em Psicologia Educacional, UFPE)  
Paulo Maria Bastos da Silva Dias (Doutor em Educação, Universidade do Minho, Portugal)  
Reinaldo Matias Fleuri (Doutor em Educação, CNPq/UFSC)  
Reiner Hildebrandt-Stramann (Doutor em Educação Física, Universidade de Braunschweig, Alemanha)  
Roberto Romano (Doutor em Filosofia, UNICAMP)  
Valdemar Sguissardi (Doutor em Ciências da Educação, UFSCar, Titular aposentado)

#### COMISSÃO EDITORIAL DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UFBA

Profa. Dra. Alessandra Carbonero Lima  
Profa. Dra. Ana Kátia Alves dos Santos  
Profa. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto  
Profa. Dra. Fátima Aparecida Souza  
Profa. Dra. Kátia Siqueira de Freitas  
Profa. Dra. Lanara Guimarães de Souza  
Profa. Dra. Liane Castro de Araujo  
Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas  
Profa. Dra. Maria Cecília de Paula Silva  
Profa. Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá  
Profa. Dra. Marize Souza Carvalho  
Prof. Dr. Nelson de Luca Pretto  
Prof. Dr. Paulo Roberto Holanda Gurgel  
Profa. Dra. Salete de Fátima Noro Cordeiro  
Profa. Dra. Vanessa Sievers de Almeida  
Profa. Me. Verônica Domingues Almeida  
Prof. Me. Wilson de Lima Brito Filho  
Prof. Dr. Wilson Nascimento Santos

ISSN 2317-0956

revista  
**entredideas**

**EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE**

Faculdade de Educação  
Universidade Federal da Bahia  
v. 11, n. 3, set/dez. 2022





Esta obra está sob a licença Creative Commons Atribuição 2.5 (CC-BY). Mais detalhes em <http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/br>. Você pode copiar, distribuir, transmitir e remixar esta revista, ou partes dela, desde que cite a fonte.

Capa

LÚCIA VALESKA SOKOLOWICZ

Projeto gráfico original

*Joenilson Lopes*

Atualização do Projeto Gráfico para a *Revista entreideias*

*Lúcia Valeska Sokolowicz*

Editoração

*Zeta Studio*

Base de dados e diretórios nacionais:

BBE - Bibliografia Brasileira de Educação, Brasília, DF

CCN - Catálogo Coletivo Nacional, Brasília, DF

EDUBASE - Base Nacional de Periódicos em Educação, Campinas, SP

ICAP - Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos, Curitiba, PR

Portal de Periódicos Capes, Brasília, DF

Portal SEER, Brasília, DF

Portal de Periódicos SiBi/UFBA, Salvador, BA

Bases de Dados e Diretórios Estrangeiros:

IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, México, DF

Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, en Caribe, España y Portugal, México, DF

UNC - Penn State University Libraries, Pennsylvania

Versões on-line (desde 2005) em <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias>

---

SIBI/ UFBA/ Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

(EntreIdeias). -, Vol. 16, n. 20 (jan./jun. 2012)- . - Salvador : Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2012-

v. : il.

Semestral.

EntreIdeias on-line:

Continuação de: Revista da Faced.

ISSN 2317-0956

1. Educação - Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação.

CDD 370.5

CDU 37(05)

# Sumário

## **A função do coordenador pedagógico: um olhar histórico e reflexivo**

Terezinha Garcia Cazuza Martinez  
Elis Regina dos Santos Viegas

6

## **A pandemia da covid-19 e suas repercussões para a educação básica: revisão sistemática da literatura**

Tatiêe dos Santos Telaska  
Adrieli Larissa Machado

22

## **Financiamento e usos da caixa escolar nos jardins de infância de Brasília (1960-1970)**

Alana Souza Luz  
Juarez José Tuchinski dos Anjos

39

## **Concepções sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade no ideário de um grupo de professores EBTT**

Ricardo de Lima Silva  
Lilian Amaral de Carvalho  
Rogério Eustáquio de Souza

59

## **Vida universitária e saúde mental: a produção coletiva de cuidados na contramão da medicalização do sofrimento**

Thaís Seltzer Goldstein  
Sáshenka Meza Mosqueira  
Irene Guillien Demouliere

78

## **Uso do *play along* no ensino coletivo de instrumentos em bandas de música**

Washington de Sousa Soares  
Marco Antonio Toledo Nascimento

100

# A função do coordenador pedagógico: um olhar histórico e reflexivo

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo geral analisar a função do(a) coordenador(a) pedagógico(a) no âmbito educacional, observando seus aspectos histórico-políticos e sociais de designação profissional, desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: contextualizar a história da coordenação pedagógica no Brasil e identificar as funções atribuídas a partir da literatura da área. A opção metodológica adotada ampara-se na abordagem qualitativa, pautada pela pesquisa bibliográfica e documental. Este estudo se justifica por evidenciar o papel desse profissional, situando sua centralidade no espaço escolar, além de destacar elementos de constituição de tal função no processo histórico-político e social da educação pública no Brasil. Os resultados da investigação revelam que tal função é de essencial importância para o espaço escolar, pois a ele são atribuídas demandas que ultrapassam a mera expectativa de resultados objetivos, envolve a ação democrática, de uma educação de qualidade que atenda os anseios da comunidade na qual está inserida; assim como é possível observar muitas mudanças acerca do entendimento sobre a coordenação pedagógica e suas atribuições ao longo do tempo, o que permite considerar que a pesquisa sobre a temática não se esgota neste estudo.

**Palavras-chave:** coordenação pedagógica; processo histórico-político; função.

Terezinha Garcia Cazuza Martinez

Universidade Federal da Grande  
Dourados (UFGD)

terezinhagarciagcm@gmail.com

Elis Regina dos Santos Viegas

elisreginaviegas@gmail.com

## The role of the pedagogical coordinator: a historical and reflective look

**Abstract:** The present work has the general objective of analyzing the role of the pedagogical coordinator in the educational field, observing its historical-political and social aspects of professional designation, unfolding in the following specific objectives: to contextualize the history of pedagogical coordination in Brazil and to identify the functions assigned from the literature in the area. The methodological option adopted is supported by a qualitative approach, based on bibliographic and documental research. This study is justified by highlighting the role of this professional, placing its centrality in the school space, in addition to highlighting elements of the constitution of such a function in the historical-political and social process of public education in Brazil. The results of the investigation reveal that this function is of essential importance for the school space, as it is attributed demands that go beyond the mere expectation of objective results, it involves democratic action, of a quality education that meets the aspirations of the community in which it's inserted; just as it is possible to observe many changes regarding the understanding of pedagogical coordination and its attributions over time, which allows us to consider that the research on the subject is not limited to this study.

**Keywords:** pedagogical coordination; historical-political process; occupation.

# El papel del coordinador pedagógico: una mirada histórica y reflexiva

1 Desenvolvida entre os anos de 2020 e 2021.

**Resumen:** El presente trabajo tiene como objetivo general analizar el papel del coordinador pedagógico en el campo educativo, observando sus aspectos histórico-políticos y sociales de designación profesional, desarrollándose en los siguientes objetivos específicos: contextualizar la historia de la coordinación pedagógica en Brasil e identificar las funciones asignadas a partir de la literatura en el área. La opción metodológica adoptada se sustenta en un enfoque cualitativo, basado en investigación bibliográfica y documental. Este estudio se justifica por destacar el papel de este profesional, ubicando su centralidad en el espacio escolar, además de destacar elementos de la constitución de tal función en el proceso histórico-político y social de la educación pública en Brasil. Los resultados de la investigación revelan que esta función es de fundamental importancia para el espacio escolar, pues se le atribuyen exigencias que van más allá de la mera expectativa de resultados objetivos, implica la acción democrática, de una educación de calidad que responda a las aspiraciones de la comunidad en que se inserta; así como es posible observar muchos cambios en cuanto a la comprensión de la coordinación pedagógica y sus atribuciones a lo largo del tiempo, lo que permite considerar que la investigación sobre el tema no se limita a este estudio.

**Palabras clave:** coordinación pedagógica; proceso histórico-político; ocupación.

## Introdução

Este artigo insere-se nos estudos sobre a figura do(a) coordenador(a) pedagógico(a), especificadamente dos que abordam a função deste profissional no contexto educativo.

Nessa direção, a presente pesquisa tem por objetivo analisar a função do coordenador pedagógico no âmbito educacional, observando aspectos históricos e atuais. Desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: contextualizar a história da coordenação pedagógica no Brasil e identificar as funções atribuídas a partir da literatura da área.

O caminho metodológico adotado seguiu baseado pela abordagem qualitativa (ESTEBAN, 2010) de característica documental. (CELLARD, 2016) Conforme Minayo (2013, p. 22), “[...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e, também o potencial criativo do pesquisador”. Antes realizou-se pesquisa bibliográfica<sup>1</sup> exploratória, com vistas a identificar o estado do conhecimento sobre a temática em tela.

Esse trabalho se justifica por colaborar com os estudos acerca do tema coordenação pedagógica, por meio dos conhecimentos

abordados como: evidenciar o papel do coordenador pedagógico, situando sua centralidade ou não no espaço escolar e destacar elementos de sua constituição no processo histórico, social e político da educação pública no Brasil.

Para o alcance dos objetivos propostos, foram mobilizados autores como: Saviani (2007), Konrath (2008), Placco, Souza e Almeida (2012), Silva (2013), Pires (2014), Militão (2015), Fófano e demais autores (2018), Lazzarin e Suhr (2019) e Vasconcellos (2019). Também foram utilizados documentos oficiais (BRASIL, 1971, 1996; CÍRCULO DE ESTUDOS SOBRE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, 1976) que serviram ao delineamento de como foi se constituindo a ideia da função do coordenador pedagógico, ao evidenciar alguns questionamentos: quais as atividades laborais lhe foram atribuídas ao longo do tempo? Quais as exigências de formação? Quais os desafios da profissão no processo educacional? E quais as reflexões sobre a função na contemporaneidade?

O presente texto está organizado em dois tópicos da forma que segue: primeiramente, é abordada a construção histórica do conceito de coordenação pedagógica no Brasil; na sequência, discorre-se sobre o papel da coordenação pedagógica, no que tange à sua configuração atual e no terceiro e último momento, apresenta-se as considerações finais.

## A coordenação pedagógica no Brasil: aspectos históricos

Este tópico aborda a questão da coordenação pedagógica no Brasil, observando o fluxo histórico de alteração das nomenclaturas em relação a função exercida. Inicia-se por Silva (2013), com sua monografia realizada em especialização pedagógica, em que a autora esboça que a educação no Brasil desponta com a chegada dos jesuítas, por volta de 50 anos depois do primeiro desembarque dos portugueses (século XVI). Das características identificadas, destacam-se as práticas jesuítas, no que diz respeito a catequização e civilização dos nativos. Outro aspecto marcante é o uso do plano de ensino *Ratio Studiorum*<sup>2</sup> desenvolvido pelo padre Manuel da Nóbrega, em que pôde-se identificar no contexto brasileiro da época, a figura de um professor responsável pelos demais professores, uma espécie de supervisor escolar denominado Prefeito Geral dos Estudos.

<sup>2</sup> Um tipo de coletânea privada, que buscava esclarecer rapidamente a todo jesuíta docente, a natureza, a extensão e as obrigatoriedades do seu cargo.



De modo complementar, identifica-se na dissertação de mestrado em teologia de Konrath (2008), a definição da atividade desenvolvida pela figura citada (Prefeito Geral dos Estudos), em que este “[...] exercia uma atividade específica, diferente das demais funções educativas, pois organizava, orientava os estudos, ouvia e observava os professores, além de exercer outras muitas atribuições que configuravam a função supervisora”. (KONRATH, 2008, p. 20) Conforme a autora, pode-se observar que a atividade desenvolvida pelo Prefeito Geral dos Estudos era totalmente voltada aos trabalhos que lhe competia dentro do ambiente escolar em sua função supervisora.

Mais adiante, 200 anos depois, registra-se, segundo Silva (2013) a fase pombalina (1750-1777), inaugurada pelo governador José de Carvalho, conhecido como Marques de Pombal, o qual ordenou a expulsão dos jesuítas do Brasil e, concomitantemente, impôs um outro caminho para educação no período, desconsiderando o processo já iniciado e consolidado pela Companhia de Jesus. Em meados do ano de 1759 criou-se o modelo educativo baseado nas chamadas aulas régias.<sup>3</sup> Em meio as mudanças, alteraram-se também a figura de supervisão, que passou a nomenclatura de “Prefeito Geral”, para a de “Inspetor Diretor”. (SILVA, 2013)

Nesse caminhar histórico, ainda em Silva (2013), identifica-se no ano de 1808, com a chegada da Família Real no Brasil, outra(s) figura(s) designada(s) para a função de supervisor, agora sob a responsabilidade do Diretor Geral e dos Comissários de Estudos. Somente cinco anos (1827) após a declaração de independência houve a criação do método de “Ensino Mútuo”,<sup>4</sup> momento em que no Brasil imperial surge a atribuição do “Inspetor de Estudos”. A autora descreve que tal personalidade tinha como incumbência acompanhar todo o processo instrucional de ensino, o que envolvia entre outras ocupações: aplicar exames juntos aos professores e verificar seus diplomas; emitir concessões institucionais para os casos de abertura de escolas; também de revisão, correção e substituição de livros; além de supervisionar as instituições escolares, consoante as orientações regulamentares da época.

A nomenclatura Inspetor de Estudos permaneceu inalterada por mais de um século, registrando sua mudança no período da ditadura militar (1964-1985), agora impulsionada por uma nova fase classificada de tecnicista<sup>5</sup> (SAVIANI, 2007), em que objetivava-se implantar um formato educacional que atendesse

3 Nestas aulas se ensinavam grego, latim e retórica, elas eram dadas de forma autônoma e isolada, os professores eram nomeados por indicação.

4 Também chamado de sistema monitoral, pois este método pregava que um aluno treinado ou mais adiantado deveria ensinar um grupo de alunos sob a orientação e supervisão de um inspetor.

5 Uma tendência que chegou no Brasil depois do golpe militar, tendo como principal objetivo preparar a educação às exigências da indústria em uma sociedade capitalista, visando o alcance de eficiência e produtividade. O professor foi transformado em um técnico que obedecia ordens de outros técnicos que não tinham contato nenhum com a sala de aula.

as grandes massas, voltado à crescente industrialização registrada no período.

Referente às modificações ocorridas nessa fase, Lazzarin e Suhr (2019) trazem constatações que se relacionam à necessidade de se adequar no âmbito da educação brasileira (reforma do Ensino Fundamental e Médio, que se efetivou pela Lei nº 5.692/1971), a ideia de formação com vistas às ocupações laborais da escola. Momento em que foi alterada a denominação “Inspetor de Estudos” por “Orientador Educacional”.

Como referência histórico-política, cabe destacar o documento intitulado “Orientação Educacional – Linhas de Ação” (CÍRCULO DE ESTUDOS SOBRE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, 1976), produzido pelo Ministério da Educação e Cultura. O referido documento trata da representação da orientação educacional versus a supervisão pedagógica, como processo contínuo nos ensinos de primeiro, segundo e terceiro graus, situando quem é o orientador educacional.

[...] é o profissional de nível superior, licenciado em pedagogia – habilitação em Orientação Educacional, ou o habilitado em curso de pós-graduação em Orientação Educacional, ou ainda aqueles que fizeram seus estudos na área em escolas estrangeiras e aqui os revalidaram. E ressalvado ainda o exercício àqueles que concluíram cursos regidos por textos legais anteriores à Lei 5.540/68. (CÍRCULO DE ESTUDOS SOBRE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, 1976, p. 26)

Conforme o documento supracitado, é possível verificar que para trabalhar como orientador educacional se faz necessário ser licenciado em pedagogia e ter habilitação específica para assumir a função, este documento ainda estabelece o âmbito de atuação deste profissional, suas atribuições e competências em instituições públicas e privadas, dentro de uma perspectiva de “ação integradora”, definida da seguinte forma:

A ação integrada é a Orientação Educacional versus Supervisão Pedagógica, atuando com a direção, os professores e demais técnicos, planejando executando e avaliando sistematicamente a ação educativa, num constante reformular de objetivos. Entre as atividades específicas de ação integrada citamos algumas:

- delineamento de uma filosofia de trabalho;
- características de clientela escolar;

- contribuição específica de cada disciplina;
- área, estudo ou atividade, na formação integral dos alunos;
- dinâmica de turmas, respeitando a individualidade de cada um;
- processo de observação das características gerais da personalidade do aluno, e medidas psico-pedagógicas de acompanhamento de casos individuais ou de grupo de alunos. (CÍRCULO DE ESTUDOS SOBRE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, 1976, p. 32)

6 Desde ponto em diante, considera-se a atual LDB de 1996 disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: maio 2021.

Tal orientação evidencia um contexto profissional de condução contínua do processo escolar baseado na busca por resultados, alinhado às intenções político-sociais do período. Porém, como explicitado por Silva (2013), ainda sem uma identidade profissional definida.

Nesse ínterim, as denominações como inspetor, supervisor e orientador escolar, permanecem sendo utilizadas (final do século XX), concomitantemente a assunção de outras, como a de coordenador. A respeito da última designação citada, Silva (2013) aponta que tal nomenclatura surge como fruto de uma concepção progressista de educação, que vislumbrava, em meio as lutas políticas e sociais em prol de Estado Democrático de Direito, outros caminhos para educação no Brasil.

Já os anos de 1990 são marcados por novas expectativas oriundas da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996,<sup>6</sup> em termos de possibilidades de desenvolvimento da gestão pedagógica, em que a legislação em vigor delineia um outro horizonte de “[...] mais autonomia às escolas, tanto na elaboração do projeto político-pedagógico quanto na elaboração dos planos de estudos”; o que demandava “[...] um profissional que coordenasse essas ações” (KONRATH, 2008, p. 23), dentro de uma compreensão de liberdade de pensamento e pluralidade de opiniões. Como analisa a autora, busca-se um perfil formativo-profissional que se constitua de forma abrangente (dimensão pedagógica-democrática), mas também de forma específica (formação e prática).

Contudo, ressalta-se, conforme as análises de Pires (2014), que no decorrer da história educacional brasileira, a especificação que distingue a função de inspetor, supervisor, orientador e/ou coordenador foi alvo de polêmica, pois esta “[...] assumiu conotação política

e era desenvolvida por profissionais que nem sempre continham em seus diplomas habilitações especificamente pedagógicas”, para exercer a função. (PIRES, 2014, p. 28) Assim, é possível inferir que, as intenções relacionadas a função em tela, direta ou indiretamente se fez presente pela vinculação aos acontecimentos políticos e sociais de cada período.

Diante disso, considera-se como necessário voltar-se ao processo histórico, atentando-se para os contextos e atribuições do profissional em cada época, pois como mencionado, a função do coordenador pedagógico – nomenclatura assumida na contemporaneidade – origina-se a partir de uma expectativa educacional de: primeiro, condução geral da estrutura organizativa; depois, de fiscalização das instituições escolares; na sequência, de orientação/supervisão rígida do processo escolar; agora, identifica-se a ideia de coordenação do fazer pedagógico, o que envolve a defesa do processo democrático de articulação e gestão pedagógica, junto ao coletivo escolar.

7 Segundo a Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, artigo 5º, incisos XII e XIII, prevê que o egresso do curso de Pedagogia deve estar apto, dentre outras possibilidades, “participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006)

## O papel da coordenação pedagógica: aspectos atuais

O presente tópico debruça-se sobre o papel do coordenador pedagógico, designação contemporânea. Para tanto, apoia-se em Placco, Souza e Almeida (2012), Militão (2015), Fófano e demais autores (2018), Lazzarin e Suhr (2019) e Vasconcellos (2019).

Deste ponto do estudo, conforme Vasconcellos (2019), em seu livro *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*,

[...] percebemos uma flutuação conceitual, assim como uso diferenciado dos termos Supervisão Pedagógica (ou Supervisão Educacional) e Coordenação Pedagógica (ou Professor Coordenador, Orientador Pedagógico, Pedagogo) de acordo com as regiões do país, ou mesmo entre redes municipais, estaduais, federais ou particulares. [...]. Deve ficar claro que não estamos nos referindo à Supervisão Escolar, profissional vinculado ao órgão central do sistema de ensino, responsável pelo acompanhamento de um determinado número de escolas [mas sim, do profissional coordenador pedagógico que atua diretamente no espaço escolar]. (VASCONCELLOS, 2019, p. 125)

Convém destacar que no momento atual no Brasil, em geral é o profissional formado em pedagogia<sup>7</sup> (preparado para a coordenação

pedagógica principalmente nos estudos realizados por meio das disciplinas que se referem a gestão escolar) que assume o cargo (posto de trabalho instituído em uma função pública ou privada), ou a função (que tem natureza política e democrática) de coordenador pedagógico, justificado, pois tal formação inicial prepara-o para atuar no âmbito da gestão escolar (coordenação e direção).

Por volta do ano de 1943 o curso de pedagogia era “um bacharelado que tinha como prioridade formar técnicos em educação e não professores e/ou coordenadores pedagógicos, o que se alterou a partir do momento em que o mercado de trabalho para esses profissionais ficou escasso”. (LAZZARIN; SUHR, 2019, p. 64) Diferentemente do que se pode perceber hoje, o curso de pedagogia refere-se diretamente a licenciatura para atuar nas etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que, dentre outras competências atribuídas, está a Gestão Escolar.

Sobre o aspecto de assunção ou desempenho da função de coordenador pedagógico, Militão (2015) em sua tese analisa o processo de contratação de coordenadores pedagógicos no estado de São Paulo:

[...] pode ser exercida após o docente passar por um processo seletivo, com prova escrita, em que são cobrados conhecimentos pedagógicos. Ao se tornar apto a exercer esta função, passa por uma avaliação feita por meio de entrega de projeto e entrevista feita por uma comissão composta por no mínimo três pessoas das quais obrigatoriamente está o diretor da escola e um supervisor de ensino. O PCP [Professor Coordenador Pedagógico], portanto, mantém seu cargo de professor e exerce a função de Coordenação Pedagógica nas escolas por tempo indeterminado, sendo que a cessação dessa função pode se dar a qualquer tempo a pedido do próprio coordenador ou a critério da administração e, neste caso, o coordenador volta ao seu cargo de professor. (MILITÃO, 2015, p. 187)

De acordo com a autora, o ingresso mediante contrato na função de coordenação pedagógica exige toda uma sequência de verificações/aprovações, para fins medir a aptidão do professor candidato. Após o professor conseguir ser aprovado em todas as etapas, ele começa a desenvolver seu trabalho, que pode ser influenciado de acordo com as demandas internas e externas à escola. Apreende-se que o coordenador pedagógico assume o compromisso de exercer sua função de acordo com a necessidade de cada realidade, partindo individualmente do contexto de cada escola.

Para Placco, Souza e Almeida (2012) no artigo intitulado “O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas”, resultante de pesquisa realizada por meio de entrevistas<sup>8</sup> junto a coordenadores pedagógicos lotados em redes de ensino públicas de cinco regiões do país: São Paulo (SP), Curitiba (PR), Rio Branco (AC) Goiânia (GO) e Natal (RN):

8 Para as quais foram selecionadas quatro escolas por cidade (divididas entre as redes municipal e estadual). Foram participes os seguintes sujeitos: um coordenador, um diretor e dois professores. (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012)

As atribuições desses profissionais, definidas pelas legislações estaduais e/ou municipais, são muitas, envolvendo desde a liderança do projeto político pedagógico até funções administrativas de assessoramento da direção, mas, sobretudo, atividades relativas ao funcionamento pedagógico da escola e de apoio aos professores, tais como: avaliação dos resultados dos alunos, diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, supervisão e organização das ações pedagógicas cotidianas (frequência de alunos e professores), andamento do planejamento de aulas (conteúdos ensinados), planejamento das avaliações, organização de conselhos de classe, organização das avaliações externas, material necessário para as aulas e reuniões pedagógicas, atendimento de pais, etc., além da formação continuada dos professores. (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 161)

Segundo as autoras percebe-se que é bem recente (anos 2000 em diante) a adoção da atividade de coordenação pedagógica nos sistemas de ensino. Elas descrevem que as atribuições de trabalho são muitas conforme a legislação de cada localidade, como por exemplo, na condução do Projeto Político Pedagógico (PPP), trabalhos administrativos, bem como o foco no funcionamento pedagógico da escola.

A respeito de legislações vigentes, cabe destacar a LDB, Lei nº 9.394 de 1996, que traz a garantia de um perfil de formação (art. 64):

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

Atrelada a isso, há a questão da experiência, mencionada no artigo 67, parágrafo 1º, da mesma Lei, “A experiência docente é

pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino". (BRASIL, 1996)

Para refletir sobre os elementos citados, encontra-se em Placco, Souza e Almeida (2012, p. 763), que:

Segundo a percepção dos coordenadores pedagógicos, o tempo na função e a experiência são fatores importantes, mas não decisivos para o bom desempenho do profissional na coordenação. Contudo, deve-se considerar que a prática, para eles, refere-se ao tempo na função e não ao seu exercício consciente e reflexivo. A afirmação se justifica pela importância que os coordenadores pedagógicos atribuem à prática, entendendo-a como espaço de aprendizagem e constituição identitária do profissional. A maioria valoriza a formação específica para a função e considera importante estar sempre buscando novos conhecimentos e se atualizando profissionalmente.

É interessante observar que a “experiência” é situada dentro de uma conotação valorativa, mas não determinante para o desempenho do coordenador, revelando a exigência de uma postura formativa de continuidade a partir da prática, entendida como espaço de aprendizagem e constituição da identidade profissional.

No tocante às condições de trabalho deste profissional, Fófano e demais autores (2018, p. 64) indicam que na maioria das vezes, as condições são precárias:

[...] sem projeto político-pedagógico, sem estrutura física, no qual o coordenador se vê apenas improvisando soluções a curto prazo, de forma a sobreviver diante das demandas burocráticas, atendendo requisições pontuais da direção ou envolvidos em alguns projetos pedagógicos específicos e descontínuos. Uma verdadeira desordem que obriga coordenadores a agirem de modo espontaneísta, emergencial e superficial, baseando-se no questionável bom senso, sem a menor reflexão teórica.

Para as autoras, no caso do trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico, este acaba perdendo muito tempo em razão das demandas que lhes chegam que não lhe competem atender e, portanto, deixando a desejar em muitas outras que realmente são efetivamente parte de seu trabalho. É mencionado inclusive o equívoco que na maioria das vezes persiste nas escolas, que é

colocar alguns professores não formados adequadamente, sem o preparo necessário para atuarem na referida função, resultando em: práticas errôneas, trabalho individualizado, ineficiente e esvaziado.

Fófano e demais autores (2018) complementam de forma sintetizada três atribuições que competem ao coordenador pedagógico, envolvendo atitudes de articulação, formação e transformação:

Enquanto articulador sabe que a ação educativa precisa ser planejada, articulada com todos os participantes da escola, sendo um dos elementos de ligação fundamental, através de formas interativas de trabalho, em momentos de estudos, proposições, reflexões e ações. Como formador, a responsabilidade dele está pautada na formação continuada dos profissionais da Escola, devendo ainda permanecer aberto ao saber adquirido no dia a dia, que deve ser refletido e incorporado ao desenvolvimento pedagógico dos educadores. No tocante à transformação, deve atentar à mudança de atitudes da comunidade escolar, promovendo a reflexão e a vivência nas relações escolares. Como agente de transformação da prática pedagógica precisa buscar a transformação continuamente, por meio das considerações reflexivas e do feedback dos demais atores da Unidade Escolar. (FÓFANO et al., 2018, p. 67)

Na busca por ampliar as discussões até aqui realizadas, tem-se em Vasconcellos (2019) um olhar crítico-reflexivo sobre definições e elementos cercam o papel do coordenador pedagógico no espaço escolar. O autor aponta atribuições, analisadas por ele como negativas, conferidas equivocadamente ao coordenador pedagógico:

[...] não é *fiscal* de professor, não é *dedo-duro* (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é *pombo correio* (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é *coringa/tarefairo/quebra galho/salva-vidas* (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é *tapa buraco* (que fica 'toureando' os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é *burocrata* (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de 'papéis'), não é de *gabinete* (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é *dicário* (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fontes inesgotável de técnicas, receitas), não é *generalista* (que entende quase nada de quase tudo). (VASCONCELLOS, 2019, p. 128, grifos do autor)



Já no que diz respeito a percepção/definição positiva, Vasconcellos traz ainda que o coordenador pedagógico tem uma vasta quantidade de atividades a serem realizadas, que de fato fazem parte de sua função. De acordo com o autor, a coordenação pedagógica é a articuladora do PPP da escola, sendo responsável por organizar a reflexão, a participação e os meios para a concretização deste documento norteador tão importante e que serve de guia das ações educativas, sempre visando cumprir a tarefa de propiciar que todos os alunos aprendam e se desenvolvam plenamente. Ainda sobre o PPP, o coordenador deve colaborar com sua definição e explicitação, organizando-o democraticamente em conjunto com os professores e demais setores da escola, sempre de forma bem clara e concisa.

Sobre a formação continuada para os professores, no interior das escolas, Vasconcellos (2019) argumenta que o coordenador pedagógico é um intelectual orgânico no grupo e deve agir de forma reflexiva, organizativa, conectiva, interventiva e avaliativa. Sendo responsável também, pela mediação de conhecimentos e possibilidades aos professores, assim como o professor também é mediador para com seus alunos.

Em continuidade a prática do coordenador, o autor explica que na condução do fazer docente há toda uma dinâmica de interação, como: acolher o professor em sua realidade e suas angústias reconhecendo suas necessidades e dificuldades; fazer a crítica dos acontecimentos, ajudando o docente a perceber as contradições e sua participação no problema; trabalhar voltando-se a ideia de processo de transformação; buscar caminhos e materiais alternativos; acompanhar a caminhada do professor, ajudando-o sempre na tomada de consciência; além da conexão junto comunidade externa da escola.

Para o desenvolvimento desse nível citado de interação, Vasconcellos (2019) justifica que a postura do coordenador deve ser pautada, necessariamente, por três dimensões básicas da formação humana, as quais passam por posturas atitudinal, procedimental e conceitual.

A primeira (atitudinal) refere-se a atitude do coordenador pedagógico, em que o profissional deve agir de forma humilde e não moralista para com os professores, deve buscar compreender e analisar criticamente o ponto de vista deles, de forma a ampliar seus horizontes, ajudando na tomada de consciência e na busca de superação das dificuldades. Tal postura, demanda autocrítica, ou

seja, analisar e refletir sobre sua própria prática (sensibilidade e confiança, estar aberto ao novo, escuta e percepção do outro), de modo que esta também seja passível de transformação.

A segunda (procedimental) é relativa ao “saber-fazer”, ou seja, de reflexão sobre suas ações. O autor trata da importância de transformar ideias em ações concretas, de modo a compreender a realidade, construir redes de relação/colaboração, conhecer, mapear, apreender as limitações presentes, ter clareza de objetivos, intencionalidade, plano de ação, estratégias, avaliar e se autoavaliar. Assim, “a dialética de continuidade-ruptura” implica em dois vetores: “1. Partir de onde o sujeito/grupo está (e não de onde consideramos que ‘deveria estar’); 2. Mas superar (não ficar lá). Possibilitar o salto qualitativo”. (SNYDERS, 1978 apud VASCONCELLOS, 2019, p. 146)

A terceira e última dimensão (conceitual) aborda as diversas concepções e execuções referentes à educação (planejamento, ensino, aprendizagem, avaliação etc.). Aqui, há a compreensão que cabe ao coordenador conhecer e discernir, pois toda relação educativa necessita construir conhecimentos. O autor levanta a questão da necessidade do clima de respeito e liberdade, para que este trabalho de (re)construção realmente possa fluir com êxito, pois se o clima na escola não é propício, mas sim de constrangimento, as dúvidas e discordâncias presentes podem não ser levantadas, impossibilitando a fluidez das ações.

Percebe-se que as dimensões tratadas pelo autor abordaram as condições subjetivas para a ação coordenadora na escola. Diante disso, pondera-se como necessário, apontar também as condições objetivas (VASCONCELLOS, 2019, p. 171-172), sendo elas: “comprometer-se com a busca de melhores condições de trabalho na escola, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto comunitário e administrativo”; ocupar o tempo e o espaço de trabalho coletivo; promover o acompanhamento individual e sistemático do grupo docente; possibilitar a tomada de “consciência de sua prática e da teoria que pode estar subjacente”; compreender que “o trabalho coletivo pode se dar em diferentes e articulados níveis” (no interior da escola, na comunidade, entre outras escolas etc.); promover em conjunto com outros profissionais e instituições (básica e superior) grupos de formação/estudos; pois, “estes grupos apresentam duas grandes vantagens: não há relação de hierarquia formal”; por fim, mas não menos importante, “lutar pela continuidade crítica das políticas educacionais”.

## Considerações finais

Este trabalho buscou contribuir com as discussões referentes a área educacional, especificamente da função da coordenação pedagógica no âmbito escolar, abarcando elementos e análises histórico-sociais e políticas no contexto brasileiro.

Assim, foi possível perceber a relevância da função do coordenador pedagógico para a organização e bom funcionamento da instituição escolar, como também serviu como vislumbre das transformações históricas e sociais pelas quais passam os atores da escola pública. Exemplo disso, são as diversas variações de nomenclaturas e definições constatadas para se referir a figura pesquisada. Tais distinções dependem da região do país, ou mesmo das redes e/ou instâncias de ensino, revelando denominações como de supervisor, professor coordenador, orientador pedagógico ou pedagogo, até o conhecido coordenador pedagógico.

No processo histórico-social investigado, observa-se que a figura do coordenador ganhou conotações a depender de cada época: de chefia geral, de burocrata, de fiscalização, de direção, de supervisão, para então assumir uma postura mais progressista de atuação, mas que ainda hoje coloca-se em dúvida se esta expectativa crítica se evidencia de fato no contexto escolar.

Percebe-se que a função do coordenador pedagógico é de fundamental importância para o espaço escolar, pois a ele são atribuídas demandas que ultrapassam a mera expectativa de resultados objetivos, envolve a ação democrática, de uma educação de qualidade que atenda os anseios da comunidade na qual está inserida.

Com a realização deste trabalho, conclui-se que houve muitas mudanças acerca do entendimento sobre a coordenação pedagógica e suas atribuições no decorrer da história educacional no Brasil, o que permite considerar que a pesquisa sobre a temática não se esgota neste estudo, pelo contrário, situa-se apenas como um ângulo de análise dentre muitos outros possíveis.

Por fim, espera-se que o presente estudo sirva para evidenciar, valorizar e instigar futuras pesquisas, tendo como perspectiva a contínua luta por direitos à educação pública de real qualidade para todos.

## Referências

- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 113, p. 6377, 12 ago. 1971.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 15 jul. 2021.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 144, 16 maio 2006.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Tradução de Ana Cristina Nasser. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 295-316.
- CÍRCULO DE ESTUDOS SOBRE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, 1976, Brasília, DF.
- Relatório* [...]. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1976. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-37237/i-circulo-de-estudos-de-orientacao-educacional-relatorio--1976>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- FÓFANO, C. S. et al. O papel do coordenador pedagógico no âmbito escolar. *Revista Transformar*, Itaperuna, v. 12, n. 1, p. 57-69, jan./jul. 2018. Disponível em: <http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/145>. Acesso em: 20 dez. 2020.
- KONRATH, R. D. *A concepção da coordenação pedagógica na rede municipal de ensino: formação, o papel e saberes necessários*. 2008. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2008. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/handle/BR-SIFE/617>. Acesso em: 18 nov. 2020.
- LAZZARIN, A. E., SUHR, I. R. F. Pedagogo atuando na coordenação pedagógica: compreendendo a atualidade a partir de uma breve retomada histórica. *Pedagogia em Foco*, Iturama, v. 14, n. 11, p. 62-75, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/427>. Acesso em: 18 nov. 2020.
- MILITÃO, A. N. A. *Complexidade da administração/Gestão escolar, limites e possibilidades*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/>

handle/11449/136014/000851270.pdf?sequence=1&isAllowed=y.  
Acesso em: 15 jul. 2021.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. *O processo de pesquisa: iniciação*. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

PIRES, E. S. *Coordenador pedagógico: o alcance da sua ação e aspectos de seu fortalecimento e legitimidade no contexto escolar*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/17272>. Acesso em: 18 nov. 2020.

PLACCO, V. M. N. de S; SOUZA, V. L. T. de; ALMEIDA, L. R. de. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/6>. Acesso em: 18 nov. 2020.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, A. P. dos S. *A coordenação pedagógica no contexto da realidade escolar brasileira*. 2013. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/10014/1/2013\\_AnaPaulaDosSantosESilva.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/10014/1/2013_AnaPaulaDosSantosESilva.pdf). Acesso em: 18 nov. 2020.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

---

Submetido em 18/05/2022  
Aceito em 07/09/2022

# A pandemia da covid-19 e suas repercussões para a educação básica: revisão sistemática da literatura

**Resumo:** O presente trabalho tem como objetivo investigar as repercussões da pandemia da covid-19 na Educação Básica. A metodologia utilizada foi revisão sistemática da literatura, realizou-se a busca por artigos indexados nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (Redalyc), com as palavras-chave “covid-19” e “educação básica”, juntamente com o descritor booleano *and*. Foram encontrados 10 artigos que atenderam aos critérios de inclusão e exclusão da pesquisa. O público envolvido nas pesquisas encontradas foi na maioria profissionais da educação, professores, diretores, coordenação pedagógica, assistente de secretaria e professoras. Os resultados encontrados apontam que os professores enfrentam dificuldades diante da pandemia da covid-19, como, falta de apoio familiar na resolução das atividades, adaptação à nova realidade, habilidades tecnológicas e no desenvolvimento de mídias digitais de ensino. Conclui-se que pesquisas na área devem ser mais aprofundadas e avaliar as repercussões de modo longitudinal.

**Palavras-chave:** covid-19; crianças; escolas.

**Tatiele dos Santos Telaska**  
Universidade Federal do Paraná  
(UFPR)

Faculdade UNISE  
tatielelaska@gmail.com

**Adrieli Larissa Machado**  
Faculdade UNISE  
adrielmachad@gmail.com

## The covid-19 pandemic and its repercussions for basic education: systematic literature review

**Abstract:** The present work aims to investigate the repercussions of the Covid-19 pandemic on basic education. The methodology used was a systematic literature review, searching for articles indexed in the Scientific Electronic Library Online (SciELO) and Scientific Journals of Latin America and the Caribbean (Redalyc) database, with the keywords “covid-19” and “basic education”, together with the Boolean descriptor *and*. 10 articles were found that met the inclusion and exclusion criteria for the research. The public involved in the surveys found was mostly education professionals, teachers, directors, pedagogical coordination, secretary assistant and teachers. The results found show that teachers face difficulties in the face of the Covid-19 pandemic, such as lack of family support in solving activities, adapting to the new reality, technological skills and in the development of digital teaching media. It is concluded that research in the area should be more in-depth and longitudinally assess the repercussions.

**Keywords:** covid-19; kids; schools.

## La pandemia de covid-19 y sus repercusiones en la educación básica: revisión sistemática de la literatura

**Resumen:** El presente trabajo tiene como objetivo investigar el impacto de la pandemia Covid-19 en la educación básica. Metodología utilizada para la revisión sistemática de la literatura, que buscó artículos indexados en Scientific Electronic Library Online (SciELO) y Revistas Científicas de América

Latina y el Caribe (Redalyc), de acuerdo con las palabras clave “Covid-19” Y “educación básica”, junto con Descriptor booleano e. Se encontraron 10 artículos que cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión de la investigación. La audiencia pública en las encuestas encontradas fue la mayoría de profesionales de la educación, docentes, directores, coordinación pedagógica, secretaria auxiliar y docentes afrontar dificultades ante la pandemia covid-19, como la falta de apoyo familiar en la resolución de actividades, la adaptación a la nueva realidad, las habilidades tecnológicas y en el desarrollo de los medios digitales de enseñanza. que la investigación en el área sea más profunda y evaluar longitudinalmente las repercusiones.

**Palabras clave:** covid-19; niños; escuelas.

## Introdução

No dia sete de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus responsável por causar a doença covid-19. Ao todo, sete coronavírus humanos (HCoVs) já foram identificados, sendo, HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-CoV, MERS-CoV, e o mais recente, novo coronavírus – que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2. (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2021)

A covid-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. A sigla covid significa Corona Vírus Disease (doença do coronavírus), enquanto “19” faz referência a 2019, devido ao fato que, no mês de dezembro, foram registrados na cidade de Wuhan, na China, um número crescente de casos que envolviam pneumonia grave, relacionados a um novo agente da família coronavírus que causava infecções respiratórias. (LIMA; SOUSA, 2021) Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizou como uma emergência de saúde pública de importância internacional e em 11 de março de 2020, a covid-19 foi caracterizada como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2020)

Dados do Ministério da Saúde (BRASIL, 2022) de 9 de agosto de 2022 apontam que foram confirmados 34.066.000 casos e 680.531 óbitos por covid-19. No decorrer da pandemia, crescimento do número de casos de pessoas que foram contaminadas com o vírus aumentou exponencialmente no mundo todo, com isso, milhões de alunos ficaram sem aulas. (LIMA; SOUSA, 2021)

A pandemia da covid-19 é uma emergência de saúde que afetou diversos países. As abordagens utilizadas para lidar com a doença são diversificadas, variando sua intensidade de acordo com a situação específica do país, entre elas, sobressai o distanciamento social ou confinamento domiciliar de uma parte da população ou de todo o país. (LIMA; SOUSA, 2021) Tais medidas incluem o isolamento de casos, à higienização das mãos, etiqueta respiratória, uso de máscaras faciais, medidas de distanciamento social, fechamento de escolas e universidades, a proibição de eventos de massa e de aglomerações, a restrição de viagens e transportes públicos. Essas medidas foram implementadas de modo diferente nos países com maior ou menor intensidade. (AQUINO, 2020)

Com o avanço da pandemia, a educação foi atingida, com isso, em 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020) o Ministério da Educação (MEC) publicou uma portaria sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia da covid-19. Autorizou, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor. Em 7 de dezembro de 2020, essa portaria foi alterada pela Portaria MEC nº 1.030 (BRASIL, 2020), que dispõe sobre o retorno às aulas presenciais e sobre caráter excepcional de utilização de recursos educacionais digitais para integralização da carga horária das atividades pedagógicas, enquanto durar a situação de pandemia.

Com escolas fechadas por causa da pandemia, em novembro de 2020 quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não frequentaram a escola. Cerca de 3,7 milhões que estavam matriculados não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram se manter aprendendo em casa. Dos 5,1 milhões de estudantes sem acesso à educação em novembro de 2020, 41% tinham de 6 a 10 anos de idade; 27,8% tinham de 11 a 14 anos; e 31,2% tinham de 15 a 17 anos – faixa etária que era a mais excluída antes da pandemia. (UNICEF, 2021) Identifica-se que o maior percentual de interrupção de atividades se deu justamente no Ensino Médio e na Educação Infantil, 52% e 42%, respectivamente. Isso significa dizer que a entrada e a saída do processo de escolarização da Educação Básica sofreram maior impacto, as consequências disso podem prejudicar ainda mais o acesso e a continuidade dos estudos de milhares de crianças e jovens no Brasil. (SANTOS; OLIVEIRA, 2021)



As instituições educacionais buscaram ferramentas para auxiliar na transição para as aulas *on-line* em caráter excepcional, esse cenário exigiu a reflexão sobre as tecnologias digitais e como podem auxiliar o processo de ensino-aprendizagem a fim de amenizar os impactos da suspensão presencial das aulas. (MENEZES; FRANCISCO, 2020) As aulas *on-line* geram repercussões e discussões sobre sua efetividade, a realidade de que vivem várias famílias de classe média baixa, principalmente na América Latina, revela a precariedade das políticas educacionais para a era digital. O tipo de aprendizagem gerada pelos espaços *on-line* é preocupante, considerando que se constatou que os conteúdos não puderam ser devidamente aprofundados, não foi realizado acompanhamento do desenvolvimento do competências dos alunos, a utilização de plataformas virtuais e/ou aplicações digitais não contribuíram para a consolidação da aprendizagem devido ao desconhecimento do seu funcionamento, avaliações abertas e dificuldade para realizar atividades em grupo. (GORDON, 2020)

Os alunos com deficiência, povos indígenas e residentes em áreas rurais foram os mais afetados em seu progresso acadêmico e com maior risco de dificuldades no campo educacional e no desenvolvimento psicossocial. Entende-se que o fechamento de escolas envolveu não apenas a interrupção do progresso acadêmico e do aprendizado, mas também a suspensão do acesso dos alunos a outros serviços básicos importantes, como alimentação escolar, programas esportivos, atividades extracurriculares e apoio psicopedagógico. (VIDEA, 2020)

Com isso, na Educação Básica, ou seja, no ensino que compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental de nove anos e o Ensino Médio (determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), o ensino remoto emergencial surgiu como caminho imediato em meio à pandemia. (CASTIONI et al., 2021) Ressalta-se a importância da formação docente na perspectiva emergente que requer dos docentes uma formação contextualizada, conectada e que atenda às necessidades dos educandos. Nesse sentido, precisam conhecer as estratégias de ensino para que consigam identificar e propor técnicas condizentes com as atividades previstas. (PINHO; RIBEIRO, 2020)

Considera-se então, que a realização dessa pesquisa é bastante oportuna e de suma importância, por se referir a pandemia da covid-19 e a educação. Nesse sentido, o presente trabalho tem como

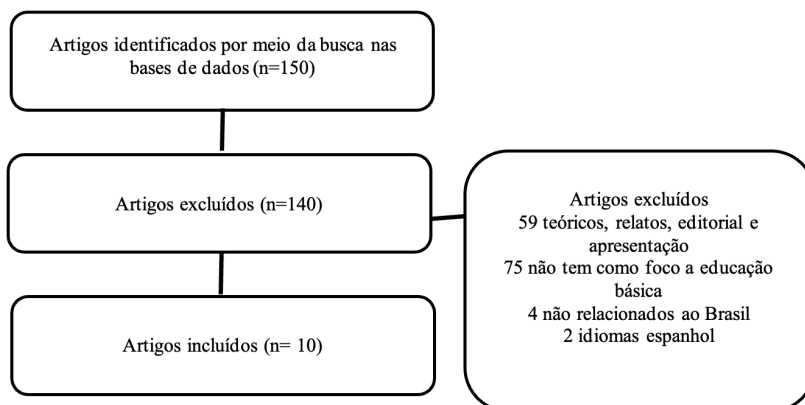
objetivo ao investigar as repercussões da pandemia da covid-19 na Educação Básica para os estudantes brasileiros.

## Metodologia

A metodologia utilizada foi de natureza básica, abordagem qualitativa, de caráter exploratório e procedimento de revisão sistemática da literatura. Realizou-se, inicialmente, a busca por artigos indexados nas bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (Redalyc). Os descritores utilizados foram “covid-19” e “educação básica”, em cada uma das bases selecionadas, utilizados juntamente com o descritor booleano *and*. Os mesmos descritores foram usados para as duas bases de dados, separadamente no campo de busca de cada uma.

O delineamento da pesquisa foi pré-determinado com os seguintes critérios de inclusão: 1) idioma português, 2) ter a presença dos descritores, 3) estar relacionado a educação. Foram utilizados os filtros disponíveis no Redalyc para idioma (português), disciplina (educação) e país (Brasil) e no SciELO o filtro idioma (português). Em seguida, baseando-se na análise dos artigos, foram excluídos: a) revisão da literatura, relato de experiência, editorial e apresentação; b) artigos que não estavam relacionados à educação no Brasil e c) aqueles não relacionados à Educação Básica. Na Figura 1 apresenta-se o fluxograma dos estudos selecionados.

**Figura 1 – Fluxograma dos estudos selecionados**



Fonte: elaborada pelas autoras.

## Resultados

Foram encontrados 10 artigos que atenderam aos critérios de inclusão da pesquisa, destes 80% (n = 8) disponíveis no Redalyc e 20% (n = 2) no SciELO. Em relação a distribuição por ano, ocorreu da seguinte maneira: dos 10 selecionados, quatro foram publicados em 2021 e seis em 2020. Os estudos publicados sobre a temática Educação Básica e covid-19 em sua maioria, foram publicados na revista *Práxis Educativa* (n = 4, 40%) e *Olhar de Professor* (n = 2, 20%). Também foram identificados artigos das revistas *Conrado* (n = 1, 10%), *Educação & Realidade* (n = 1, 10%), *Educação & Formação* (n = 1, 10%), *Trabalho, Educação e Saúde* (n = 1, 10%).

O público envolvido nas pesquisas encontradas foi na maioria profissionais da educação – professores, diretores, coordenação pedagógica, assistente de secretaria e professoras. Nota-se que os estudos envolvem de modo geral profissionais da educação e alunos, mas nenhum estudo abordou sobre os responsáveis pelos alunos.

O Quadro 1 apresenta os aspectos negativos e positivos apontados nos estudos selecionados. De modo geral, os aspectos negativos apontados foram dificuldade no gerenciamento de informações e tempo, recursos tecnológicos, estrutura, motivação, desinteresse, adaptação às atividades, dificuldade de atenção e interação nas aulas, falta de *feedback* dos alunos, dificuldade dos pais em ajudar nas atividades, sobrecarga e falta de interação social. Quanto aos aspectos positivos, destaca-se a continuidade no ensino, alunos que se adaptaram bem ao ambiente virtual, convívio escolar, educação como elo, reorganização escolar, flexibilização do ensino, autonomia e reflexão da importância de diminuir as desigualdades.

**Quadro 1 – Aspectos negativos e positivos apontados nos estudos selecionados**

Autores	Aspectos positivos	Aspectos negativos observados
Camayd e Freire (2021)	Apoio prestado pelas instituições escolares para desenvolver o seu trabalho na pandemia, de forma a dar continuidade ao desenvolvimento do processo ensino aprendizagem e cumprir os objetivos curriculares.	<p>Para os estudantes: estudo autônomo, habilidades de gerenciamento de informação; controle e ajuda dos pais; disponibilidade de recursos tecnológicos; conectividade com a internet; estilo de aprendizagem; hábitos de estudo dos alunos; responsabilidade no cumprimento das tarefas e a motivação para o estudo independente.</p> <p>Para os professores: habilidades tecnológicas e no desenvolvimento de mídias digitais de ensino; domínio de metodologias de uso de recursos tecnológicos; adaptação do programa e das atividades curriculares e o tempo disponível para ajudar os alunos e as habilidades de gerenciamento de informações.</p>
Cipriani, Moreira e Carius (2021)	Os alunos participativos e comprometidos com as aulas remotas e o fato de se adaptarem bem ao ambiente virtual.	Dificuldades para mobilizar, alcançar a atenção, motivação, pouca interação/participação de todos nas aulas on-line. Falta de compreensão e reconhecimento dos professores por parte das famílias e despreparo no suporte aos alunos. Restrição do contato visual, do <i>feedback</i> dos alunos, escassez de tempo para treinamentos, formações e orientações na preparação dos materiais e/ou aulas remotas. Falta de equipamentos, ambiente adequado para as aulas, produção de vídeos, exposição da imagem pessoal e dificuldade de acesso remoto. Alunos desmotivados, apáticos e desinteressados, com falta de compromisso, dificuldade de foco devido às distrações no ambiente doméstico.

Autores	Aspectos positivos	Aspectos negativos observados
Martins e Sousa (2020)	O ensino remoto tenta manter o convívio escolar. Atividades e matérias de estudo podem ser disponibilizadas em plataformas digitais e em redes sociais como grupos de WhatsApp.	Dificuldade de adaptação à nova realidade. Para o aluno a aprendizagem ainda não é significativa, dada a carência de estrutura básica para o estudo remoto. Os que possuem maior acesso aos meios tecnológicos se mostram desmotivados e ansiosos, de acordo com a dificuldade de desempenho dos mesmos.
Nozu e Kassir (2020)	Educação como um dos únicos elos da população local com o poder público, o acesso ao conhecimento científico e a possibilidade de exercício da cidadania.	Sinalizam angústias, preocupações, incertezas, mas também ações, lutas e reconhecimento da educação. Falta de conhecimento dos professores sobre os alunos, dificuldade com relação aos pais que são analfabetos. Muitos pais não alcançaram um nível de formação para poder ajudar os filhos.
Albuquerque (2020)	Reorganização do calendário letivo, elaboração de atividades com propostas da ludicidade, avaliação diagnóstica e reforço com alunos que apresentarem maior déficit em relação ao conteúdo.	Os docentes que participaram da pesquisa acreditam que o período de oferta de atividades pedagógicas não presenciais acarretará um déficit na aprendizagem para os alunos, sobretudo considerando a dificuldade que têm apresentado em relação à disponibilidade de recursos e aparelhos para o acesso remoto.
Souza e Dainez (2020)	O ensino remoto viabiliza a presença da escola na vida dos alunos, mantém a memória da vivência presencial, atualizando as relações já estabelecidas.	A falta do convívio, dos barulhos, do contato físico, do movimento do corpo, das interações, dos processos de socialização, da participação em uma coletividade de forma mais efetiva.

Autores	Aspectos positivos	Aspectos negativos observados
Santos e Oliveira (2021)	Os professores realizam suas atividades relacionadas ao ensino a distância com autonomia.	Um percentual relevante de professores interrompeu suas atividades e os que continuaram atuando as realizaram de maneira autônoma, sem direcionamento e sem ações coordenadas. Estudos futuros poderão evidenciar com mais clareza os danos nesta geração de alunos.
Pinho e demais autores (2021)	Necessidade de ações de enfrentamento de calamidade na educação, medidas de regulação de trabalho e políticas públicas de proteção à saúde docente, dispositivos de fiscalização de excessos e sobrecargas no ambiente domiciliar.	O trabalho, transferido para a casa, se sobrepôs às atividades domésticas e familiares, produzindo consequências à saúde docente que, mesmo pouco conhecidas, são alarmantes. Ampliaram a privação do tempo de sono docente, visto que, para dar conta das atividades e dos compromissos laborais, os/as docentes ampliaram as jornadas de trabalho noturnas. Alta sobrecarga doméstica, medo de ficar desempregado/a e não estava capacitado/a para uso de ferramentas digitais.
Pletsch e Mendes (2020)	Pequenos avanços na aprendizagem e no desenvolvimento. Importância de políticas públicas para ampliar o acesso à internet e aos recursos tecnológicos para diminuir as desigualdades entre ensino público e privado.	Respostas intersetoriais inexistentes ou precárias, desarticulação entre saúde e educação. Precariedade, perdas, urgências, desigualdades, condição social das famílias que não têm acesso aos materiais escolares básicos. Desigualdades tecnológicas que decorrem e se articulam às demais desigualdades pré-existentes, como habitação, alimentação e segurança.

Autores	Aspectos positivos	Aspectos negativos observados
Shimazaki, Menegassi e Fellini (2020)	O ensino remoto dá certas liberdades, como a não obrigatoriedade de horários, a flexibilização do ensino e autonomia.	<p>Para os professores: dificuldades enfrentadas pelos alunos quanto à falta de apoio familiar na resolução das atividades, preocupação existente a respeito dos alunos que se encontram excluídos do acesso (por questão econômica, falta de auxílio por parte dos pais; as dificuldades na compreensão de enunciados e na resolução das atividades; acesso ao material produzido pela escola).</p> <p>Para os alunos: a aula presencial disponibiliza outras alternativas que o ensino remoto não consegue oferecer, como o esclarecimento de dúvidas, as atividades práticas e a interação social entre professor-aluno.</p>

Fonte: elaborado pelas autoras.

Ressalta-se, que durante o período de pandemia, as estratégias de ensino remoto foram ações fundamentais para minimizar o impacto da suspensão das aulas e garantir a oportunidade de aprendizagem aos estudantes. Além disso, nota-se a dificuldade para mobilizar, alcançar a atenção, motivação e participação dos alunos. Mas, o ensino remoto, diferentemente da educação a distância, pode contribuir para desigualdade social e evidencia a disparidade nas questões básicas de acessibilidade de todos ao ensino.

## Discussão dos dados

Os estudos encontrados na pesquisa tinham como característica serem quantitativos, devido a relevância na temática selecionada, pois contemplam formulação do problema, construção de hipóteses, operacionalização das variáveis. Esse tipo de metodologia pode abranger entrevista, questionário, escalas, testes, documentos, análise e interpretação. (GIL, 2008) Ressalta-se que o trabalho de uma pesquisa é buscar o conhecimento científico. Assim, a realização de uma pesquisa exige a consciência do ponto em que se está e do ponto no qual almeja-se chegar, ou seja, precisa ter um objetivo de trabalho definido. O pesquisador precisa ter claro o que ele quer resolver, qual é a sua busca, qual a sua questão de pesquisa, qual o problema a ser resolvido. A pesquisa científica, seja de que tipo for, segue a evolução do pensamento científico, que se pauta pelos

paradigmas científicos os quais regem cada momento da história. O conhecimento científico se opõe ao conhecimento proveniente do senso comum, pois é comprovado pela ciência através de métodos científicos, do uso da razão e da lógica, utiliza de métodos elaborados, que obedecem a etapas muito bem-organizadas e uma linguagem comum, métodos esses adequados a cada tipo e linha de pesquisa. (BLOISE, 2020)

Os estudos sobre o tema tiveram períodos de aumento do interesse após a divulgação dos principais marcos epidemiológicos da doença no Brasil pelos meios de comunicação. Além disso, ressalta-se que há lacunas de informação sobre algumas das principais formas de prevenção. (GRACIA FILHO; VIEIRA; SILVA, 2020)

Os estudos encontrados envolveram com maior ênfase profissionais da educação e alunos. Ressalta-se que decorrente da suspensão das atividades presenciais nas escolas em razão da pandemia, muitas famílias enfrentam desafios no auxílio das atividades escolares em formato remoto. Sabe-se que há carência no preparo desses, pois a grande maioria não possui condições materiais e nem tempo disponível, dificultando o ensino remoto. Existem realidades em que os pais ou responsáveis além de não conseguirem acompanhar efetivamente as crianças, também não contam com uma rede de apoio com quem possam deixar os filhos em casa. Esse fator contribui significativamente para que as crianças não recebam integralmente o suporte necessário. (LAGUNA et al., 2021)

Corona Carpio (2020) aponta que as principais dificuldades do início da covid-19 para enfrentar a estratégia de educação são relativas ao não uso de *smartphones* (rede celular 3G e 4G) por todos os professores e alunos. A ausência de conexão à internet em suas residências, falta de formação de profissionais e alunos para utilizar as redes sociais para o fim proposto, falta de telefones fixos nas residências, computadores e telefones danificados e alunos que residem em locais com restrição de acesso e de comunicação. Como aponta Ivenicki (2021), a pandemia mostrou a importância de lutar pela igualdade de acesso de todos os alunos à tecnologia. No entanto, a preparação para novas formas de aprendizagem em perspectivas multiculturais pode ser mais um passo para a promoção de experiências curriculares transformadoras articuladas às tecnologias digitais, tanto em cursos presenciais quanto *on-line*. Talvez esses possam ser caminhos a seguir para a formação de professores e a aprendizagem ao longo da vida.



Na pandemia, a tecnologia foi usada como mecanismo para sua implementação, a internet é a principal ferramenta com a disponibilização de plataformas *on-line*, aulas ao vivo em redes sociais e envio de materiais digitais aos alunos. O uso de estratégias de ensino não presenciais mediadas pelas tecnologias, com a utilização de plataformas e ferramentas *on-line*, demonstra ser uma experiência desafiadora e bastante satisfatória. Vale destacar a importância do engajamento dos docentes e discentes envolvidos, para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. (SILVA; PANOBIANCO; CLAPIS, 2021) Com a pandemia, passou-se a utilizar videoconferência como ferramenta de aprendizagem, amplamente utilizada entre educadores e alunos, a fim de possibilitar uma comunicação eficaz entre alunos e professores ou alunos e seus colegas especialmente quando os recursos presenciais não são possíveis por tempo indeterminado. (EL KHATIB; CHIZZOTTI, 2021)

Dias (2021) aponta que vários aspectos podem interferir nas funções mentais e emocionais do aluno, podendo desenvolver uma condição de saúde, e assim, interferir negativamente no seu aprendizado. Diante dessa realidade, Camacho (2020) recomenda que o professor traga intervenções significativas, de modo que cada indivíduo, usufruindo dos recursos disponíveis, possa compor cenários em sintonia com os elementos próprios de seu contexto e consiga transformar seu universo intelectual com experiências positivas de aprendizagem.

Mas, o ensino remoto, diferentemente da educação a distância, pode contribuir para o aumento das desigualdades sociais, uma vez que não considera questões básicas de acessibilidade. Repensar a educação é também pensar a inclusão, o acesso e no nível dos conhecimentos que se pode oferecer à comunidade acadêmica. (DUTRA-PEREIRA; LIMA; BORTOLAI, 2020) Ainda permanecem incertos a ocorrência, a magnitude das perdas e os efeitos sobre diferentes grupos de alunos sobre a aprendizagem. (OLIVEIRA; GOMES; BARCELLOS, 2020)

Nos últimos anos, o Brasil vinha avançando no acesso de crianças e adolescentes à escola, mas com a pandemia da covid-19, no entanto, o país corre o risco de regredir duas décadas. (UNICEF, 2021) Devido a isso, torna-se relevante a pesquisa sobre o assunto, para fundamentar e investigar os efeitos da pandemia. Através da discussão levantada neste artigo é possível perceber que para uma qualidade no processo de ensino-aprendizagem durante o período

de isolamento social dependem basicamente de três fatores. O primeiro fator está relacionado com a familiaridade e a formação dos professores na produção de materiais didáticos de qualidade e suas habilidades com o uso de novas tecnologias, além é claro, do acesso que esses professores terão aos meios tecnológicos para produzirem suas atividades. O segundo, envolve o acesso que os alunos possuem ao computador com acesso à internet, ficou evidente que muitas vezes alguns alunos não possuem computadores em suas casas, e por esse motivo, estarão excluídos do processo de ensino-aprendizagem. O terceiro fator trata-se do aluno que possui o computador em sua casa com acesso à internet e muitas vezes precisa ser motivado para realizar as atividades, nesse caso, o professor precisará desenvolver atividades que motivem para realizar tais atividades de modo efetivo e traga de fato um conhecimento significativo por parte do aluno. (PEREIRA; BARROS, 2020)

### Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo investigar as repercussões da pandemia da covid-19 na Educação Básica. As repercussões identificadas, nos estudos incluídos, apontaram para aspectos positivos e negativos, observou-se que o público envolvido nas pesquisas encontradas foram profissionais da educação, dentre eles: professores, diretores, coordenação pedagógica, assistente de secretaria e também alunos. No entanto, os estudos não tratavam diretamente sobre os responsáveis/pais, público este, que é de suma importância no processo escolar.

Vale destacar que os aspectos negativos encontrados apontaram a dificuldade dos professores com relação a pandemia, como a falta de apoio familiar na resolução das atividades, da adaptação à nova realidade, habilidades tecnológicas e nos recursos tecnológicos. Os aspectos positivos ressaltam que foi possível dar continuidade no ensino flexibilizando e mantendo o convívio social dos alunos e professores. Ressalta-se que foram encontrados somente dez artigos os quais atenderam aos critérios de inclusão da pesquisa, por tratar-se de uma temática recente ainda há poucos estudos.

Considera-se, então, que a realização desse trabalho foi bastante oportuna por se referir a pandemia da covid-19 e a educação. Desse modo, indica-se que pesquisas na área devem ser mais aprofundadas e avaliar as repercussões de modo longitudinal.

## Referências

- ALBUQUERQUE, R. L. F. de. Enem durante a pandemia? Um estudo de caso das percepções de docentes da rede estadual de educação do rio de janeiro sobre a realização do ENEM 2020. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 23, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/684/68464195023/68464195023.pdf>. Acesso em: 16 out. 2021.
- AQUINO, E. M. L. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25, supl. 1, p. 2423-2446, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>. Acesso em: 18 jun. 2021.
- BLOISE, D. M. A importância da metodologia científica na construção da ciência. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, São Paulo, v. 6, p. 105-122, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/metodologia-cientifica>. Acesso em: 28 out. 2021.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 19 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 53, p. 39, 18 mar. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 2 out. 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *COVID-19 Painel Coronavírus*. Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 9 ago. 2022.
- CAMACHO, A. C. L. F. Ensino remoto em tempos de pandemia da covid-19: novas experiências e desafios. *Online Brazilian Journal of Nursing*, Niterói, v. 19, n. 4, 2020. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/2021/03/1145525/6475-pt.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.
- CAMAYD, R. Y.; FREIRE, E. E. E. Covid-19 um desafio para a educação básica. *Revista Conrado*, Cienfuegos, v. 17, n. 78, p. 145-152, 2021. Disponível em: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1990-86442021000100145&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100145&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 16 out. 2021.
- CASTIONI, R. *et al.* Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 399-419, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/53yPKgh7jK4sT8FGsYGn7cg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 set. 2021.
- CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. *Educação & Realidade*,

Porto Alegre, v. 46, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsf3ZKpyM9N/?lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2021.

CORONA CARPIO, M. H. *et al.* Educação a distância durante a Covid-19 para alunos do terceiro ano de estomatologia. *MEDISAN*, Santiago de Cuba, v. 24, n. 5 p. 1014-1024, 2020. Disponível em: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1029-30192020000501014&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192020000501014&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 28 set. 2021.

DIAS, G. A. da S. Fatores ambientais como condicionantes de saúde no processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Pesquisa em Fisioterapia*, Salvador, v. 11, n. 1, p. 8-10, fev. 2021. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/hansen/resource/pt/biblio-1252808?src=similardocs>. Acesso em: 28 set. 2021.

DUTRA-PEREIRA, F. K.; LIMA, R. dos S.; BORTOLAI, M. M. S. (Re) pensando o novo normal após a pandemia da covid-19: a realidade dos licenciandos em química de uma instituição de ensino superior da Bahia. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 23, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/684/68464195028/68464195028.pdf>. Acesso em: 28 set. 2021.

EL KHATIB, A. S.; CHIZZOTTI, A. Aulas por videoconferência: uma solução para o distanciamento social provocado pela COVID-19 ou um grande problema. *Revista EDaPECI*, Aracaju, v. 20, n. 3, p. 26-45, set./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/14031/11146>. Acesso em: 28 set. 2021.

GARCIA FILHO, C.; VIEIRA, L. J. E. de S.; SILVA, R. M. da. Buscas na internet sobre medidas de enfrentamento à COVID-19 no Brasil: descrição de pesquisas realizadas nos primeiros 100 dias de 2020. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, Brasília, DF, v. 29, n. 3, p. e2020191, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ress/a/8CPYqqd3hFFv6H3Y3jnKZ6v/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

GIL, A. C. *Método e técnica de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GORDON, F. del R. A. Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos*, Valdivia, v. 46, n. 3, p. 213-223, 2020. Disponível em: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052020000300213&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052020000300213&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 17 jun. 2021.

IVENICKI, A. Digital lifelong learning and higher education: multicultural strengths and challenges in pandemic times. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 360-377, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Vg6JjVrybF59WxL3sRwzghq/?lang=en>. Acesso em: 28 set. 2021.

LAGUNA, T. F. dos S. *et al.* Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, Recife, v. 21, supl. 2, p. S403-S412, maio 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/PGF37qhRQP9HYFH5TSv89zR/?lang=pt#>. Acesso em: 16 out. 2021.

- LIMA, L. C. de; SOUSA, L. B. de. Pandemia do covid-19 e o processo de aprendizagem: um olhar psicopedagógico. *Id on Line: Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, Jaboatão dos Guararapes, v. 15, n. 54, p. 813-835, fev. 2021. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3017/0>. Acesso em: 28 maio 2021.
- MARTINS, M. P. de S.; SOUSA, R. P. de. Ensino de história: estudos domiciliares em tempos de Covid-19. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 23, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/684/68464195021/>. Acesso em: 16 out. 2021.
- MENEZES, S. K. de O.; FRANCISCO, D. J. Educação em tempos de pandemia: aspectos afetivos e sociais no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Porto Alegre, v. 28, p. 985-1012, dez. 2020. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v28p985>. Acesso em: 18 jun. 2021.
- NOZU, W. C. S.; KASSAR, M. de C. M. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de covid-19. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. e2016193, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89462860055/#fn15>. Acesso em: 16 out. 2021.
- OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 555-578, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KphYGvLvmGSXhBTL5F6zfwfwm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2021.
- ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. Histórico da pandemia de COVID-19. *Folha informativa sobre COVID-19*. Brasília, DF, [2022]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 28 out. 2021.
- PEREIRA, M. D.; BARROS, E. A. de. A educação e a escola em tempos de Corona Vírus. *Scientia Vitae*, [s. l.], v. 9, n. 28, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://www.revistaifsp.com/v9n2817.pdf>. Acesso em: 2 out. 2021.
- PINHO, M. J. de; RIBEIRO, J. S. C. A pandemia da Covid-19: os impactos e tendências nos processos de ensino, aprendizagem e formação continuada de professores. *Revista Observatório*, Palmas, v. 6, n. 4, jul./set. 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/11099/17903>. Acesso em: 26 maio 2021.
- PINHO, P. de S. *et al.* Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da covid-19. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 19, p. e00325157, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4067/406764834017/406764834017.pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.
- PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L. Entre a espera e a urgência: propostas educacionais remotas para crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus durante a pandemia da covid-19. *Práxis Educativa*, Ponta

Grossa, v. 15, p. e2017126, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89462860098/#fn1>. Acesso em: 19 out. 2021.

SANTOS, J. C. dos; OLIVEIRA, L. A. de. Percepções sobre as ações das redes públicas de ensino durante a pandemia. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 6, n. 3, p. e5412, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5858/585868284012/>. Acesso em: 16 out. 2021.

SHIMAZAKI, E. M.; MENEGASSI, R. J.; FELLINI, D. G. N. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89462860077/#fn2>. Acesso em: 19 out. 2021.

SILVA, M. M. de J.; PANOBIANCO, M. S.; CLAPIS, M. J. Tecnologias da informação e comunicação no ensino de pós-graduação em enfermagem na pandemia de covid-19. *Reme: Revista Mineira de Enfermagem*, Belo Horizonte, v. 25, p. e-1368, 2021. Disponível em: [http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-27622021000100502&lng=pt&nrm=iso](http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-27622021000100502&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 28 set. 2021.

SOUZA, F. F. de; DAINEZ, D. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. e2016303, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89462860084/89462860084.pdf>. Acesso em: 16 out. 2021.

UNICEF. *Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação*. Brasília, DF, 29 abr. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>. Acesso em: 15 jun. 2021.

VIDEA, R. P. Vamos voltar para a aula? Análise da psicologia educacional aos efeitos da pandemia de covid-19. *Revista de Psicologia*, La Paz, n. especial, p. 42-56, set. 2020. Disponível em: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-30322020000300007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322020000300007&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 17 de jun. 2021.

---

Submetido em 21/03/2022  
Aceito em 07/09/2022

# Financiamento e usos da caixa escolar nos jardins de infância de Brasília (1960-1970)

**Resumo:** O artigo, de caráter historiográfico, tem por objetivo investigar o financiamento e os usos da caixa escolar nos jardins de infância de Brasília entre os anos de 1960 a 1970. Em termos metodológicos, elegeu-se como fonte o jornal *Correio Braziliense*, disponível na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, por meio da pesquisa com palavras-chave “caixa escolar” e “jardim de infância” a fim de delinear os contextos em que funcionaram os jardins de infância e as suas respectivas caixas escolares. Em relação ao financiamento, a pesquisa evidenciou que a caixa escolar era custeada tanto por eventos cuja renda era para ela revertida e nos quais a comunidade escolar tomava parte, quanto por contribuições periódicas e individuais feitas por pais de família. No que diz respeito aos usos da caixa escolar, foi observado que ela custeava necessidades das instituições que abarcavam aspectos como atendimento a crianças sem recursos, aquisição de materiais escolares e subsídio para compra de lanche ou merenda escolar. Numa situação polemizada pela imprensa, a caixa escolar também foi pensada como financiadora de uma festa de formatura em um jardim de infância da cidade.

**Palavras-chave:** história da educação; caixa escolar; jardins de infância; Brasília; século XX.

**Alana Souza Luz**

Universidade de Brasília (UnB)  
alanaunb@gmail.com

**Juarez José Tuchinski dos Anjos**

Universidade de Brasília (UnB)  
juarezdosanjos@unb.br

## Financing and uses of school fund in kindergartens of Brasília (1960-1970)

**Abstract:** This paper has a historiographical character and is aimed at investigating the financing and uses of the School Fund in kindergartens of Brasília between the years 1960 and 1970. In methodological terms, the source was the newspaper *Correio Braziliense*, available in the Digital Collection of the National Library of Rio de Janeiro, through a search using the keywords “school fund” and “kindergarten”, in order to delineate the contexts in which the kindergartens and its respective school funds used to operate. Regarding financing, the research evidenced the fact that the School Fund was funded by events whose income was reverted to it and in which the school community took part, as well as by periodic and individual contributions made by parents. In relation to the uses of the School Fund, it was observed that it covered the needs of the institutions, including aspects such as care for poor children, acquisition of school materials, and subsidy for the purchase of meals or school lunches. In a controversial situation, the press argued that the School Fund was also thought to finance a graduation party in a kindergarten of the city.

**Keywords:** history of education; school fund; kindergartens; Brasília; 20th Century.



## Financiamento y usos del fondo escolar en jardins de infancia de Brasília (1960-1970)

**Resumen:** El artículo, de carácter historiográfico, tiene como objetivo investigar el financiamiento y los usos del Fondo Escolar en los jardines de infancia de Brasília entre los años 1960 y 1970. En términos metodológicos, se eligió como fuente el periódico *Correio Braziliense*, disponible en la Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de Rio de Janeiro, a través de una búsqueda con las palabras clave “fondo escolar” y “jardín de infantes” con el fin de delinear los contextos en que funcionaban los Jardines de Infancia y sus respectivos Fondos Escolares. En cuanto a el financiamiento, la investigación mostró que el Fondo Escolar se financiaba tanto con eventos cuyos ingresos le eran revertidos y en los que participaba la comunidad escolar, como con aportaciones periódicas e individuales realizadas por los padres. En cuanto a los usos del Fondo Escolar, se observó que cubría necesidades de instituciones que cubrían aspectos como atención a niños sin recursos, adquisición de material escolar y subsidio para compra de merienda o almuerzo escolar. En una situación polémica en la prensa, también se pensó el Fondo Escolar para financiar una fiesta de graduación en un jardín de infancia de la ciudad.

**Palabras clave:** historia de la educación; fondo escolar; jardines de infancia; Brasília; Siglo 20.

### Introdução<sup>1</sup>

Atualmente a Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, é obrigatória e gratuita aos cidadãos brasileiros, dos 4 aos 17 anos, por força da Constituição Federal de 1988. No entanto, nem sempre foi assim: essa nova redação da Carta Magna foi dada somente em 2009. Esse fato evidencia o quão recente é a conquista da Educação Infantil para as crianças pequenas, nível que ainda hoje é questionado em sua importância ou incompreendido enquanto direito social da infância.

A história da Educação Infantil no Brasil, de fato, é complexa e não linear, permeada, na maioria das vezes, de conquistas precedidas por muitas lutas sociais. Inicialmente era vista somente como assistencialista, ligada ao movimento higienista e destinada às famílias pobres em que as mães tinham que se separar de seus filhos para trabalharem. (KUHLMANN JUNIOR, 2000) As creches, salas de asilo, escolas maternas, jardins de infância e pré-escolas – nomes que comumente são encontrados na história para indicar as instituições que recebiam crianças pequenas –, eram ligadas a setores de assistência e saúde e somente de forma indireta tinham relação com a educação. Conforme evidências científicas sobre o desenvolvimento da criança foram surgindo



e discursos sobre a necessidade de uma pré-escolarização se afirmando, uma dessas instituições – o jardim de infância –, se reconfigurou de diversas maneiras em diferentes tempos e espaços, tornando-se eminentemente educativa, ainda que, por vezes, não de todo despida de vieses assistencialistas ou compensatórios.

Partindo dessas características gerais com que a Educação Infantil aconteceu – e acontece – em nosso país e indo para algumas de suas especificidades históricas e regionais, esta pesquisa, de caráter historiográfico, toma por objeto de estudo os jardins de infância em Brasília, capital federal, entre 1960 e 1970 e, mais especificamente, o financiamento e os usos da caixa escolar nessas instituições educativas.

Com a mudança da capital do Brasil para o Centro-Oeste na década de 1960, um novo sistema de ensino começou a ser ali implantado, planejado por Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1952-1964). Nesse sistema, o jardim de infância foi incluído dentre as instituições a configurarem os chamados Centros de Educação Elementar – compostos por Jardins de Infância (para o atendimento de crianças de 4 a 6 anos), escolas-classe (para o ensino primário regular) e escola-parque (para o ensino de artes, educação física e recreação, a ser frequentada em contraturno pelos alunos das escolas-classe). (TEIXEIRA, 1961) Assim que os jardins de infância entraram em funcionamento, um velho mecanismo muito empregado na história da educação brasileira também emergiu: a caixa escolar.

A caixa escolar foi e ainda é – sua história chega até nossos dias – um mecanismo de complemento à ação estatal no custeio da educação de alunos pobres ou, como diríamos no presente, em situação de vulnerabilidade social. Ventilada ainda em fins do Império como uma estratégia que poderia criar condições de exequibilidade da escolarização do estudante pobre, fornecendo-lhe roupas e materiais escolares, por exemplo, teve largo emprego ao longo do período republicano, mantendo-se em funcionamento, no presente, em muitos estados brasileiros. Na historiografia recente tem sido objeto de estudos sobre sua utilização no ensino primário (BAHIENSE, 2013; BERNARDO; CARVALHO, 2012; ZONIN, 2017, dentre outros). Sua presença na pré-escola, como foi o caso dos Jardins de Infância de Brasília, constitui-se, porém, em temática que ainda não recebeu tratamento historiográfico.

Diante do exposto, investigar o financiamento e os usos da caixa escolar nos jardins de infância de Brasília durante a primeira década de seu funcionamento é o objetivo deste artigo. Como era financiada a caixa escolar nos jardins de infância brasilienses? Que usos eram feitos dos recursos por ela arrecadados? São essas as questões norteadoras deste trabalho.

Face ao contexto da pandemia da covid-19, não foi possível, no desenvolvimento desta pesquisa, acessar os arquivos dos jardins de infância de Brasília, onde certamente fontes relativas à Caixa Escolar poderiam ser mobilizadas. Contudo, como o historiador aprende a fazer flecha com qualquer madeira (JULIA, 2001) e, concordando com Marc Bloch (2011), que tudo aquilo que o ser humano toca pode e deve informar sobre ele, optamos por interrogar aqui, como fonte privilegiada, algumas notícias sobre a caixa escolar dos jardins de infância de Brasília veiculadas no jornal *Correio Braziliense* entre 1960 a 1970.

O primeiro número do *Correio Braziliense* saiu em 21 de abril de 1960, mesma data de inauguração da capital Federal. Diferente do seu homônimo oitocentista, que nasceu de interesses políticos e emancipacionistas de Hipólito da Costa, este surgia como mais um braço do maior conglomerado da mídia brasileira de então, os Diários Associados, presididos pelo empresário da comunicação Assis Chateaubriand. Embora seja difundida a anedota de que o jornal se originou do desafio feito por Chatô a Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK) de que se este inaugurasse Brasília dentro do prazo encontraria, ali, um impresso dos Associados, fato é que desde 1956 estava nos planos do conglomerado fazer circular uma folha na futura capital. (CARNEIRO, 1999)

No seu primeiro ano de funcionamento, o *Correio* conviveu com edições locais de jornais como o *Diário Carioca-Edição Brasília* (SPAGNA; SILVA, 2020), mas foi o mais longo e o único inteiramente produzido na própria cidade, o que aumenta sua importância histórica para quem quer entender Brasília nos seus primórdios. Acresça-se que, segundo Flávia Biroli (2010), tornou-se, com o passar do tempo, o principal jornal diário da cadeia dos Diários Associados. Em 1963 possuía uma tiragem de 1.500 exemplares, chegando a 24.500 em 1969. (BIROLI, 2010) Uma questão que figurou com frequência nas páginas do *Correio* foi a da educação na nova capital: o planejamento do seu sistema de ensino, a inauguração de escolas, as práticas escolares e extraescolares, festas escolares,

os métodos de ensino utilizados, as limitações e vantagens do ensino ministrado na cidade, dentre outros aspectos de interesse dos historiadores da educação.

Para esta investigação, em termos metodológicos, consultamos os exemplares do *Correio* disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, por meio da pesquisa com palavras-chave “caixa escolar” e “jardim de infância”. Perseguiu-se, assim, em suas páginas, o “fio do nome” (GINZBURG, 1989), a fim de delinear os contextos em que funcionaram os jardins de infância e as suas respectivas caixas escolares em Brasília. Se o jornal diário tem a limitação de ser uma fonte produzida fora do ambiente escolar, por agentes externos ao seu cotidiano, apresenta a vantagem de evidenciar como determinados aspectos desse cotidiano eram vistos e apreendidos pela sociedade do seu tempo, elemento importante quando se estuda uma ferramenta como a caixa escolar, cujo funcionamento dependia, justamente, dessa adesão de atores externos à instituição, pais e mães, alguns deles leitores ou informantes das matérias veiculadas nas páginas do *Correio Braziliense*.

O artigo, até aqui introduzido, divide-se em três partes. Na primeira, para governo do leitor, é apresentado o sistema de ensino de Brasília com foco na organização e funcionamento dos jardins de infância, com base na historiografia educacional brasileira. Na segunda parte, ancorada em documentação primária, são analisados o financiamento e usos da caixa escolar nessas instituições educacionais. Na terceira parte são tecidas algumas considerações, a modo de conclusão.

## O sistema de ensino de Brasília e os seus jardins de infância

Brasília nasceu como uma expressão modernista e almejava transformações que possibilitassem um sistema educacional pertinente ao estado democrático moderno. (PEREIRA; ROCHA, 2011) Responsável pelo plano educacional de Brasília formulado ao final da década de 1950, Anísio Teixeira tinha como objetivo “[...] estruturar um sistema de educação único, democrático, acessível a todos, independentemente da classe social, centrado no indivíduo e no desenvolvimento de suas potencialidades [...]”. (PEREIRA; ROCHA, 2011, p. 35)

O sistema de educação proposto para Brasília, então, seria constituído por centros de educação elementar, por centros de educação média e pela Universidade de Brasília (UnB), todos públicos e financiados pelos cofres estatais. Os primeiros seriam compostos por jardins de infância, escolas-classe e escolas-parque. Os segundos seriam destinados à escola secundária compreensiva e ao parque de educação média. Por fim, a Universidade de Brasília seria constituída por institutos e faculdades. (TEIXEIRA, 1961)

Em um país marcado pela desigualdade, a ideia era de que o novo e moderno sistema educacional de Brasília não fosse mais uma dentre tantas outras instituições e sim um sistema capaz de promover a igualdade de oportunidades, efetivando uma real democracia. (PEREIRA; ROCHA, 2011) O projeto educacional possibilitado pela criação da nova cidade tinha como um dos seus pilares o acesso irrestrito à educação pública de qualidade – desde a Educação Infantil até a Universidade – e proporcionaria a concretização de uma utopia educativa. (PINTO; MÜLLER; ANJOS, 2020)

O plano previa que os jardins de infância comporiam os centros de educação Elementar e seriam destinados a crianças entre 4 e 6 anos; também deveria haver um jardim de infância a cada quadra, que seria composto por quatro salas, atendendo em dois turnos de funcionamento. (TEIXEIRA, 1961) Destaque-se, portanto, que numa época em que a Educação Pré-Escolar era ainda vista como um privilégio de poucos e mais ligada à assistência social, o Plano Educacional de Brasília propunha que ela fosse integrada ao ensino elementar/primário e vista como atividade educativa, prolongando, com isso, o tempo cronológico de permanência das crianças brasilienses nas instituições escolares da nova capital.

Até o final de 1962, foram quatro os jardins de infância inaugurados: o Jardim de Infância 21 de Abril, o Jardim de Infância da SQS 108, o Jardim de Infância da SQS 208 e, por último, o Jardim de Infância da SQS 114. (BARBOSA, 2021a) No restante da década foram inaugurados o Jardim de Infância da 404 Norte (1964); do Lago Sul (1964); Jardim de Infância da 305 Sul (1964-1965); Jardim de Infância do Cruzeiro (1965); Jardim de Infância da 308 Sul (1965) e Jardim de Infância da 312 Norte (1968). (PINTO, MÜLLER; ANJOS, 2018)

A partir desse dado, já se depreende uma importante informação: o ritmo de implantação dos Jardins de Infância em Brasília deu-se de forma irregular ao longo da década, não se concretizando,

até 1970 (e, em verdade, mesmo na atualidade) a proposta de um para cada quadra do Plano Piloto, conforme propugnado pelo plano anisiano. Ou seja: nem todas as crianças em idade pré-escolar na capital tiveram oportunidade de serem atendidas pelos jardins de infância em efetivo funcionamento. Se ampliarmos o olhar para as chamadas cidades-satélites (atualmente chamadas de Regiões Administrativas) que formam o território do Distrito Federal, não contempladas com jardins de infância na década de 1960, a ausência dessas instituições era ainda mais evidente na vida das crianças pequenas que nelas viviam.

Além disso, nos primeiros anos, muitos dos jardins de infância inaugurados começavam a funcionar de forma precária, sem mobílias ou equipamentos adequadamente reservados às atividades educacionais, como ocorreu no jardim de infância 21 de Abril em 1960, o mais antigo da cidade. (PINTO; MÜLLER; ANJOS, 2020) Outros eram postos em funcionamento em ambientes insalubres, em desacordo com os ideários arquitetônicos pretendidos para as escolas da capital. Foi o caso do que viria a ser o Jardim de Infância da Quadra 108 Sul, que em 1961 começou suas atividades dentro de um barracão “[...] absoluta negação da proposta de arquitetura escolar defendida para Brasília [...]”. (PINTO; MÜLLER; ANJOS, 2020, p. 305)

Não obstante tais limitações, a Educação Infantil em Brasília foi ganhando corpo. O Jardim de Infância 21 de Abril, por exemplo, o primeiro aberto no Plano Piloto, apesar da falta de mobílias quando de sua inauguração, contava com uma estrutura física bastante adequada às suas finalidades de socialização da infância, conforme análise que Barbosa (2021b) faz de sua planta e uma fotografia da época:

Na planta é possível visualizar uma preocupação com os espaços livres no geral e na fotografia ambientes abertos individualmente, por meio dos acessos externos de cada turma. As quatro turmas [o edifício do Jardim de Infância possui 4 amplas salas de alvenaria] têm essas grandes portas de vidro para uma varanda externa que se abre para a quadra residencial. Dessa forma, as crianças tinham um pátio interno que servia de integração entre todas as estruturas e de espaço de interação e brincadeira com outras turmas e o espaço da varanda, em escala menor, para a mesma interação e brincadeira, que poderia ser utilizado somente pela turma ou compartilhado com as crianças, mas por fora da instituição. (BARBOSA, 2021b, p. 215)

Já o Jardim de Infância da Quadra 108 Sul, como dito, inaugurado de forma precária em 1961, um ano depois já funcionava em outro local, num prédio bem arejado com um amplo hall de entrada destinado aos visitantes que a instituição recebia. (BARBOSA, 2021b) Isso demonstra que, apesar das resistências enfrentadas na continuidade da construção de Brasília após o término do mandato de JK (PEREIRA, 2020), algum empenho havia em dotar a Educação Infantil de espaços arquitetônicos adequados ao seu desenvolvimento.

Para além da dimensão material, práticas pedagógicas centradas nas crianças e seus interesses também tinham lugar nas instituições, segundo os pressupostos da escola ativa, que estava na base das proposições de Anísio Teixeira para o sistema de ensino da capital. (PEREIRA; ROCHA, 2011) Na pesquisa realizada por Barbosa (2021a), é possível uma aproximação a essas práticas e representações da Educação Infantil na capital sob a perspectiva de Yvonne Jean – jornalista responsável por matérias relacionadas à educação e ensino no jornal *Correio Braziliense*. Segundo o que essa jornalista relatou em suas colunas, ocorriam nos Jardins de Infância “[...] festas juninas, celebrações diversas e formaturas”. (BARBOSA, 2021a, p. 13) Noutro momento

[...] ela convida os seus leitores a irem ver ‘meninos cuidando de carros em miniaturas’, feitas de caixas de papelão, no Jardim de Infância [...] (JEAN, 1963, p. 5); informa sobre o espetáculo de fantoches para crianças no Jardim de Infância da Caixa Econômica [21 de Abril], com a peça ‘A Cigarra e a Formiga’, de Silvia Orthof (JEAN, 1963, p. 9) e de como foi bom visitar o Jardim de Infância da SQS 114 e ver as crianças fazendo uma apresentação de circo (JEAN, 1964, p. 7). (BARBOSA, 2021a, p. 14)

A periodista também documenta em sua coluna a existência de jornais escolares em alguns jardins de infância, com a participação ativa das crianças, como o jornalzinho *O Retrato do Jardim*, do Jardim de Infância da SQS 208, ou o jornal *Cirandinha*, do Jardim de Infância da SQS 108. (BARBOSA, 2021a) No seu conjunto, essas práticas revelam que, apesar de eventuais percalços, a educação da criança pequena foi sendo concretizada no decorrer da década de 1960 em Brasília.

É legítimo afirmar que o novo sistema de ensino pretendia levar em consideração a criança pequena em suas particularidades.

Fundamentada nesses princípios, a capital planejada procurou oferecer uma nova experiência a respeito da Educação Infantil, o que se diferenciava do restante do país, que ainda travava lutas conceituais a respeito da instituição. Porém, para que tais características realmente se efetivassem, algumas garantias deveriam ser feitas para o acesso e permanência das crianças pequenas às escolas. Para auxiliar no atendimento dessas garantias é que surgiu a caixa escolar nos jardins de infância brasilienses. Seu financiamento e usos serão analisados a seguir.

## Financiamento e usos da caixa escolar nos jardins de infância

A caixa escolar nos jardins de infância de Brasília foi colocada em atividade desde os primeiros anos de implantação do sistema de ensino local. As notícias sobre ela identificadas no *Correio Braziliense* são em pequeno número quando comparadas às relativas ao ensino primário, mas, apesar de lacunares, dão conta tanto das estratégias de financiamento quanto dos usos a que se destinavam (ou deveriam se destinar) os seus recursos financeiros.

Em junho de 1962, o Jardim de Infância 21 de Abril (também conhecido como Jardim de Infância da Caixa Econômica) foi matéria no *Correio Braziliense*:

Preparando o encerramento do primeiro período de suas aulas, o Jardim de Infância da Caixa Econômica, por inspiração de D. Maria Teresa, realizou uma festa junina, com danças pelos alunos. Houve venda de doces e refrescos, em benefício da Caixa Escolar do jardim, a fim de melhor atender às crianças sem recursos, ali matriculadas. A presença da Banda de Música do Batalhão da Guarda Presidencial deu a nota destacada da festa, alegrando pais e alunos com os seus dobrados. Esse é o primeiro jardim de infância que realiza sua festa junina. (MÚSICOS..., 1962, p. 8)

Conforme a notícia acima, a direção do 21 de Abril aproveitou a oportunidade de uma festa junina – a primeira realizada por um jardim, segundo o jornal – para a “[...] venda de doces e refrescos, em benefício da Caixa Escolar” que tinha por objetivo “[...] melhor atender às crianças sem recursos, ali matriculadas”. (MÚSICOS..., 1962, p. 8) Emerge, aqui, uma estratégia de financiamento da caixa

escolar praticada pela instituição: a arrecadação de recursos com festas escolares. Ao mesmo tempo, destaca-se o uso que desse dinheiro deveria ser feito, isto é, ser empregado no atendimento às crianças ditas sem recursos que frequentavam o jardim de infância. Os participantes da festa, assim, ao mesmo tempo em que se divertiam e socializavam assistindo as “danças pelos alunos” e aos dobrados executados pela Banda de Música do Batalhão da Guarda Presidencial, contribuíam, solidariamente, com a manutenção da caixa escolar do jardim de infância. Ao destacar esse fato, o jornal acabava não apenas registrando a festa, mas enfatizando aos seus leitores o papel da caixa escolar naquele estabelecimento.

No ano seguinte, 1963, foi a vez do Jardim de Infância da 114 Sul valer-se da mesma estratégia, também aproveitando a renda de uma festa junina para a sua caixa escolar:

Promete transcorrer com muita animação a festa junina que será realizada no dia 22 do corrente, no Jardim de Infância da Superquadra 114 (Banco do Brasil), com a participação de todos os alunos do estabelecimento. Do programa constam jogos infantis, castes regionais e venda de guloseimas típicas em barracas artisticamente organizadas. Um grupo de crianças vestidas a caráter dançará a quadrilha, sob o comando de um dos colegas, que fará o mestre-sala. Não faltará também o tradicional ‘casamento na roça’ sendo uma das atrações principais a ‘noiva’, papel desempenhado pela menina Denise, filha do Presidente João Goulart. Os resultados financeiros da festa reverterão em benefício da Caixa Escolar do Jardim de Infância 114. (DENISE..., 1963, p. 8)

O foco da notícia estava expresso em sua manchete: “DENISE VAI SER A NOIVA MATUTA”. Denise era a filha do então presidente João Goulart, e, na ocasião, estudava em uma escola pública na capital, junto com crianças de outras classes sociais. Em que pese isso, a heterogeneidade financeira dessas crianças deveria ser significativa, dada a existência de uma caixa escolar na instituição. E era para sua manutenção que os “resultados financeiros” daquela festa, em que a filha do Presidente da República era a noiva matuta, seriam revertidos. Por tratar-se de anúncio de uma festa a ser realizada, a notícia funcionava como um chamariz aos leitores do jornal para que dela tomassem parte e, assim, contribuíssem com a manutenção de uma caixa escolar, cuja aplicação, embora não mencionada, talvez já fosse de amplo conhecimento dos assinantes



do *Correio Braziliense*, o que pode ser indício de uma naturalização de seu emprego no cotidiano em formação dos jardins de infância.

Se as festas eram ocasiões em que a sociedade como um coletivo tinha oportunidade de colaborar com a caixa escolar, havia, também, outra forma de financiamento mais individual: a contribuição feita pelos pais e mães de família.

Em notícia veiculada no *Correio Brasiliense* em 29 de março de 1961, se menciona o pagamento, por parte das famílias, de contribuições à caixa escolar do Jardim de Infância 21 de Abril (ou da Caixa Econômica), cuja evidência nos chega em meio a um conflito entre um pai de família e a diretora do Jardim:

Um pai de aluno do Jardim da Infância da Caixa Econômica situada na Avenida W3 veio à redação do CORREIO BRAZILIENSE e mostrou uma lista de material exigido pela diretora daquele estabelecimento da F.E.B. dona Maria Tereza Medeiros Falcão. Argumentou que as crianças já pagam uma taxa elevada de Caixa Escolar e são obrigadas ao uso de um uniforme que nem está ao alcance de todas as bolsas. Na lista que nos foi apresentada, há folhas de papel exigidas que se elevam a duas centenas e mais uma quantidade de lápis, tintas, massa plástica, goma arábica, anilina, cartolina, papel lustroso e ainda instrumento de música para a bandinha e um brinquedo. Pelas contas, o material vai a mais de mil cruzeiros e não deve ser para o ano todo. Alegam os pais dos alunos que as escolas de Brasília são financiadas pelos governos de federal e municipal, tendo, portanto, uma verba destinada ao material do professor e do aluno. Ainda existe uma Caixa Escolar obrigatória. Não se compreende a exigência de material de alto custo, portanto. A Fundação Educacional de Brasília deveria fiscalizar também o que as diretoras das escolas estão exigindo dos pais dos alunos e agradecendo sua cooperação com pronto atendimento. (PAIS..., 1961, p. 8)

Como dito, a reportagem traz o relato de um pai queixando-se da lista de material de alto custo exigida pelo Jardim de Infância e que, a seu ver, não se justificaria uma vez que “[...] as crianças já pagam uma taxa elevada de Caixa Escolar”. (PAIS..., 1961, p. 8) Já sabemos que esse Jardim utilizava-se de festas escolares para angariar fundos para sua caixa escolar. Agora, depreendemos que havia ali também um financiamento regular desta por meio de contribuições periódicas das famílias e um entendimento, por parte de ao menos algumas delas – como era o caso do pai reclamante –, de

que sua renda deveria ser utilizada para arcar com as despesas de materiais didáticos básicos à instituição, embora sem diferenciar o que seria destinado a alunos pobres ou aos de melhores condições econômicas. Tanto é que o foco da indignação do pai leitor/informante do *Correio* era o fato de ser aquela uma instituição pública, custeada “pelos governos federal e municipal”, na qual “existe uma caixa escolar obrigatória”, ou seja, na qual todos já contribuíam compulsoriamente para as necessidades materiais da instituição, dando o seu quinhão para auxiliar o poder público, não sendo para ele compreensível que outras despesas fossem solicitadas aos pais com filhos matriculados no Jardim.

Estamos agora em 9 de outubro de 1970. O jornalista Hélio Doyle, numa notícia de página inteira, apresenta aos leitores a rotina de funcionamento do Jardim de Infância da 308 Sul, dando destaque, dentre outros aspectos, à caixa escolar:

O Jardim de Infância da 308 conta atualmente com 331 alunos divididos em três turnos: 8 às 11, 11:50 às 14:50 e 15 às 18 horas. Cada turno tem quatro turmas, com a média de 30 crianças. O corpo docente – administrativo é composto de 12 professoras de sala, uma professora de educação musical, uma merendeira, uma auxiliar de secretaria e uma vice-diretora, sob o comando de Dona Maria Teresa de Medeiros Falcão, diretora do estabelecimento. As crianças que moram na SQS 308 têm prioridade de matrícula, sendo as vagas restantes preenchidas por crianças residentes em outras quadras próximas. No início do ano cada aluno, que tem condições econômicas suficientes, paga uma taxa de 30 cruzeiros para compra de material. Depois, mensalmente, todos os que podem contribuem com 10 cruzeiros para a Caixa Escolar, cuja renda é revertida em compra de material e merenda. Segundo a diretora, não há nenhuma discriminação em relação aos que não podem pagar. (DOYLE, 1970, p. 28)

No olhar retrospectivo, próprio do historiador, um primeiro dado que esta notícia permite perceber é a fragilidade em que se encontrava a Educação Infantil em Brasília uma década depois de sua instalação, funcionando em três turnos, diferente dos dois previstos pelo Plano Educacional. (TEIXEIRA, 1961) Ao que parece, apesar da incorporação da Educação Infantil ao sistema educacional de Brasília, a falta de verbas para a abertura de mais instituições precarizava a qualidade e quantidade de horas das crianças na escola.

A demanda por instituições educacionais na capital, de fato, foi aumentando devido ao fluxo migratório, o que acabou provocando pressões para efetivação do Plano Educacional. (PINTO; MÜLLER; ANJOS, 2018) Este, por sua vez, começou a apresentar lacunas, como a descrita na notícia acima: implantação de sistemas parciais de ensino. Com tais problemas e considerando o custo adequado ao sistema educacional planejado por Anísio Teixeira para a capital, a Caixa Escolar fazia-se ainda mais presente e necessária.

No caso do Jardim de Infância da 308 Sul, para garantir seu funcionamento, os pais eram convocados pela diretora Maria Teresa de Medeiros Falcão – a mesma que no início da década dirigia o 21 de Abril – a auxiliar o poder público para o benefício da instituição em dois momentos do ano letivo: no seu início e ao longo dos meses. Por ocasião da matrícula, o auxílio era com uma contribuição de 30 cruzeiros, para a compra de material escolar, desde que a família estivesse em condições de fazê-lo, frisa o periódico. (DOYLE, 1970, p. 28) Mas, por existirem famílias que não podiam fazê-lo e tinham seus filhos matriculados na escola, isto é, famílias em situação de pobreza, é que havia a Caixa Escolar, para a qual, mensalmente, “[...] todos os que podem contribuem com 10 cruzeiros”. (DOYLE, 1970, p. 28) Ou seja, havia ali a prática da contribuição mensal para a manutenção da Caixa, para o que se dependia da generosidade dos pais em condições de participarem. Em relação aos que não o podiam, “não há nenhuma discriminação” (DOYLE, 1970, p. 28), teria declarado a diretora à reportagem. E em que era empregado esse dinheiro? Na “compra de material e merenda” (DOYLE, 1970, p. 28), isto é, do básico necessário para uma instituição escolar de atendimento à infância poder funcionar e cujo fornecimento dependia da arrecadação da caixa escolar. Ela vinha, assim, suprir ausências do Estado em matéria de custeio da Educação Infantil.

Identificamos, até aqui, duas estratégias de financiamento da caixa escolar nos jardins de infância (arrecadação com festas e contribuições periódicas das famílias) e alguns dos seus usos (atendimento a crianças sem recursos, aquisição de materiais escolares e subsídio da merenda escolar). Todavia, nas notícias localizadas no *Correio Braziliense*, nem sempre os recursos da caixa escolar eram empregados com essas finalidades, o que, em ao menos uma ocasião, foi causa de opiniões discordantes entre a direção de um jardim de infância, famílias de algumas crianças atendidas e imprensa. A

polêmica é relatada em detalhes na coluna “Ensino Dia a Dia”, da jornalista Yvonne Jean. Em 26 de outubro de 1962, ela escreveu:

Um dos nossos Jardins de Infância discutiu, esta semana, com as mães dos alunos da última turma, a festa de ‘formatura’ que marcará o fim da vida pré-escolar de 53 crianças. Não me foi possível assistir à reunião de mães e mestres, que me foi descrita por uma mãe aflita. Quatro decisões foram tomadas: 1º - cada criança do primeiro turno mandará fazer duas dúzias e meia de fotos pequenas para distribuição aos companheiros de turno; 2º - cada mãe dará mil cruzeiros para o lanche; 3º - o melhor desenho infantil do filho será entregue ao jardim para ser emoldurado; 4ª - cada menino comprará um calção e sapatos de tênis para comparecer à festa na Escola-Parque. A mãe que me deu estes dados é uma pessoa modesta e que, portanto, teve inibição para declarar, em frente a muitas senhoras, que o jardim ‘gratuito’ onde já paga 300 cruzeiros mensais para ajudar a Caixa Escolar a oferecer o lanche diário às crianças e a obrigou, há pouco, a comprar chuteiras, sapatos de futebol e uniforme, não deveria exigir alguns contos de réis para uma simples festa infantil. Havia, no grupo, senhoras de pequenos funcionários que tampouco confessariam que 53.000 cruzeiros lhes pareciam muito para um lunch a outras senhoras que acharam a importância uma ninharia. (JEAN, 1962a, p. 9)

A notícia gira em torno dos preparativos para a formatura que marcaria a transição das crianças da pré-escola para o Ensino Primário. Dentre esses preparativos, haveria alguns de ordem financeira a serem proporcionados pelos pais: fotos de recordação do evento; mil cruzeiros para o lanche e compra de um calção e sapatos novos para as crianças participantes da colação. Como era de se imaginar, uma vez que a escola – como outras de Brasília – reunia crianças de diversas condições sociais, uma mãe procurou a jornalista Yvonne Jean para relatar o ocorrido e manifestar o que, na reunião, se sentiu inibida a fazer: “[...] o jardim ‘gratuito’ onde já paga 300 cruzeiros mensais para ajudar a Caixa Escolar a oferecer lanche diário às crianças e a obrigou, a pouco, a comprar chuteiras, sapatos de futebol e uniforme, não deveria exigir alguns contos de réis para uma simples festa infantil”. (JEAN, 1962a, p. 9) Essa mãe, como se vê, não se sentia confortável em ter que despende, além dos 300 cruzeiros mensais ao Caixa Escolar, outros mil cruzeiros para uma festa. Outras, na opinião da jornalista, “tampouco confessariam que 53.000 cruzeiros lhes pareciam muito para um

lunch” (JEAN, 1962a, p. 9) enquanto para algumas o valor poderia ser irrisório. Ao menos uma segunda mãe procurou a colunista, para lhe relatar o seguinte:

[...] havia, na sala de reuniões, pelo menos uma pessoa que foi falar com as professoras, após a saída das outras mães. Explicou que não estava em condições financeiras de participar das despesas e muito amavelmente, disseram que a escola a ajudaria para que o filho não se sentisse em condições de inferioridade. Desta que requer, desde o início, pelo menos uma escola humilhante, está errada. Além do mais, a Caixa Escolar deve quando possível, dar livros aos bons alunos, jogos de mecânica aos mais jeitosos e sapatos aos que deles precisam. Não foi idealizada para comprar fotos para as famílias!. (JEAN, 1962a, p. 9)

Aqui, a notícia, tal qual um signo, exige um pouco de esforço para ser decifrada. Outra mãe, sem condições de arcar com as despesas, manifestou essa impossibilidade às professoras, que lhe “disseram que a escola a ajudaria para que o filho não se sentisse em condições de inferioridade”. Para Yvonne Jean, tal fato era constrangedor, na medida em que criava fraturas sociais entre as crianças com mais e aquelas com menos condições econômicas: “uma escola humilhante”, em suas palavras. A questão que nos interessa é: como as professoras poderiam auxiliar o aluno sem condições? Provavelmente recorrendo à Caixa Escolar, elemento mencionado pela jornalista para defender seu ponto de vista. Isso, porém, seria contrário às finalidades desse instituto escolar, contrapõe Yvonne Jean. A caixa foi idealizada para, quando possível, “[...] dar livros aos bons alunos, jogos de mecânica aos mais jeitosos e sapatos aos que deles precisam. Não foi idealizada para comprar fotos para as famílias”. (JEAN, 1962a, p. 9) Aqui, no meio da polêmica sobre a formatura do jardim de infância, flagramos a possibilidade de usos não previstos originalmente à caixa escolar, mas mobilizados pela escola como forma de garantir que todos os estudantes ali matriculados – sobretudo os de menos recursos financeiros – participassem de todas as atividades educacionais propostas pela instituição, inclusive uma festa de formatura. Tal uso, porém, ao menos na ótica da cronista do *Correio*, não era ponto pacífico.

A visibilidade que o jornal deu aos fatos aqui relatados não foi bem recebida por alguns pais e professoras do jardim de infância que, dados os desdobramentos relatados numa edição posterior, de 31 de

outubro de 1962, sabemos tratar-se do Jardim de Infância da 208 Sul. (JEAN, 1962b) Foi convocada uma reunião na qual a jornalista foi convidada a participar e dar explicações sobre as opiniões que emitiu dias antes em sua coluna e, ao mesmo tempo, ouvir a versão dos pais e professoras da instituição. Estamos, destarte, diante de uma situação na qual, parafraseando Robert Darnton (1996), o jornal não se limitou a narrar eventos, mas tornou-se ingrediente dos acontecimentos que relatava, através do envolvimento de uma de suas colunistas. Tendo comparecido à reunião, dentre vários argumentos mobilizados pelos pais e professoras, ficou esclarecido para Yvonne Jean que:

Todos aqueles que tomaram a palavra insistiram sobre o fato que as sugestões feitas para a festa partiram das mães e não das professoras. Portanto, retiro, antes de mais nada, qualquer censura que possa ter feito, porventura, às professoras, dirigindo-me exclusivamente às mães de alunos. Disse-se, em seguida, que as despesas que eu achara excessivas para algumas das famílias foram votadas democraticamente e aceitas unanimemente. Apesar de o argumento ser válido, em teoria, permito-me discordar de sua eficiência, na prática, porque quando pessoas humildes se encontram em minoria, aceitam, evidentemente, as decisões tomadas por pessoas instruídas, não querendo discordar de quem mais entende do assunto nem confessar sua inferioridade econômica. Porém mantida esta restrição, cabe-me, agora, citar os argumentos expostos. [...] Ao explicar que cada família dá o que pode ou quer para a Caixa Escolar sem que jamais criança alguma saiba se participa com mil ou com cinco cruzeiros já que o mesmo envelope fechado é entregue mensalmente a cada um, acrescentou-se que no caso da festa nem todos participariam das despesas, pois bastaria que alguém explicasse à professora a impossibilidade de contribuir para que a escola se encarregasse de sua participação. Assim sendo, a festa seria muito menos cara de que parecia, pois uns pagavam para os outros. Além do mais, tratava-se de verdadeira festa de confraternização do bairro e das famílias que atrairia, além dos alunos, irmão e amigos em grande número. Só posso apoiar a iniciativa do envelope fechado e da ajuda voluntária à Caixa Escolar. O caso da festa que nos preocupa, apesar de continuar pensando que o ideal teria sido uma iniciativa ao alcance de todos, sem exceções, que não posso deixar de achar humilhante, admito que o fato de querer marcar o fim do período pré-escolar com uma solenidade da qual a criança se lembrará é defensável. (JEAN, 1962b, p. 9)

Diante das informações recebidas, a jornalista Yvonne Jean matiza parte das críticas que teceu anteriormente ao modo com a festa escolar seria financiada. Ao mesmo tempo, traz de novo à baila a Caixa Escolar da instituição – explicitando os modos como era feita a contribuição mensal das famílias, de forma anônima, voluntária (“cada família dá o que pode ou o que quer para a Caixa Escolar”) e em envelope lacrado – mas, sugerindo uma vez mais, nas entrelinhas, que no entendimento dos participantes da reunião, seria esta que financiaria a formatura para as crianças sem condições, de modo que “[...] a festa seria muito menos cara do que parecia, pois uns pagavam para os outros”. (JEAN, 1962b, p. 9) Encerrando a polêmica criada por sua coluna, talvez já convencida de que a caixa escolar poderia, também, ser utilizada para fins não previstos, como o pagamento da formatura das crianças na pré-escola diante de um aparente consenso dos pais em votação, conclui afirmando aos leitores que “querer marcar o fim do período pré-escolar com uma solenidade da qual a criança se lembrará, é defensável”. Já para o historiador, que lê essa coluna décadas mais tarde, deixa entrever a caixa escolar como elemento essencial para a subvenção das necessidades dos alunos pobres, que eram aqueles que, ao fim e ao cabo, teriam, além do lanche custeado diariamente pela caixa escolar, também o financiamento de sua festa de formatura no Jardim de Infância da 208 Sul, possibilitando-lhes, com isso, viverem as mesmas experiências escolares de seus colegas mais afortunados, tentando, desse modo, materializar os ideais democráticos que presidiram a criação do sistema de ensino de Brasília nos anos 1960.

## A modo de conclusão

Este artigo teve por objetivo investigar o financiamento e os usos da caixa escolar nos jardins de infância de Brasília durante a primeira década de seu funcionamento. Foi possível, pela inquirição do jornal *Correio Braziliense*, identificar como era financiada e em que eram aplicados os recursos da caixa escolar dessas instituições de educação da pequena infância.

Em relação ao financiamento, a pesquisa evidenciou que a caixa escolar era custeada tanto por eventos cuja renda era para ela revertida e nos quais a comunidade escolar em sentido amplo tomava parte, quanto por contribuições periódicas e individuais feitas por pais de família. No caso destas últimas, seu valor variava

de acordo com o jardim ou o período flagrado na pesquisa, sendo essa contribuição ora vista como obrigatória ora como espontânea, a depender da instituição. Nas fontes analisadas, não se identificaram recusas ou resistências ao financiamento da caixa escolar. Pelo contrário, ela sempre aparece, desde a implantação do sistema de ensino em Brasília, naturalizada e integrada ao cotidiano dos jardins de infância.

No que diz respeito aos usos da caixa escolar, foi observado que ela custeava necessidades das instituições que abarcavam aspectos como atendimento a crianças sem recursos, aquisição de materiais escolares e subsídio para compra de lanche ou merenda escolar. Numa situação polemizada pela imprensa, a caixa escolar também foi pensada como financiadora de uma festa de formatura em um jardim de infância da cidade, no caso das crianças que não pudessem por meio de suas famílias arcarem com a participação nesse tipo de evento. De forma geral, pode-se afirmar que os usos da caixa escolar identificados nessa pesquisa eram feitos sempre visando ao atendimento de necessidades coletivas das crianças matriculadas nas instituições. Por outro lado, as fontes não permitiram diferenciar se esses recursos eram investidos exclusivamente em crianças pobres ou eram gastos com todas as crianças que frequentavam os jardins de infância.

Para além do que foi possível demarcar nesta pesquisa, em estudos futuros e assim que a situação epidemiológica o permita, valeria a pena localizar e interrogar, nos arquivos dos jardins de infância de Brasília, documentos relativos a suas caixas escolares, a fim de verificar se, afora essas estratégias de financiamento e usos aqui identificados, outras foram postas em movimento no processo de funcionamento e aplicação da caixa escolar nas instituições de Educação Infantil da cidade. Os dados aqui reunidos, contudo, já são um ponto de partida para investigações posteriores.

## Referências

- BAHIENSE, P. N. *A fim de arrancar do erro e da ignorância pequeninos seres: as caixas escolares em Belo Horizonte (1911-1918)*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- BARBOSA, E. B. L. Notícias da pré-escola no Distrito Federal: apontamentos de Yvonne Jean (1960-1964). *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, p. e75364, 2021a.



- BARBOSA, E. B. L. Três colunas do jornal Correio Braziliense e os primeiros Jardins de Infância de Brasília: o provimento material solicitado (1960-1965). In: CORDEIRO, A. B. *et al.* (org.). *A teia das coisas: cultura material escolar e pesquisa em rede*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2021b. p. 207-224.
- BERNARDO, F. O.; CARVALHO, R. A. de. Caixa escolar: instituto inestimável para a execução do projeto de educação primária. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 3, p. 141-158, 2012.
- BIROLI, F. Correio Braziliense. In: DICIONÁRIO HISTÓRICO-BIOGRÁFICO BRASILEIRO. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/correio-braziliense>. Acesso em: 08 fev. 2022.
- BLOCH, M. *A apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- CARNEIRO, G. *Brasil, primeiro: história dos Diários Associados*. São Paulo: Fundação Assis Chateaubriand, 1999.
- DARNTON, R. Introdução. In: DARNTON, R.; ROCHE, D. (org.). *Revolução impressa: a imprensa na França 1775-1800*. São Paulo: Edusp, 1996. p. 15-20.
- DENISE vai ser a noiva matuta. *Correio Braziliense*, Brasília, DF, p. 8, 19 jun. 1963.
- DOYLE, H. Jardim de Infância diferente. *Correio Braziliense*, Brasília, DF, p. 28, 9 out. 1970.
- GINZBURG, C. O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico. In: GINZBURG, C. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel, 1989. p. 169-178.
- JEAN, Y. Correio Estudantil: o ensino dia a dia. *Correio Braziliense*, Brasília, DF, p. 9, 26 out. 1962a.
- JEAN, Y. Correio Estudantil: o ensino dia a dia. *Correio Braziliense*, Brasília, DF, p. 9, 31 out. 1962b.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
- KUHLMANN JUNIOR, M. Educando a infância brasileira. In: FARIA FILHO, L. M.; LOPES, E. M.; VEIGA, C. G. (org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 469-496.
- MÚSICOS da GP alegraram o jardim de infância. *Correio Braziliense*, Brasília, DF, p. 8, 23 jun. 1962.
- PAIS de aluno estranham lista de material escolar. *Correio Braziliense*, Brasília, DF, p. 8, 29 mar. 1961.
- PEREIRA, C. M. M. C. Jardins de infância em Brasília: o plano de construções escolares de Anísio Teixeira. In: SILVA, F. T. *et al.* (org.).

*História e historiografia da educação brasileira: teorias e metodologias de pesquisa*. Curitiba: Appris, 2020. p. 113-130.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. F. Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília. In: PEREIRA, E. W. *et al.* (org.). *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. Brasília, DF: Editora UnB, 2011. p. 27-45.

PINTO, V. F.; MÜLLER, F.; ANJOS, J. J. T. Entre o passado e o presente: contrastes de acesso à educação infantil no Distrito Federal. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. e187179, 2018.

PINTO, V. F.; MÜLLER, F.; ANJOS, J. J. T. Entre o plano e o vivido: a inauguração de Brasília e dos jardins de infância (1960-1962). *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 292-313, 2020.

SPAGNA, E. O.; SILVA, V. C. O processo de escolarização no Distrito Federal na década de 1960: o que dizem os jornais. In: SILVA, F. T. *et al.* (org.). *História e historiografia da educação brasileira: teorias e metodologias de pesquisa*. Curitiba: Appris, 2020. p. 97-112.

TEIXEIRA, A. S. Plano de construções escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.

ZONIN, S. A. *A caixa escolar na escolarização da infância catarinense (1938-1945)*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

---

Submetido em 18/03/22  
Aceito em 14/06/22

# Concepções sobre Ciência, Tecnologia e Sociedade no ideário de um grupo de professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

**Resumo:** Este trabalho consiste na investigação de concepções que se aproximam ou se distanciam da abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade presentes no ideário de professores da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico atuantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. O objetivo é contribuir para o debate teórico-prático entre professores, visando uma abordagem que concilia questões sociais com a dimensão técnico-científica em um campo educacional essencialmente científico e tecnológico. Este trabalho tem caráter qualitativo, assumido como uma pesquisa exploratória para levantamento inicial de concepções. Entre as concepções, a ciência aparece como não totalmente legítima e absoluta, dentro de uma perspectiva salvacionista, com a crença no modelo de decisões tecnocráticas. Também se revelaram opiniões ambíguas sobre a linearidade do desenvolvimento científico, a neutralidade da ciência, as controvérsias na educação e a natureza da tecnologia. Através desse estudo, obtiveram-se contribuições significativas no sentido de debate e desenvolvimento do referido ideário sobre as concepções nas interações entre ciência, tecnologia e sociedade circulantes. Dessa forma buscou-se contribuir para o estabelecimento de um debate teórico-prático em torno da abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade, a fim de construir intervenções educacionais coerentes com as verdadeiras necessidades do grupo de professores.

**Palavras-chave:** Ciência, Tecnologia e Sociedade; Proyecto de Investigación en Evaluación de Actitudes Relacionadas con la Ciencia y la Tecnología y la Sociedad; formação docente; educação profissional.

## Conceptions on science, technology and society in the ideas of a group of Basic, Technical and Technological Education teachers

**Abstract:** This work consists of investigating concepts that approach or distance themselves from the Science, Technology and Society approach present in the ideas of teachers in the Basic, Technical and Technological Education career working at the Federal Institutes of Education, Science and Technology of Minas Gerais. The objective is to contribute to theoretical-practical debate among teachers, aiming at an approach that reconciles social issues with the technical-scientific dimension in an essentially scientific and technological educational field. This work is based on qualitative analysis, assumed as an exploratory research for the initial survey of conceptions. Among the conceptions, science appears as not entirely legitimate and absolute, within a salvationist perspective, with the belief in the technocratic decision model. Ambiguous opinions were also revealed about the linearity of scientific development, the neutrality of science, the controversies in education and the nature of technology. Through this study, significant contributions were obtained towards the debate and development of the referred idea about the conceptions in the circulating interactions

**Ricardo de Lima Silva**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, *campus* Betim

ricardo.lima@ifmg.edu.br

**Lilian Amaral de Carvalho**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, *campus* Arcos

lilian.carvalho@ifmg.edu.br

**Rogério Eustáquio de Souza**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, *campus* Betim

rogerio.eustaquio@ifmg.edu.br

between science, technology and society. In this way, we sought to contribute to the establishment of a theoretical and practical debate around the Science, Technology and Society approach, in order to build educational interventions consistent with the real needs of the group of teachers.

**Keywords:** Science, Technology and Society; Projeto de Investigação em Avaliação de Atitudes Relacionadas com a Ciência y la Tecnología y la Sociedad; teacher training; professional education.

## Concepciones de ciencia, tecnología y sociedad en el ideario de un grupo de profesores de Educación Básica, Técnica y Tecnológica

**Resumen:** Este trabajo consiste en investigar conceptos que se acercan o se distancian del enfoque de Ciencia, Tecnología y Sociedad presente en las ideas de los docentes de la carrera de Educación Básica, Técnica y Tecnológica que laboran en los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología de Minas Gerais. El objetivo es contribuir al debate teórico-práctico entre docentes, buscando un enfoque que concilie la problemática social con la dimensión técnico-científica en un campo educativo esencialmente científico y tecnológico. Este trabajo tiene un carácter cualitativo, asumido como una investigación exploratoria para el levantamiento inicial de concepciones. Entre las concepciones, la ciencia aparece como no del todo legítima y absoluta, dentro de una perspectiva salvacionista, con la creencia en el modelo de decisiones tecnocráticas. También hubo opiniones encontradas sobre la linealidad del desarrollo científico, la neutralidad de la ciencia, las controversias en educación y la naturaleza de la tecnología. A través de este estudio, se obtuvieron contribuciones significativas para el debate y desarrollo de la idea referida sobre las concepciones en las interacciones entre ciencia, tecnología y sociedad circulante. De esta manera, se buscó contribuir al establecimiento de un debate teórico y práctico en torno al enfoque Ciencia, Tecnología y Sociedad, con el fin de construir intervenciones educativas acordes con las necesidades reales del grupo de docentes.

**Palabras clave:** Ciencia, Tecnología y Sociedad; Projeto de Investigação em Avaliação de Atitudes Relacionadas com a Ciência y la Tecnología y la Sociedad; formación de profesores; educación profesional y tecnológica.

### Introdução

Este trabalho consiste na investigação de concepções que se aproximam ou se distanciam da abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) presentes no ideário de professores da carreira de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) atuantes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). O IFMG faz parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) que é formada por instituições de ensino que incluem Institutos Federais, Centros Federais de Educação Tecnológica, Universidades Tecnológicas e Escolas Técnicas Colégio Pedro II.

A RFEPCT tem importante papel social, pois deve proporcionar o desenvolvimento territorial sustentável, através da formação de sujeitos críticos que atuem dentro da sua realidade local. Nesse contexto, é necessário se pensar em uma formação mais humanística e menos fragmentada, capaz de preparar melhor os estudantes para a compreensão do mundo e das inter-relações do conhecimento científico e tecnológico na sociedade, especialmente em tempos de pandemia da covid-19, que tem demandado importantes compromissos da comunidade acadêmica em defesa da educação e da ciência.

A abordagem CTS nos ajuda a pensar uma concepção de ciência que é produzida por homens, em determinados contextos sociais, políticos e econômicos e que, portanto, não se coloca como neutra e que implica nessa interlocução e interrelação ciência, tecnologia e sociedade. Nesse levantamento de concepções, buscou-se contribuir para o debate teórico-prático entre professores EBTT, visando uma abordagem que concilia questões sociais com a dimensão técnico-científica em um campo educacional essencialmente científico e tecnológico. As constatações nesse ideário poderão favorecer as primeiras aproximações do grupo pesquisado à abordagem CTS. Esta pesquisa foi submetida e aprovada no comitê de ética da Plataforma Brasil, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n° 31034620.1.0000.5542.

## **Pesquisas sobre as crenças e atitudes em CTS**

Estudar crenças educacionais pode favorecer aproximações ao pensamento e às ações dos professores, os quais sabemos que não são movidos apenas pelo conhecimento, mas também por suas próprias crenças. (SOARES; BEJARANO, 2008) De acordo com Bispo Filho e demais autores (2013), a pesquisa sobre crenças e atitudes de professores podem proporcionar conhecimentos que favoreçam aproximações à abordagem CTS. Como consequência, a abordagem pode oferecer importantes caminhos para reflexões acerca da docência no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), favorecendo o pensamento crítico e a criatividade em uma perspectiva humanizadora. (SILVA; VER-TICCHIO; COELHO, 2022)

García Palacios e demais autores (2003) definem a educação em CTS como um campo de trabalho crítico e interdisciplinar, no qual

se estudam as dimensões sociais da ciência e da tecnologia, considerando seus antecedentes sociais, assim como suas consequências sociais e ambientais. Atualmente os estudos sobre educação CTS são definidos como um campo de trabalho bem consolidado, com caráter interdisciplinar, organizado em torno de críticas às tradicionais imagens de ciência e tecnologia. (DOMICIANO; LORENZETTI, 2020)

No âmbito da abordagem CTS, Stroupe (2014) descreve a ciência como um empreendimento feito pelo homem no qual características do trabalho disciplinar, como agência epistêmica, são negociadas entre pessoas em contextos ao longo do tempo. Nesse sentido, se assume uma concepção de ciência como empreendimento público e democrático, uma produção humana e não neutra. É importante destacar que a abordagem CTS não se opõe à ciência como modo de organizar ações e modo de pensar e agir, mas sim aumenta gradualmente a perspectiva cultural, social e histórica do conteúdo científico, que passa a ser apresentado de maneira cada vez mais complementar nos estágios mais avançados de transposição da educação tradicional para educação CTS. Nesse contexto, Silva e Moura (2008, p. 1602-1609) destacam como aspectos importantes para compreendermos a ciência:

O conhecimento científico enquanto durável, tem um caráter provisório; o conhecimento científico se baseia fortemente, mas não totalmente, na observação, em evidências experimentais, em argumentos racionais e no ceticismo; não existe um método único de se fazer ciência; a ciência é uma, de muitas, tentativas de explicar os fenômenos naturais; muitas pessoas contribuem para o desenvolvimento de teoria científicas; cientistas são criativos; a ciência é parte de tradições culturais e sociais.

Domiciano e Lorenzetti (2020) alertam para os equívocos ao se tratar da Educação CTS em uma perspectiva reducionista, na qual algumas concepções ingênuas podem prevalecer, tal como o tratamento da tecnologia como aplicação da ciência e da ciência como um processo indutivista e de desenvolvimento linear. Os autores complementam que esses equívocos podem reforçar padrões tecnocráticos de decisões e a prevalência do mito de neutralidade da ciência e da tecnologia.

Chrispino e demais autores (2016) defendem que os resultados de pesquisas educacionais devem convergir no sentido de orientar as intervenções no campo próprio da educação e do ensino, melhorando a aprendizagem e a participação social. Nesse intuito,

os autores aderiram ao *Proyecto de Investigación en Evaluación de Actitudes Relacionadas con la Ciencia y la Tecnología y la Sociedad (PIEARCTS)*, cujas pesquisas sobre as crenças e atitudes de professores e alunos foram implementadas entre os anos 2007 e 2009.

O PIEARCTS tem origem nos questionários *Views on Science, Technology and Society (VOSTS)*, de Aikenhead e Ryan (1992) e *Teacher's Belief about Science-Technology-Society (TBA-STs)*, sendo adequados ao contexto cultural espanhol no *Cuestionario de Opiniones sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad (COCTS)* desenvolvido por Vázquez Alonso e demais autores (2006), que é um banco de 100 questões em CTS que tem sido melhorado sucessivamente em várias etapas.

Utilizando como referências os questionários VOSTS e COCTS, Cunha e Silva (2009) desenvolveram um questionário em escala do tipo Likert a partir de frases afirmativas, tendo avaliado e validado por meio de análise fatorial. O grupo de pesquisados era formado inicialmente por 250 professores da rede pública estadual de São Paulo que atuavam nas áreas de pedagogia, ciências da natureza e matemática, ciências humanas e na área de linguagens e códigos.

O instrumento exploratório foi inspirado no mito da neutralidade científica, manifestado através de outros três construtos destacados por Auler e Delizoicov (2006) de análise específica: a) superação do modelo de decisões tecnocráticas; b) superação da perspectiva salvacionista/redentora atribuída à ciência-tecnologia e c) a superação do determinismo tecnológico. Entende-se que estas construções resultam do fato de que à medida que o conhecimento científico-tecnológico é produzido, produz-se também discursos, formas de ver essa produção. Discursos aceitos, fomentados ou elaborados por determinados atores sociais, interessados em sua disseminação. (AULER; DELIZOICOV, 2006)

Esta pesquisa se concentra no levantamento de concepções, crenças e atitudes dos professores, ao buscar pistas presentes no ideário vigente sobre as interações entre ciência, tecnologia e sociedade entre professores EBTT atuantes no IFMG campus Betim. A compreensão dessas concepções pode reverberar em atividades formativas desses professores no sentido de se repensar as orientações curriculares e os currículos reais, que são aqueles que são produzidos cotidianamente entre professores, estudantes e os meios mediacionais que permeiam a atividade docente. Nesse contexto, a necessidade de formação docente em uma perspectiva socio-técnica por meio da abordagem CTS se apresenta um importante

instrumento de problematização, discussão e construção de novas práticas educacionais. (BORDIN, 2022)

## Caminhos metodológicos

Este trabalho tem caráter qualitativo, assumido como uma pesquisa exploratória para levantamento inicial de concepções, onde são articulados procedimentos quantitativos para a interpretação e construção de compreensões. A pesquisa do tipo exploratória proporciona aprimoramento de ideias, possibilitando a consideração de variados aspectos relativos ao fato estudado. Conforme esclarece Gil (2002, p. 41), “[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”.

Utilizou-se como referência o questionário desenvolvido e validado por Cunha e Silva (2009), o qual apresenta assertivas que envolvem concepções sobre o desenvolvimento científico e tecnológico e suas relações sociais baseadas no enfoque CTS. O questionário era composto, inicialmente, por 33 assertivas baseadas em revisão bibliográfica e nos questionários VOSTS e COCTS. Ele passou por uma avaliação de semântica e, em seguida, por análise fatorial utilizando o software SPSS® (Statistical Packet for Social Sciences, versão 17.0), com aplicação de testes Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO), Varimax e Alpha de Cronbach, sendo as questões reduzidas para 23.

No presente trabalho foram analisadas as 23 questões selecionadas nessas validações. O questionário foi aplicado na íntegra de forma eletrônica, obtendo-se 19 respondentes de um total de 28 professores que lecionam no Departamento de Mecânica, todos professores atuantes no IFMG campus Betim. Desses 19 docentes, há um professor da área de ciências da natureza e suas tecnologias, uma professora da área de ciências sociais aplicadas, duas professoras engenheiras e 15 professores engenheiros.

## Resultados e discussão

Foram analisadas as 33 questões e os resultados foram classificados conforme os fatores previamente definidos no questionário original, que são: Fator 1 – Determinismo tecnológico e linearidade científica; Fator 2 – Influência externa e erro no desenvolvimento



científico; Fator 3 – Ciência e os problemas sociais; Fator 4 – Concepção linear de desenvolvimento e Fator 5 – Novas tecnologias e sociedade; e dois fatores não classificados: 6 e 7.

No Fator 1 foram concentradas afirmativas relacionadas ao mito do determinismo tecnológico e linearidade científica. Os resultados estão demonstrados no Quadro 1. A discordância com a afirmativa 24 mostra que o grupo, em sua grande maioria (79,0%), discorda da lógica científica como absoluta, mostrando descrença na legitimidade absoluta da ciência, apesar desse pensamento ser muito comum no nosso cotidiano, em discursos como “está cientificamente comprovado”, “a observação nos mostra isso” e “está escrito no livro”. A pesquisa de Lara, Queirós e Pérez (2021) com estudantes de um curso de licenciatura em física encontrou resultados opostos, com os entrevistados mostrando a crença de que a ciência consegue explicar os fenômenos observados na natureza.

**Quadro 1 – Respostas referentes ao Fator 01 – Determinismo tecnológico e linearidade científica.**

Assertivas	Concordo plenamente	Concordo	Indiferente	Discordo	Discordo plenamente
24) A ciência explica o verdadeiro funcionamento da natureza.	5,3%	10,5%	5,3%	47,4%	31,6%
25) Desenvolvimento tecnológico gera desenvolvimento social.	26,3%	31,6%	21,1%	10,5%	10,5%
26) A ciência deve pesquisar sobre os transgênicos para conseguir progredir.	21,1%	36,8%	26,3%	10,5%	5,3%
27) A ciência deve decidir o que é comportamento ético.	0%	21,1%	10,5%	31,6%	36,8%
31) O conhecimento científico faz deste mundo um lugar melhor para se viver.	26,3%	42,1%	10,5%	21,1%	0%

Fonte: elaborado pelos autores.

Na concordância de que o “desenvolvimento tecnológico gera desenvolvimento social” da assertiva 25, o grupo revela tendência a

acreditar no mito da concepção linear do desenvolvimento científico e relaciona-se a assertiva 31, que atribui ao conhecimento científico a transformação do mundo em um lugar melhor para se viver. Esse mesmo resultado foi, em geral, observado por Feitosa e Kiouranis (2020) e Lara, Queirós e Pérez (2021), apesar de alguns comentários apresentarem contradições. Ao concordarem que “a ciência deve pesquisar sobre os transgênicos para conseguir progredir”, na assertiva 26, percebe-se que os entrevistados elevam a ciência a um patamar superior, enfatizando a crença na superioridade do discurso científico.

Os entrevistados mostraram divisão na opinião sobre o papel da comunidade científica na ética (assertiva 27), com 21% concordando que a comunidade científica deve decidir o que é ético e 68% discordando dessa afirmativa. Os licenciandos entrevistados por Feitosa e Kiouranis (2020) também discordaram entre eles nos discursos sobre a ética, com parte deixando para a comunidade científica a decisão sobre ética em pesquisa e parte distribuindo essa decisão para a comunidade externa e as autoridades. No trabalho de Lara, Queirós e Pérez (2021), os licenciandos demonstraram acreditar que a comunidade científica pode realizar todo tipo de pesquisa, sendo a comunidade posteriormente consultada sobre o uso na prática, ou não, do que foi desenvolvido.

Para o Fator 2 – Influência externa e erro no desenvolvimento científico, foram obtidos os resultados demonstrados no Quadro 2. Os respondentes discordam que “nenhum grupo social exerce influência nas decisões científicas e tecnológicas” (afirmativa 16), mostrando acreditar na influência externa na ciência e na tecnologia, que está relacionada com a relativização do conhecimento científico. Lara, Queirós e Pérez (2021) também encontraram resultados semelhantes nos quais os entrevistados concordam que os grupos sociais interferem na ciência.

**Quadro 2 – Respostas referentes ao Fator O2 – Influência externa e erro no desenvolvimento científico.**

Assertivas	Concordo plenamente	Concordo	Indiferente	Discordo	Discordo plenamente
16) Nenhum grupo social exerce influência nas decisões científicas e tecnológicas.	00%	10,5%	5,3%	47,4%	36,8%

Assertivas	Concordo plenamente	Concordo	Indiferente	Discordo	Discordo plenamente
21) Os cientistas não cometem erros porque seu trabalho é lógico.	0%	0%	0%	36,8%	63,2%
22) Novos conhecimentos científicos se somam aos antigos sem contradizê-los.	5,3%	10,5%	5,3%	47,4%	31,6%
30) Opiniões ou valores pessoais não influenciam as teorias científicas.	5,3%	10,5%	10,5%	52,6%	21,1%

Fonte: elaborado pelos autores.

O grupo também discorda da assertiva 21, que afirma que “os cientistas não cometem erros porque seu trabalho é lógico”. O mito do desenvolvimento científico é tratado na assertiva 22, na qual o grupo nega que “novos conhecimentos científicos se somam aos antigos sem contradizê-los”, mostrando que, para o grupo, o desenvolvimento da ciência não é linear e isento de erros, reconhecendo-se a existência de equívocos que os cientistas podem ter cometido no passado. Ao discordarem que “opiniões ou valores pessoais não influenciam as teorias científicas”, na assertiva 30, os professores demonstram, mais uma vez, acreditar em influências externas nas decisões científicas e tecnológicas.

Avançando ao Fator 3, buscou-se indícios relacionando a Ciência e Tecnologia (C&T) aos problemas sociais, tendo os seus resultados demonstrados no Quadro 3. O grupo discorda da assertiva 12, aquela que afirma “os modelos científicos representam fielmente a realidade”, demonstrando entendimento que a ciência não é absoluta e que ela é passível de erros, o que se aproxima da concepção do grupo sobre a assertiva 21. Revela-se ambiguidade em relação as assertivas 26 e 31.

**Quadro 3 – Respostas referentes ao Fator 03 – Ciência e os problemas sociais.**

Assertivas	Concordo plenamente	Concordo	Indiferente	Discordo	Discordo plenamente
12) Os modelos científicos representam fielmente a realidade.	0%	21,1%	21,1%	42,1%	15,8%
15) A C&T podem resolver problemas sociais como a pobreza.	21,1%	42,1%	10,5%	21,1%	5,3%
18) As decisões morais se relacionam com a C&T.	21,1%	36,8%	15,8%	26,3%	0%
28) A C&T resolverão os problemas sociais.	5,3%	15,8%	31,6%	26,3%	21,1%

Fonte: elaborado pelos autores.

O grupo concorda que a C&T podem resolver problemas sociais como a pobreza (afirmativa 15), o que representa um equívoco por se tratar de um problema essencialmente social. Entretanto, o grupo apresenta uma indecisão moderada (31,6% indiferentes e 21,1% concordam) em relação à afirmativa que diz que a C&T resolverão os problemas sociais (assertiva 28). As duas assertivas reforçam crenças na perspectiva salvacionista da ciência, o que já tinha sido revelado anteriormente. O grupo concorda que as decisões morais se relacionam com a C&T (assertiva 18), reforçando a ideia de que a ciência não é absoluta e que os modelos científicos não representam fielmente a realidade. Porém, vale lembrar que a maioria concordou que as decisões éticas não deveriam ficar por conta apenas da comunidade científica (assertiva 27).

Auler e Delizocov (2006) também reportaram indicativos de que a falta de coerência interna esteja associada a uma compreensão confusa e ambígua sobre a não neutralidade da Ciência-Tecnologia em um levantamento de concepções similar. A concepção linear de desenvolvimento se concentra no Fator 4. As respostas das assertivas encontram-se no Quadro 4.

**Quadro 4 – Respostas referentes ao Fator 04 – Concepção linear de desenvolvimento.**

Assertivas	Concordo plenamente	Concordo	Indiferente	Discordo	Discordo plenamente
10) É essencial investir em ciência para que se possa fazer avanços tecnológicos.	78,9%	15,8%	0%	0%	5,3%
11) A C&T podem resolver problemas ambientais como a poluição.	52,6%	36,8%	0%	5,3%	5,3%
19) As políticas públicas são melhores quando decididas por especialistas.	36,8%	31,6%	21,1%	10,5%	0%

Fonte: elaborado pelos autores.

O grupo concorda, em sua maioria, que é essencial investir em ciência para que se possa fazer avanços tecnológicos e que a C&T podem resolver problemas ambientais como a poluição – assertivas 10 e 11, respectivamente –, o que nos remete a concepção de linearidade do desenvolvimento científico, também presente no Fator 1. Esse posicionamento do grupo pode ser justificado na necessidade atual da retomada de investimentos em ciência para a solução de problemas ambientais, que foram consideravelmente reduzidos. Além disso, na atualidade são evidentes as necessidades de investimentos para o combate à pandemia da Covid-19, para o aparelhamento do sistema de saúde e para o desenvolvimento e produção da respectiva vacina.

Na assertiva 19, a concordância de que “as políticas públicas são melhores quando decididas por especialistas” remete à discussão sobre atribuir aos especialistas decisões que, muitas vezes, podem ultrapassar os limites de suas especialidades. Essa concordância alinha-se a concepção da superioridade dos modelos de decisões tecnocráticas, por meio da qual a população estaria livre de controvérsias e de interesses pessoais, se voltando para a ciência a fim de que esta responda qual é a melhor decisão a ser tomada em determinadas problemáticas sociais.

Os resultados referentes ao Fator 5 - Novas tecnologias e sociedade está representado no Quadro 5. De acordo com as respostas

da assertiva 1, o grupo concorda sobre o significado dos conteúdos científicos ensinados na escola, refutando a crítica aos materiais didáticos e possibilidades de controvérsias na comunidade escolar. Cerca de 15,8% dos respondentes têm dúvidas em relação à legitimação dos conteúdos científicos ensinados na escola.

**Quadro 5 – Respostas referentes ao Fator O5 – Novas tecnologias e sociedade.**

Assertivas	Concordo plenamente	Concordo	Indiferente	Discordo	Discordo plenamente
1) Os cientistas concordam sobre o significado dos conteúdos científicos ensinados na escola.	26,3%	52,6%	5,3%	15,8%	0%
2) As indústrias de alta tecnologia aumentarão a quantidade de novos empregos nos próximos anos.	26,6%	36,8%	10,5%	15,8%	10,5%
32) Uma nova tecnologia só é utilizada se for segura.	15,8%	31,6%	0%	36,8%	15,8%

Fonte: elaborado pelos autores.

Em relação a assertiva 2, a maioria dos respondentes (63,4%) acredita que as indústrias de alta tecnologia aumentarão a quantidade de novos empregos nos próximos anos, evidenciando a perspectiva salvacionista da ciência e tecnologia. Uma parcela significativa dos respondentes (26,3%) acredita que a tecnologia de ponta não favorece o desenvolvimento de novos empregos.

Na assertiva 32, existe uma polarização com pequena diferença entre os professores que concordam ou discordam que uma nova tecnologia só é utilizada se for segura. Nesse caso, o grupo se apresentou dividido entre os que acreditam e os que não acreditam que a tecnologia seja unicamente benéfica para a sociedade, podendo remeter a uma concepção de neutralidade tecnológica. Os resultados encontrados por Lara, Queirós e Pérez (2021) também mostraram preocupação com o uso das pesquisas científicas, citando-se, por exemplo, a Segunda Guerra Mundial.

Os Fatores 6 e 7 da análise fatorial não apresentaram consistência interna nas análises de Cunha e Silva (2009) e nesse sentido, o autor alerta para o perigo de se obter conclusões erradas ao se tentar entender cada um desses fatores como um construto único.

**Quadro 6 – Respostas referentes aos Fatores 06 e 07.**

Assertivas	Concordo plenamente	Concordo	Indiferente	Discordo	Discordo plenamente
9) Os cientistas se preocupam com os efeitos de suas descobertas. (Fator 6).	10,5%	63,2%	5,3%	21,1%	0%
23) A rejeição dos modelos científicos ocorre apenas por critérios experimentais. (Fator 6).	0%	15,8%	10,5%	52,6%	21,1%
3) Os cientistas possuem conhecimento para tomar decisões científicas melhor que as pessoas comuns (Fator 7).	42,1%	42,1%	0%	15,8%	0%
8) As leis, hipóteses e teorias científicas são invenções dos cientistas para descrever a natureza (Fator 7).	10,5%	26,3%	5,3%	42,1%	15,8%

Fonte: elaborado pelos autores.

**Quadro 7 – Concepções percebidas no ideário.**

Concepções percebidas no ideário	Ocorrência	F-01	F-02	F-03	F-04	F-05	F-06/07
1a - A ciência não é totalmente legítima e absoluta.	1	x					
2a - A ciência tem perspectiva salvacionista.	2			x		x	

Concepções percebidos no ideário	Ocorrência	F-01	F-02	F-03	F-04	F-05	F-06/07
3 a - O modelo de decisões tecnocráticas é adequado.	2	x			x		x
4 a - O desenvolvimento científico é linear.	2	x			x		
5 a - O desenvolvimento científico não é linear e isento de erros.	1		x				
6 a - A C&T são neutras.	3	x	x				x
7 a - A C&T não são neutras.	3	x	x				x
8 a - A C&T não comportam questões éticas.	1	x					
9 a - A C&T podem abarcar questões morais.	1			x			
10 a - As controvérsias são irrelevantes no contexto escolar.	1					x	
11 a - Opiniões divididas: a tecnologia é benéfica ou prejudicial para a sociedade?	1					x	

Fonte: elaborado pelos autores.

Na assertiva 9, os respondentes atribuem credibilidade aos cientistas, o que pode ser um indicativo de que os cientistas sofrem influências externas, tanto de grupos sociais quanto de valores pessoais, ao se preocuparem com os efeitos de suas descobertas, se aproximando do Fator 2, corroborando com a não neutralidade da ciência. A discordância com a assertiva 23 segue a mesma linha de raciocínio, podendo levar a uma concepção de ciência muito fundamentada na empiria-indutivismo como critério primordial para desenvolvimento de teorias. Nota-se foco na observação dos efeitos sem levar em consideração debates e argumentação como elementos fundamentais do processo de construção de conhecimento científico.

Ao concordar, em sua grande maioria, com a assertiva 3, o grupo parece ser favorável ao modelo de decisões tecnocráticas. Já a discordância com a assertiva 8 pode indicar a concepção de crença na ciência como verdade absoluta e não simplesmente descritora da natureza com suas leis pré-estabelecidas (neutralidade da ciência).



Nessa fase de análise, as concepções reveladas nos ideários foram apontadas, considerando suas ocorrências em cada um dos fatores, e o resultado obtido se encontra no Quadro 7. Foram observadas diversas ambiguidades e a primeira delas pode ser explorada nas três primeiras concepções percebidas no ideário, sendo que a primeira demonstra superação do determinismo tecnológico ao afirmar que a ciência não é totalmente legítima e absoluta. Em contraposição, a segunda e a terceira concepções são inadequadas à abordagem CTS e devem ser superadas: o modelo de decisões tecnocráticas e a perspectiva salvacionista/redentora atribuída à ciência-tecnologia. Também houve ambiguidade entre a quarta e quinta concepções, nas quais a crença na linearidade da ciência prevaleceu sobre a não linearidade, o que é desfavorável para a abordagem CTS.

Na sexta e na sétima concepções, houve ambiguidade equilibrada no entendimento de que a ciência seria neutra ou não, sendo uma concepção que deve ser esclarecida no grupo de professores, por serem as concepções mais recorrentes. As concepções existentes na oitava e na nona posição se contrapõem ao não aceitarem que a C&T comportem questões éticas, mas ao mesmo tempo acreditarem que C&T aceitem questões morais em seu âmbito.

Na décima concepção temos uma tendência de abordagem neutra em relação aos materiais didáticos, que estariam livres de controvérsias, o que está em desacordo com a abordagem CTS. Os estudos de temas controversos são muito relevantes na abordagem CTS. Por fim, o grupo se divide nas opiniões sobre a tecnologia ser benéfica ou prejudicial na décima primeira concepção apurada no ideário do grupo de professores estudados. Essas concepções devem ser analisadas com maior profundidade no grupo de professores para melhor entendimento.

## Conclusões

Em uma sociedade tecno-dependente é indispensável que os cidadãos compreendam as inter-relações entre ciência, tecnologia e sociedade, sob o risco de delegarem aos especialistas não só a tarefa de como fazer, mas também quando fazer, onde fazer e, pior, se quer fazer alguma coisa no campo da tecnociência.

Não se pretendeu obter um espelho absoluto do pensamento do grupo de docentes, mas sim um conjunto de pistas que orientem

as primeiras aproximações do grupo de professores pesquisado com a abordagem CTS. Foram encontradas dicotomias em relação as concepções e entre os aspectos técnicos e sociais da profissão, o que também foi identificado em outros trabalhos.

Para que se pense em aproximações e possíveis intervenções na abordagem CTS, questões presentes no ideário dos professores devem ser tratadas, se destacando a perspectiva salvacionista da ciência e os padrões tecnocráticos de decisões. Os conceitos de ciência como um processo indutivista e de desenvolvimento linear devem ser discutidos com os professores para se favorecer uma maior reflexão sobre a concepção e uma possível mudança de concepção.

O mito da neutralidade do desenvolvimento científico, as questões éticas e morais na C&T e o papel das controvérsias no contexto escolar e sua importância em CTS são temas que também devem ser discutidos com o grupo de professores. Para desconstruir concepções ingênuas tradicionais sobre o desenvolvimento da C&T, torna-se fundamental tratar de aspectos relacionados à natureza da ciência (NdC) e natureza da tecnologia (NdT). Na atualidade ocorre um desentendimento/descredito da ciência muito em função de se demarcar o seu caráter durável e provisório. Os que atacam a ciência a partir desse viés não entendem a ciência como empreendimento humano e como processo constante de transformação e (re)construção, e isso não tem a ver com falta de rigor (como os negacionistas tentam convencer a população). O rigor e modos de produção de conhecimento científico são as marcas desse modo de compreender o mundo).

Os temas ambíguos apontam para a necessidade de maior aprofundamento das análises em novas categorias e/ou subcategorias. É importante salientar que este estudo não foi conduzido em linha única de raciocínio, pois buscou-se considerar todas as visões, as quais muitas vezes se apresentaram conflitantes.

Por meio da pesquisa, obtiveram-se aproximações em relação ao ideário de concepções e crenças sobre ciência, tecnologia e sociedade e suas interações a partir do questionário aplicado. Entretanto, é importante ponderar que as crenças não se desvinculam de questões pessoais, sendo pensadas a partir de interpretações parciais e genéricas da realidade, sem conhecimento sistematizado do fato, podendo levar a estereotipação, a qual é decorrente de um conhecimento sem maior fundamentação e análise.

Os resultados demonstram a necessidade de maior discussão e reflexão teórico-prática em torno da abordagem CTS, por meio das concepções e crenças investigadas. Desta forma, compreendemos ser possível construir intervenções de formação docente coerentes com as verdadeiras necessidades do grupo de professores pesquisado, problematizando e criando condições para uma Educação Profissional e Tecnológica verdadeiramente comprometida com as questões sociais da atualidade.

## Referências

AIKENHEAD, G. S.; RYAN, A. G. The development of a new instrument: “views on science-technology-society” (VOSTS). *Science education*, [s. l.], v. 76, n. 5, p. 477-491, 1992. Disponível em: [https://education.usask.ca/documents/profiles/aikenhead/vosts\\_2.pdf](https://education.usask.ca/documents/profiles/aikenhead/vosts_2.pdf). Acesso em: 28 mar. 2022.

AULER, D.; DELIZOICOV, D. Ciência-Tecnologia-Sociedade: relações estabelecidas por professores de ciências. *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 337-355, 2006. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/fisica/cts\\_relac\\_prof\\_cien\\_aule\\_del\\_2006.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/fisica/cts_relac_prof_cien_aule_del_2006.pdf). Acesso em: 28 mar. 2022.

BISPO FILHO, D. de O. *et al.* Alfabetização científica sob o enfoque da ciência, tecnologia e sociedade: implicações para a formação inicial e continuada de professores. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 313-333, 2013. Disponível em: [https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen12/REEC\\_12\\_2\\_5\\_ex649.pdf](https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen12/REEC_12_2_5_ex649.pdf). Acesso em: 10 jun. 2022.

BORDIN, L. Por uma perspectiva sociotécnica de educação em Engenharia: o professor formador e a necessidade de formação. *Revista Cocar*, Belém, v. 16, n. 34, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4962/2275>. Acesso em: 10 abr. 2022.

CHRISPINO, Á. *et al.* Do resultado da pesquisa às ações de intervenção na prática escolar: a contribuição de um grupo de pesquisa CTS. *Da Investigação às Práticas*, Lisboa, v. 7, n. 2, p. 91-115, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S2182-13722017000200007&script=sci\\_abstract&tIing=fr](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S2182-13722017000200007&script=sci_abstract&tIing=fr). Acesso em: 10 abr. 2022.

CHRISPINO, A. *Introdução aos enfoques CTS – Ciência, Tecnologia e Sociedade na Educação e no Ensino*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2017. (*Documentos de Trabajo de Iberciencia*, 4). Disponível em: <https://aia-cts.web.ua.pt/?p=1502>. Acesso em: 10 abr. 2022.

CUNHA, A. M.; SILVA, D. da. Ideário docente sobre as Relações CTS. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/viipec/VII%20ENPEC%20-%202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/1188.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

DOMICIANO, T. D.; LORENZETTI, L. A educação ciência, tecnologia e sociedade no curso de licenciatura em ciências da UFPR litoral. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 22, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/pbX5cLHd9zKBxMLLFJqXrZN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2022.

FEITOSA, F. C. B.; KIOURANIS, N. M. M. Levantamento das concepções acerca das relações CTS na formação inicial de professores de química: potencialidades de um instrumento problematizador. *Indagatio Didactica*, Aveiro, v. 12, n. 4, p. 193-206. nov. 2020. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/21697>. Acesso em: 13 jun. 2022.

GARCÍA PALACIOS, E. M. (ed.). *Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)*. Madrid: Cadernos de Ibero América, 2003.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LARA, L. F. de; QUEIRÓS, W. P. de; PÉREZ, L. F. M. Concepções de futuros professores de física sobre interrelações entre Ciência, Tecnologia E Sociedade (CTS). *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 12, n. 36, p. 371-386, 2021. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/download/6282/4831>. Acesso em: 13 jun. 2022.

SILVA, C. C.; MOURA, B. A. A natureza da ciência por meio do estudo de episódios históricos: o caso da popularização da óptica newtoniana. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 1602.1-1602.10, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/QktbWm/t6t8s9hMwG47j4Zpg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SILVA, R. de L.; VERTICCHIO, N. de M.; COELHO, G. R. Mediação pedagógica de professores de engenharia em uma aula envolvendo a instalação de uma empresa mineradora por meio da aplicação de tema controverso. *Revista Vivências*, Erechim, v. 18, n. 36, p. 163-185, 2022. Disponível em: <http://revistas.reitoria.br/index.php/vivencias/article/view/703>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SOARES, I. F.; BEJARANO, N. R. Crenças dos professores e formação docente. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, Salvador, n. 14, p. 55-71, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/3024>. Acesso em: 10 jun. 2022.

STROUPE, D. Examining classroom science practice communities: How teachers and students negotiate epistemic agency and learn science-as-practice. *Science Education*, [s. l.], v. 98, n. 3, p. 487-516, 2014. Disponível

em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sce.21112>. Acesso em: 28 mar. 2022.

VÁZQUEZ ALONSO, Á. *et al.* Actitudes del alumnado sobre ciencia, tecnología y sociedad, evaluadas con un modelo de respuesta múltiple. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Ensenada, v. 8, n. 2, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412006000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412006000200005&script=sci_arttext). Acesso em: 28 mar. 2022.

---

Submetido em 29/10/2020  
Aceito em 01/09/2022

# Vida universitária e saúde mental: a produção coletiva de cuidados na contramão da medicalização do sofrimento

**Resumo:** Este artigo pretende contribuir para a compreensão e o enfrentamento do aumento de situações de sofrimento e adoecimento psíquico, especialmente de estudantes, no Ensino Superior. Busca-se analisar a produção de sofrimentos discentes e de fracasso acadêmico em uma universidade pública, de uma perspectiva crítica à medicalização dos sofrimentos, à meritocracia e ao produtivismo que vigoram nas universidades e no mundo neoliberal. Apesar da vigência de políticas afirmativas que democratizaram o acesso de segmentos sociais historicamente marginalizados ao Ensino Superior brasileiro na última década, práticas excludentes ainda atravessam o cotidiano universitário. Discute-se uma pesquisa-intervenção em um curso de graduação, articulando dados sobre o perfil de alunos(as) ingressantes e os desafios por eles(as) vividos, a uma experiência de grupo com docentes, discentes e técnicos daquele curso. A orientação acadêmica enquanto mote para um ciclo formativo grupal revelou-se dispositivo capaz de propiciar trânsitos entre o instituído e o instituinte, engendrando, no campo da educação, a produção coletiva de cuidados. A experiência grupal permitiu reconhecimentos recíprocos e elaborações coletivas para o enfrentamento de situações associadas ao sofrimento e ao fracasso acadêmico, tais como: sobrecarga, avaliação e racismo estrutural. Dialogando com contribuições teóricas da psicologia escolar crítica e do pensamento decolonial, o texto desvela potencialidades na escuta, na troca de saberes e experiências, bem como na mobilização de responsabilizações coletivas que trafegam na contramão da medicalização, do silenciamento e da despolitização de sofrimentos deflagrados pelo racismo e outras opressões estruturais.

**Palavras-chave:** instituição pública de ensino superior; cotidiano escolar; corpo discente; saúde mental.

**Thais Seltzer Goldstein**  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
gold.thais@gmail.com  
**Sáshenka Meza Mosqueira**  
Universidade Paulista (UNIP)  
sashenkameza@gmail.com  
**Irene Guillien Demouliere**  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)  
igdemouliere@hotmail.com

## University life and mental health: the collective care production against suffering medicalization

**Abstract:** This article aims to understand and to face the increase of suffering and psychological illness situations, especially among students, in higher education. It seeks to analyze the production of student suffering and academic failure in a public university, from a critical perspective to the suffering medicalization, meritocracy and productivism that prevail in universities and in the neoliberal world. Despite the validity of affirmative policies that democratized the access of historically marginalized social segments to Brazilian higher education in the last decade, excluding practices still permeate university daily life. An intervention research in an undergraduate course is discussed, articulating data on the profile of incoming students and the challenges they face, to a group experience with professors, students and technicians of that course. Academic Guidance as a motto for a group Formative Cycle proved to be a device capable of

providing transits between the instituted and the instituting, engendering, in the field of education, the collective care production. The group experience allowed reciprocal recognition and collective elaboration to face situations associated with suffering and academic failure, such as: overload, evaluation and structural racism. In dialogue with theoretical contributions from critical school psychology and decolonial thinking, the text reveals potential in listening, in the exchange of knowledge and experiences, as well as in the mobilization of collective responsibility that goes against the medicalization path, the silencing and the depoliticization of suffering triggered by the racism and other structural oppressions.

**Key-words:** public institution of higher education; school routine; student body; mental health.

## **Vida universitaria y salud mental: la producción colectiva de cuidados contra la medicalización del sufrimiento**

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo contribuir para la comprensión y al enfrentamiento del aumento de las situaciones de sufrimiento y enfermedad psíquica, especialmente entre estudiantes, en la enseñanza superior. Se busca analizar la producción del sufrimiento de estudiantes y el fracaso académico en una universidad pública, desde una perspectiva crítica a la medicalización del sufrimiento, a la meritocracia y al productivismo que imperan en las universidades y en el mundo neoliberal. A pesar de la vigencia de políticas afirmativas que democratizaron el acceso de segmentos sociales históricamente marginados a la educación superior brasileña en la última década, las prácticas excluyentes aún impregnan el cotidiano universitario. Se discute una investigación-intervención en una facultad en nivel de pregrado, articulando datos sobre el perfil de los/las estudiantes ingresante y los desafíos que enfrentan a una experiencia grupal con profesores/as, estudiantes y técnicos. La Orientación Académica, tema de un Ciclo Formativo grupal, se mostró un dispositivo que provocó tránsitos entre lo instituido y lo instituyente, engendrando producción colectiva de cuidados en el campo de la educación. La experiencia grupal permitió reconocimiento recíproco y elaboración colectiva para enfrentar situaciones asociadas al sufrimiento y al fracaso académico, tales como: sobrecarga, evaluación y racismo estructural. En diálogo con aportes teóricos de la psicología escolar crítica y del pensamiento decolonial, el texto revela potencialidades en la escucha, en el intercambio de saberes y experiencias, así como en la movilización de la responsabilidad colectiva yendo contra la medicalización, el silenciamiento y la despoliticación del sufrimiento provocados por el racismo y otras opresiones estructurales.

**Palabras clave:** institución pública de educación superior; cotidiano escolar; estudiantes; salud mental.

A gramática neoliberal do sofrimento, por um lado, transfigura riscos e contradições sociais em fracassos e culpa pessoal; por outro lado, naturaliza estas mesmas contradições e as descola de seu contexto sociopolítico. Portanto, isto as retira das possibilidades de disputa política destas contradições. Os processos de individualização e subjetivação dos riscos

sociais são os grandes pilares desta gramática, e para lidar com o sofrimento para além deste recorte individualista e medicalizado, faz-se necessário identificar, compreender e discutir os contornos destes processos. (LEÃO; IANNI; GOTO, 2019, p. 62)

## Introdução

Este artigo busca contribuir para o enfrentamento de um problema acentuando no Ensino Superior nos últimos anos: o aumento de pessoas, especialmente de estudantes, em situação de sofrimento e adoecimento psíquico. Partimos de uma visão de saúde como fenômeno multideterminado e dinâmico, com dimensões biológicas, (inter)subjetivas, políticas e sociais. Nesta perspectiva, concebemos a produção de sofrimentos e adoecimentos como processual e multifatorial, assim como a produção de redes de apoio e de cuidado, tecidas em âmbito coletivo e institucional. Salientamos os termos “produção de” para lembrar que esses processos não estão dados, mas são engendrados singularmente nas relações. Junto à singularidade das experiências, há uma dimensão política: tanto pelo modo como as políticas de permanência e programas de assistência estudantil se realizam no cotidiano discente, como na micropolítica das relações de poder/saber no chão das universidades. Logo, as experiências de sofrimento transcendem o psiquismo individual, hegemonicamente considerado fonte do problema e lócus da intervenção terapêutica. As modalidades clínicas individuais têm sua importância, podendo evitar o agravamento de quadros psicopatológicos e contribuir para a prevenção de suicídios. Contudo, elas são insuficientes para se compreender e se transformar o jogo de forças implicadas na produção do sofrimento. Leão, Ianni e Goto (2019a) discutem as contradições inerentes às estratégias clínico-terapêuticas individuais comumente ofertadas: por um lado, diagnosticar, atender e reabilitar funcionam como prevenção e tratamento precoce; por outro, concorrem para a medicalização e a individualização do sofrimento.

Leão, Ianni e Goto (2019b) afirmam que a universidade tem se retirado da mediação entre estudantes e a realidade social. Imprimindo um caráter serializado ao processo de formação, abandonando-os à lógica do desempenho e da responsabilização individual. Para os autores, a universidade acabaria produzindo pessoas acríticas,



que não questionam as razões supraindividuais dos impasses que enfrentam e se assujeitam à gramática neoliberal do sofrimento.

Na mesma direção, Safatle (2020, p. 28) afirma que o regime neoliberal despolitiza a sociedade, levando os sujeitos a “não se verem mais como portadores e mobilizadores de conflitos estruturais, mas como operadores de performance, otimizadores de marcadores não problematizados”. Para o autor, há uma transposição de dinâmicas empresariais para as relações interpessoais em diferentes esferas da vida social. Nas relações de trabalho, por exemplo, as habilidades requeridas são mediadas por uma lógica de “psicologização” dos sujeitos, treinados e avaliados por especialistas em gestão de pessoas. O autor chama de forma-empresa a nova marca dessa organização social que pauta uma nova normalidade psicológica. Concomitantemente modos de ser que divergem dessa ordem são categorizados como patologias. “Note-se ainda como esse tópico da generalização da forma-empresa é, ao mesmo tempo, a descrição das formas hegemônicas de violência no interior da vida social”. (SAFATLE, 2020, p. 32) O ambiente universitário e as relações que nele se (re)produzem também exibem as marcas dessa organização da vida.

Neste artigo discutiremos algumas situações da vida universitária em que identificamos interações produtoras de sofrimento, explicitando sua relação com a ordem social neoliberal. Buscamos contribuir para a tessitura coletiva de cuidados como forma de combater a tendência a patologizar e medicalizar sofrimentos, vinculando-os aos modos como temos nos relacionado. A despeito do acúmulo de críticas à neoliberalização das relações interpessoais e com o trabalho, problematizamos a naturalização da meritocracia excludente e do produtivismo ansiogênico nas/das universidades. São diversos os estudos sobre aumento de licenças saúde, evasão escolar, trancamento de matrículas, fracasso acadêmico e suicídios na comunidade estudantil. (ANDIFES, 2019; LEÃO; IANNI; GOTO, 2019a, 2019b; MACHADO, 2022; SILVA; AZEVEDO, 2018; SUNDE et al., 2022)

Interessa-nos compreender as relações entre dimensões macro e micropolíticas. Consideramos os impactos de políticas educacionais implementadas no Ensino Superior brasileiro desde a década de 1990, quando os principais órgãos públicos de fomento à pesquisa passaram a condicionar a liberação de verbas segundo critérios burocráticos e produtivistas, mais afeitos à produção de mercadorias

do que de conhecimento. Cumprida à risca essa lógica, a ideia de universidade como território de diversidade fica sob ameaça, já que prioriza uma temporalidade acelerada e não uma formação crítica. A ideologia meritocrática, traço do *ethos* neoliberal, naturaliza exclusões e gera sentimentos de incapacidade e inadequação naqueles/as cujo desempenho não alcança patamar mínimo estabelecido. Na universidade onde pesquisamos, estudantes que não têm determinado *score*, ficam impedidos(as) de se matricular em alguns componentes curriculares. No mesmo sentido, registram-se aposentadorias precoces de docentes que muito ainda poderiam contribuir para a formação e a pesquisa, por não conseguirem adequar-se ao volume de demandas.

Por outro lado, políticas afirmativas propostas na virada para o século XXI e em suas primeiras décadas,<sup>1</sup> resultaram no aumento e descentralização dos campi universitários no território brasileiro e na ampliação do acesso às universidades a grupos sociais historicamente marginalizados – pessoas negras, indígenas, quilombolas, provenientes de escolarização pública, com deficiências etc. –, representando hoje a maioria do público atendido. (ANDIFES, 2019) Habitar espaços universitários que mostram, cada vez mais, feições não brancas, é motivo de celebração de lutas e conquistas históricas, mas não podemos negligenciar a necessidade de responder às novas/velhas estruturas de poder e suas manifestações na universidade/sociedade. Isso se expressa no sofrimento de discentes, costumeiramente lidos na chave da patologia individual. A despeito desses grupos passarem a participar da universidade, a lei mostra-se insuficiente para que se sintam pertencentes a ela, pois ainda não superamos as históricas desigualdades raciais, sociais, de gênero e sexualidade, entre outras, de forma que práticas excludentes persistem sob novas e velhas feições.

## Considerações teórico-metodológicas

Na contramão da tendência a individualizar responsabilidades, nosso grupo de pesquisa e extensão se insere no campo predominantemente qualitativo, da pesquisa-intervenção. Refletiremos sobre a construção e os efeitos de uma intervenção situada na fronteira entre educação e saúde, dialogando com necessidades, possibilidades e anseios explicitados por um grupo de docentes, discentes e técnicos(as) vinculados(as) a um curso de graduação

1 Destacamos o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que, desde 1998, ampliou o acesso a universidades públicas; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) que em 2007, que além de ampliar o acesso, abriu novos campi no território brasileiro; a implementação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), em 2010; a aprovação, em 2012, da Lei nº 12.711/2012, "Lei de Cotas".

numa universidade pública. Antes de iniciar a intervenção, fizemos observações em campo, escutas, rodas de conversa, encontros em diferentes espaços dos campi universitários. Buscamos as condições de generalidade e de singularidade que nos permitam teorizar e agir sobre problemáticas emergentes no cotidiano universitário, gerando sofrimento, adoecimento e evasão. Implicadas nesse cotidiano, testemunhamos, singularmente, o impacto de práticas que silenciam, segregam e geram ansiedade, suscitando um mal-estar que aparece nos sujeitos, mas que diz respeito ao funcionamento institucional e suas contradições. Elaborar essas questões e atravessamentos em equipe, impulsionou o desejo de compreensão e transformação dessa realidade.

A aplicabilidade dos conhecimentos na área da educação depende do desenvolvimento de compreensões apropriadas, o que depende das condições de rigor nos cuidados investigativos, o que não quer dizer seguimento de rígidos protocolos, mas, sim, de domínio flexível de métodos e instrumentais necessários à aproximação significativa do real. [...] Nesse sentido, a busca de relevância e do rigor nas pesquisas é também uma meta política. (ANDRÉ; GATTI, 2008)

Nesse sentido, Machado (2011) propõe promover ações para avançar coletivamente no âmbito institucional e desestabilizar representações invisibilizadoras de gestos que questionam a ordem estabelecida. Refletindo sobre a psicologia no ambiente educacional, a autora aponta um campo comum onde reverberam crenças tornadas verdades por efeito da dominação de forças hegemônicas. Ela afirma que numa intervenção que pretenda afetar os outros, é preciso reconhecer e legitimar os saberes instituídos, até para que se possa potencializar outras expressões com “potência de contágio”. (MACHADO, 2011)

Atentas às questões de saúde mental em uma perspectiva ampliada e crítica à medicalização dos sofrimentos, nós nos perguntamos sobre aquilo que no cotidiano universitário, aflige estudantes e gera fracasso acadêmico. Temos buscado entender e construir estratégias de intervenção que dialoguem com as expressões de angústia, sobrecarga, sentimento de incompetência pessoal e sensação de não pertencimento, atreladas ao sofrimento, ao adoecimento e à evasão estudantil. Relatos assim apareceram na pesquisa-intervenção que realizamos em 2018, comentada a seguir:<sup>2</sup>

2 Para fins desta publicação, optamos por preservar as identidades da universidade e do curso onde se deu a intervenção, bem como dos/as participantes.

## Uma experiência na produção coletiva de cuidados: da demanda à proposta de um ciclo formativo

Em 2018, visitamos a ouvidoria e soubemos de denúncias relacionadas a condutas inadequadas de professores de determinado curso. A coordenadora do colegiado, ao ouvir falar do nosso trabalho, procurou-nos e relatou sua preocupação, ciente de que chamar a atenção dos colegas seria insuficiente, quiçá inócuo. Era evidente a necessidade de uma conscientização ampla, pois muitos(as) docentes não estavam capacitados nem abertos para lidar com o perfil de alunos(as) que chegavam à universidade. Era imperativo o corpo docente abrir-se a diálogos horizontalizados que permitissem a criação de estratégias didáticas respeitosas às singularidades do novo corpo discente. A demanda seria desenvolver um projeto grupal junto aos(as) docentes daquele curso, preparando-os(as) para a prática da “Orientação Acadêmica” no ano seguinte.

Segundo o Regulamento de Ensino de Graduação e Pós-Graduação da Universidade, a orientação acadêmica visa à integração dos estudantes à vida universitária, contemplando aspectos pedagógicos, itinerário curricular, informações sobre normas da universidade, assistência estudantil, participação em projetos e eventos, realização de estágios e aconselhamento acadêmico-profissional, cabendo a cada colegiado de curso estabelecer mecanismos de orientação acadêmica a seus estudantes. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2015) Apesar de a Orientação Acadêmica no Regulamento datar de 2015, muitas faculdades não a realizavam, algumas nem a conheciam. Chamou-nos atenção a experiência desenvolvida em um curso da área da Saúde, cuja orientação acadêmica vinha intermediando, com sucesso, sofrimentos e dificuldades entre estudantes e o Colegiado priorizando espaços coletivos de acolhimento.<sup>3</sup> Essa experiência endossou a aposta de que a orientação acadêmica seria uma brecha já instituída, capaz de fazer emergir o novo na produção coletiva de cuidados em uma perspectiva não individualizante e não patologizante. Era a oportunidade de que precisávamos para desenvolver uma pesquisa-intervenção no tecido institucional.

Após alguns encontros com a coordenadora que nos demandou o trabalho, aplicamos um questionário impresso junto aos/as discentes ingressantes naquele ano, que traziam perguntas sobre idade, turno, identidade étnico-racial, origem, escolarização, situação econômica, gênero, orientação sexual e desafios vividos na universidade. As

3 Em outubro de 2018, realizamos uma Roda de Conversa com docentes desse curso, no qual a Orientação Acadêmica, por determinação do Ministério da Educação (MEC), foi implantada após a recusa do corpo discente em participar do Enade, em 2015. Realizamos também uma entrevista semiestruturada com o então coordenador do curso e com uma orientadora acadêmica. Este material está em fase de edição audiovisual e deve ser publicado em 2022.

respostas podiam ser identificadas ou anônimas. A última questão era aberta e tinha um espaço em branco para que escrevessem e(ou) desenhassem o que quisessem. Também elaboramos um curso de extensão no formato de “ciclo formativo” sobre o tema da Orientação Acadêmica e os desafios da vida universitária, com encontros quinzenais em grupo, de cerca de três horas, para professores(as), técnicos(as) e estudantes. A coordenadora do colegiado convidou as(os) estudantes, principalmente representantes do diretório acadêmico, além da diretora, vice-diretora e docentes que sabia terem interesse na orientação acadêmica. Planejamos um roteiro de temas e atividades mobilizadoras de reflexão, abarcando a dimensão formativa da proposta. Cadastramos o curso no Sistema de Projetos de Extensão da Universidade, para que no final, fossem disponibilizados certificados aos(as) participantes. O planejamento foi organizado em diálogo com os resultados do questionário e conversas grupais: embora houvesse um roteiro temático, acolhemos o que emergiu espontaneamente em cada encontro. Nomeamos o Projeto “Ciclo Formativo” pela oportunidade formativa das trocas, considerando que

[...] a aprendizagem só é *formativa*, na medida em que opera transformações naquele que aprende. É como se o conceito de *formação* indicasse a *forma* como nossas aprendizagens e experiências nos constituem como um ser singular no mundo. (CARVALHO, 2016, p. 101, grifos do autor)

## Resultados e análises

A seguir, apresentaremos os elementos e discussões que consideramos mais relevantes para o debate em curso.

### Perfis de discentes ingressantes e desafios vivenciados: dados dos questionários

O questionário foi aplicado presencialmente em sala de aula e podia ser anônimo. Trazia 31 perguntas de múltipla escolha sobre idade, origem, identidade étnico-racial, situação socioeconômica, gênero, orientação sexual, escolarização e desafios vivenciados no cotidiano acadêmico. Obtivemos, até o início do ciclo formativo, 76 questionários respondidos por ingressantes no curso, majoritariamente do matutino.

Aproximadamente 90% eram do estado, sendo 48,7% da capital e 42,1% do interior. Quanto ao gênero, 58,1% se identificaram como mulher cis e 41,9%, homem cis. Não houve declaração de pessoas trans. No que tange à sexualidade, 62,7% declararam-se heterossexuais, 17,3% homossexuais e 16% bissexuais; alguns assinalaram “prefiro não declarar”. Sobre a identidade étnico-racial, contabilizamos 60,8% de pessoas negras (18,9% pretas e 41,9% pardas), 35,1% de brancas, 2,7% amarelas e uma pessoa (1,4%) assinalou “outros” e complementou: “depende do contexto social”. Sobre a questão racial, 18% deles declararam já ter presenciado ou sofrido pelo menos uma situação de racismo. Na questão aberta, havia o relato de um(a) respondente, que referiu ter sido abordado por seguranças como se fosse uma ameaça. No que se refere à escolarização, 58,7% cursaram o Ensino Médio em escolas privadas, enquanto 41,3% em escolas públicas. Quanto à situação econômica, 74% tinham ajuda financeira de parentes, 12,2% tinham trabalhos informais e 12,2% recebiam bolsas de auxílio. Sobre classe social, 29,2% declararam estar em vulnerabilidade social; 1 participante afirmou que a faculdade era elitista e que havia preconceito de alunos(as) e professores(as). Outro relatou dificuldades de pessoas privilegiadas para aceitar as opiniões daquelas que não se encontram nessa condição. 16% referiram ter testemunhado ou vivido situações de discriminação de classe. 10% referiram ter presenciado cenas de preconceito em relação a gênero, 14% em relação à orientação sexual e 5,5% quanto à intolerância religiosa. Uma significativa maioria (98%) declarou não precisar de atendimento educacional especializado, ainda que pelo menos 55% referiram dificuldades para assimilar determinadas matérias.

Quanto às dificuldades acadêmicas, levantamos três categorias: 1) problemas com o professor (didática ruim, falta de discussão, falta de foco, método engessado de ensino); 2) problemas com o funcionamento da faculdade (sobrecarga de tarefas, prazos curtos, tempo curto todo o conteúdo previsto); 3) problemas consigo mesmo/a: (dificuldades em determinadas matérias, falta de capacidade de concentração, sensação de incompetência pessoal). Com relação à sobrecarga, uma estudante desabafou que mesmo ciente da grande oportunidade que era estar na universidade, queria ter mais tempo livre e não se sentir incapaz de atender às demandas do curso, para o qual a grande maioria (82,5%) declarou dedicar entre 30 e 50 horas semanais. As dificuldades acadêmicas são significadas como sentimento de incompetência pessoal: algo ruim e condenável. 80%

afirmaram ter dificuldades no cotidiano universitário e igual porcentagem associou-as à sobrecarga. Dentre as demais dificuldades, destacamos 29% para o sentimento de solidão, 24% para o clima de competitividade, 22% para falta de estrutura física e 14% para problemas relacionais ou didáticos com o(a) professor(a). E como lidam com essas dificuldades do cotidiano? Dentre as estratégias individuais para lidar com dificuldades cotidianas: a) 16 pessoas referiram buscar tratamentos médicos ou psicoterápicos; b) 23 optam por atividades físicas; c) seis dizem frequentar atividades espirituais/religiosas; d) cinco referem participar de grupos da universidade; e) uma pessoa diz buscar forças na militância política. O falar/conversar revelou-se significativa estratégia de enfrentamento das dificuldades, e as conversas acontecem: a) com amigos (50); b) com familiares (28); c) com docentes (3); d) com colegiado (1). Se diante das dificuldades acadêmicas vivenciadas, apenas 5,3% optaram pelo diálogo com instâncias institucionais, por que será que 95% não fizeram essa escolha?

Na questão aberta, recebemos quatro depoimentos e dez desenhos. As escritas eram desabaços sobre solidão, sensação de sufocamento, anseio por mais apoio à permanência, sensação de esgotamento e luta para se manter firme. Nesse desenho a(o) respondente referiu que sua vida universitária assemelhava-se a um relacionamento abusivo. Os desenhos e falas nos impactaram, sobretudo por serem de calouros(as). Havia um desenho de um olho gigante feito à lápis, no centro do qual estava escrito, quase perfurando o papel: “HELP!”.

**Figura 1 – HELP!**



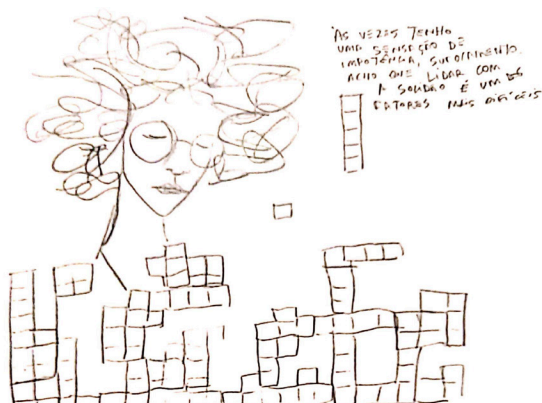
Em outro desenho, galhos e ramificações brotavam da cabeça de um(a) estudante com semblante sério e preocupado (Figura 2).

**Figura 2 – Galhos e ramificações**



No seguinte, vemos uma figura humana de olhos fechados, atrás de pilhas de cubos que se acumulam, como no jogo eletrônico Tetris, em que blocos caem do alto da tela sem parar, sendo direcionados aos espaços vazios. No desenho, ao se enfileirarem, os blocos formam um muro, isolando a pessoa que deve representar o(a) estudante. Ao lado, a frase: “Às vezes tenho uma sensação de impotência, sufocamento. Acho que lidar com a solidão é um dos fatores mais difíceis”.

**Figura 3 – Solidão**



Às vezes, expressões gráficas comunicam o que nem sempre as palavras alcançam. Vimos desenhos impactantes, com traços



singulares, que ao mesmo tempo comunicavam dramas supraindividuais. É possível perceber pedidos de socorro, estresse, preocupação, sensação de sufocamento, isolamento e solidão por eles experimentados na vida universitária iniciada há alguns meses. Kilomba (2019), ao analisar os efeitos subjetivos da violência colonial entranhada nas universidades, afirma que dor, decepção e raiva decorreriam não de histórias pessoais, mas de realidades históricas, políticas, sociais e emocionais, de relações desiguais e discriminatórias. Citando hooks (1990), a autora menciona tais sensações como “[...] lembretes dos lugares onde mal podemos entrar, dos lugares nos quais dificilmente ‘chegamos’ ou não ‘podemos ficar’”. (HOOKS, 1990 apud KILOMBA, 2019, p. 57)

### **Ciclo Formativo: desvelamentos e reflexões a partir de uma experiência grupal**

A média de participantes nos encontros manteve-se ao redor de 12 pessoas, além dos 5 membros do grupo de pesquisa. No primeiro dia, apresentamos a proposta, retomando o objetivo do ciclo e o seu caráter formativo apoiado no diálogo e nas trocas. A meta era pensar os desafios da orientação acadêmica naquela unidade. Diante de situações problemáticas enunciadas já no primeiro encontro, percebemos haver, especialmente por parte da direção, a expectativa de que indicássemos aqueles(as) de quem deveriam “puxar as orelhas”. Pareciam esperar da Psicologia, protocolos para situações críticas. Mas, à medida que a palavra foi circulando, surgiram diferentes hipóteses para explicar tais situações, fazendo emergir saberes advindos de experiências individuais e, também, um saber que se constituía nos/dos encontros. Às vezes ressurgia a demanda por respostas pragmáticas, como se a troca de ideias desviasse a atenção da necessidade de protocolos para situações limites, como as tentativas de suicídio. No segundo encontro, levamos os dados do questionário acima apresentados. Uma professora ficou intrigada com o fato de várias(os) estudantes terem apontado dificuldades para acompanhar o curso, mas não terem assinalado necessidades educacionais especiais, o que lhe parecia uma contradição, pois teriam acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). O grupo discutiu a questão e concluiu que não necessariamente as dificuldades dos(as) discentes seriam patologias com diagnósticos indicativos do direito ao AEE, fazendo uma conexão com nossa discussão sobre a medicalização das dificuldades

educacionais. O técnico da secretaria rapidamente percebeu um paradoxo: a apresentação de laudos permitia flexibilizar exigências e acolher estudantes, mas, ao mesmo tempo, reforçava a lógica medicalizante ante as dificuldades na vida acadêmica e pessoal.

### **Fracasso acadêmico: da culpabilização individual à responsabilização coletiva**

No terceiro encontro, desabafos e críticas presentes nas respostas mobilizaram, em alguns(mas) docentes do grupo, a necessidade de defender a qualidade do curso; revelaram preocupação com a perda de excelência, questionando as queixas de sobrecarga. Uma professora queria tentar compreender o que os alunos entendiam por “sobrecarga de estudos”, argumentando que, por vezes, era o próprio aluno o culpado pela sobrecarga, ao pegar sete disciplinas.

Algumas docentes nos pediram orientações para lidar com crises de pânico, apatia e tentativas de suicídio. Lembramos, então, da rede de serviços de saúde da universidade e seu entorno, perguntando ao grupo se conheciam alguém que tivesse passado por situações assim. Houve escuta e acolhimento aos depoimentos partilhados. Relataram já terem tomado providências, como chamar um uber e acompanhar um estudante até sua casa; contatar familiares e profissionais de saúde em momentos críticos; flexibilizar prazos de trabalhos, trocar mensagens por Whatsapp, realizar conversas etc. Após esses relatos, questionaram-se os limites na relação com os(as) discentes e o perigo de a proximidade abalar o respeito à hierarquia. Uma escuta horizontalizada ameaçaria o respeito na relação professor(a)-aluno(a)? Havia uma preocupação com ambos os extremos: a frieza distanciada observada em alguns colegas docentes, e a proximidade demasiada em outros(as). A conversa enveredou para limitações vividas por parte dos discentes, como situação de pobreza e escolarização básica fraca, suscitando preocupações com a queda da excelência do curso e também com as(os) estudantes, afinal: como apontar faltas a pessoas às quais faltaram bens e direitos básicos? Uma vez apontada a falta, a faculdade teria como suprir?

O risco de se estereotipar pessoas sem privilégios, cristalizando-as no lugar da escassez, da falta e da carência, implica em que delas se espere pouco em termos de suas potencialidades e saberes. Há, nesta atitude, um determinismo social simplista e preconceituoso que existe desde o Império, mas foi reforçado por uma ideologia racista e meritocrática produzida nos Estados Unidos na década de 1960. Tal raciocínio é a base da “Teoria da Carência Cultural”,

que chegou ao Brasil nos anos 1970, servindo para ocultar e justificar a ausência de garantias políticas no acesso e permanência de todos(as) na escola.

Ainda hoje, apesar das críticas radicais à concepção de fracasso escolar que se apóia no preconceito contra pobres e negros trazido pelas chamadas 'teorias raciais' do século XIX, e que chegaram ao Brasil no fim do Império, essa idéia continua fortemente presente no dia-a-dia das escolas, na mente de professores, pais e até mesmo dos próprios alunos. Para isso contribuiu uma versão mais sutil do racismo científico: a chamada 'teoria da carência cultural' [...] que buscou justificar a inferioridade escolar e profissional a que está condenada grande parcela da população negra. (PATTO, 1999 apud ASBAHR; LOPES, 2006, p. 60)

O grupo reconheceu que a defasagem escolar impunha desafios ao fazer docente na universidade. Mas quem é esse(a) aluno(a)? Se sua escolarização foi deficitária, como se poderia resolver? Como identificar as necessidades sem expor os(as) estudantes? Como estimular a aprender e a participar, ao invés de silenciar? Dentre as estratégias para enfrentar o problema, foram dadas sugestões: plantões de dúvidas, apoio pedagógico e monitoria. Apesar de tais soluções soarem interessantes, soavam também insuficientes. A gangorra da culpabilização pendeu, então, para o lado dos(as) estudantes, referidos como psicicamente frágeis, e eventualmente usuários de "psicotrópicos e outras drogas" para atenuar a descrença na própria capacidade. Falou-se de auto-ódio e de racismo. O desamparo familiar, especialmente daquelas(es) vindas(os) do interior do estado, sem raízes ou laços afetivos na capital, também foi abordado. Uma professora expressou preocupação com a apatia de alguns alunos(as), temendo um efeito de contágio, inclusive sobre si mesma. Comentou o trabalho acadêmico de um aluno, que podia estar perfeito, mas ele não interagiu com ela nem com a turma. Outra docente confirmou a identidade desse aluno, que também havia passado pela sua disciplina, despertando-lhe a mesma inquietação. Em seguida, contou como se aproximou do rapaz e como o aproximou da turma. Esse foi um momento de explicitação da potência grupal: ao compartilhar uma ação que contempla, ao mesmo tempo, as demandas pedagógicas e um cuidado com a singularidade do aluno, desvelou-se a possibilidade da construção de um saber grupal que não passava pelo discurso competente dos "especialistas da saúde".

## Sentidos do plágio: transgressão ou estratégia de permanência?

No debate sobre plágio, evidenciou-se o marcador geracional. As/os docentes nascidas(os) antes da era digital condenaram veementemente o “copia e cola” de alguns(mas) estudantes. As(Os) discentes se contrapuseram, alegando que, hoje em dia, estamos todos conectados à internet e o uso de materiais disponibilizados on-line responderia às exigências descabidas, avaliações extensas e sem transparência de critérios. Uma docente, nesse momento, afirmou que a juventude de hoje era a “geração do edital”, pois precisava de tudo esmiuçado para calcular seu rendimento. O apelido ironizava uma demanda que nos parece legítima: diálogo e transparência, sobretudo se são vistas situações de arbitrariedade e abuso de poder. O representante discente indagou: “O que leva uma pessoa a copiar?” E antes que alguém respondesse, continuou: “Acho que a descrença em si faz com que muitos copiem”. Esta fala reposicionou o debate sobre o plágio: de causa do problema, passou a efeito de algo ruim que dizia respeito a todos. Então questionamos: o quê, no cotidiano da faculdade e na relação com as/os docentes, contribui para tamanha sensação de incapacidade, a ponto de o plágio ser uma resposta comum? Pareceu-nos importante deslocar a reflexão do plano moral, em que se prescrevem comportamentos, para se visar as coisas como são, e não como deveriam ser; para se transformar uma situação, é preciso compreender como ela foi construída. Quais as forças em jogo? Que disputas são necessárias? Que outras possibilidades podem se abrir?

Segundo Machado (2022), a maneira como participamos do jogo de forças constrói aquilo que passamos a considerar como um problema. As práticas nunca são estabelecidas como um fora de nós; somos constituídos nelas e constituintes delas, nas nossas formas de viver, pensar, sentir e agir. Essas formulações ocorreram à autora, ao perceber que os relatórios das estagiárias da disciplina de Psicologia Escolar tinham uma escrita exteriorizada, que apontava faltas alheias e sugestões aos outros, sem considerar as próprias presenças, formas de pensar e agir na produção dos acontecimentos relatados. As supervisoras perceberam que esse tipo de relatório as tornava corresponsáveis pela produção de discursos exteriorizados, prescritivos e ensimesmados. Decidiram propor outro tipo de avaliação, uma “escrita endereçada”, tornado possível após um exercício coletivo de autoanálise, como vemos a seguir.

Inicialmente, os relatórios semanais passaram a ser analisados como se fossem escritas endereçadas aos profissionais da instituição. Prática intensa e difícil, pois percebíamos o autoritarismo em nós: reducionismos na apresentação das situações, julgamentos, sugestões e orientações escritas de maneira a nos colocar fora das relações em que se constituía aquilo que era criticado. Isso gerou necessidade de variação na forma de escrever e pensar dos estagiários, ficando mais evidente a produção de realidade nas formas de pensar, indagar e formular problemas. Durante os meses do estágio, nas supervisões, propusemos o exercício de analisar efeitos da escrita a partir da discussão em grupo. O corpo-leitura no grupo de supervisão também se ampliava, pois líamos os registros variando o lugar de escuta: não era raro percebermos que, caso uma certa professora lesse um trecho do registro, perceberia prepotência e reducionismos. Ao final dos estágios, não mais um relatório final sobre as reflexões produzidas para a supervisora, mas um texto para ser entregue, lido, comentado e debatido pelos profissionais da instituição, um relatório que foi apelidado de 'carta-relatório' e que exigia várias versões. (MACHADO, 2022, p. 113)

No Ciclo Formativo, não chegamos à possibilidade de um exercício grupal de auto-análise sobre o plágio, mas a questão foi ampliada para o debate sobre avaliação. Um estudante pontuou que, quando se fala apenas das faltas ou insuficiências de alunos(as), excluem-se as insuficiências e faltas de professores(as). Lembrou existirem docentes que mal dão retorno à turma sobre as avaliações, o que gera muita ansiedade. Uma professora argumentou, com orgulho, que aquele sempre fora um curso exigente e que a questão estava em como os(as) estudantes lidavam com isso, levantando a hipótese de que, para as pessoas nascidas na “sociedade do desempenho”, receber uma chamada de atenção parecia doer mais do que nos tempos em que ela era estudante. Nos tensionamentos surgidos para explicar o fracasso acadêmico, estudantes e docentes contrapunham-se por meio de hipóteses em confronto; então, problematizamos a lógica que culpabiliza uns ou outros, visando a ampliar a compreensão e compartilhar responsabilidades.

### Saberes e ignorâncias de todos

Ao longo dos encontros, fizemos um percurso dialógico de problematizações coletivas. Abordamos temas complexos, controversos

e repletos de disputas: relações hierárquicas X relações horizontalizadas; prestígio do curso X exclusões que ele opera; culpabilização individual X responsabilização coletiva; sofrimento produzido X doença orgânica; ignorâncias ou saberes do outro X saberes e ignorâncias de todos. Sobre esse último binômio que, no cotidiano, tende a cindir saberes docentes e ignorâncias discentes, foi interessante a lembrança compartilhada por uma docente: certa vez, uma estudante não passava bem e perceberam que ela estava “virando no santo”; contudo, ninguém ali tinha conhecimento candomblecista para ajudá-la; nessas horas, afirmou a docente, “ou se chama o SAMU ou se vêm com rezas católicas”. Outro docente confessou sua falta de preparo para dar aulas aos(as) estudantes. Ele expôs seu anseio de que houvesse uma formação continuada para professores(as). Uma colega afirmou estar, a cada semestre, tendo que se reinventar, ao que outra docente comentou a necessidade de se reinventar o próprio currículo, que para ela tinha “esquizofrenias”, pois exigia conteúdos dados por outras unidades com as quais não dialogavam. Nessa hora, uma aluna lembrou de um professor de outro curso, que, interessado em saber se o que ele estava ensinando lhes seria útil, adaptou sua disciplina para atender às demandas discentes.

Essas conversas ajudaram-nos a perceber que a atribuição de saberes e ignorâncias como categorias estanques, associadas a uns e a outros, além de não condizer com a realidade, reforçava relações hierarquizadas. As reflexões de Carvalho e demais autores (2020) apontam modos colonizantes na organização do saber acadêmico, frutos da reprodução de um modelo educacional consolidado na Europa que reforça dualismos falaciosos – como a separação do sujeito conhecedor e do objeto a ser conhecido, e a separação entre as ciências sociais e humanas, das exatas. Esses autores questionam a exclusão de saberes não hegemônicos nas universidades (como as epistemologias indígenas e afro-brasileiras), sob o pretexto de não serem “científicas”.

### **O uso do corpo e do teatro-fórum como recursos interventivos**

Amadurecendo ideias suscitadas nos três primeiros encontros, questionamos os efeitos de falas que invisibilizavam e naturalizavam violências institucionais. Não queríamos endossar a crença de que levaríamos soluções prontas e decidimos experimentar algo novo: o uso do corpo e de técnicas de Teatro do Oprimido. Tínhamos

passado uma tarde em equipe composta por pessoas negras e brancas, exercitando o Teatro-Fórum a partir de uma cena de racismo institucional. Foi tão significativa a experiência, que decidimos levar a proposta para o ciclo formativo. Assim, começamos o quarto encontro com atividades corporais e lúdicas, para então propor o “Teatro Fórum”, de Augusto Boal. A ideia era que o grupo criasse cenas capazes de espelhar conflitos do cotidiano universitário, que poderiam operar como recursos de sensibilização, incitando os espect-atores a participar, opinando ou assumindo papéis em cena. Para Boal, criador do Teatro do Oprimido, sua potência está em “[...] transformar o espectador, ser passivo e depositário, em protagonista da ação dramática”. (BOAL, 1988, p. 28) Se libertasse o espectador da condição oprimida em cena, ele poderia libertar-se, também, de outras opressões na vida.

Um dos bolsistas da nossa equipe conduziu o grupo, convidando as(os) participantes a andar pela sala, soltar o corpo, explorar possibilidades gestuais e se perceber. Foi interessante notar a pronta adesão do grupo à proposta, inclusive de um professor costumeiramente formal que, naquele dia, caminhou descalço, com movimentos soltos, dando gargalhadas. Após o aquecimento, organizamos três subgrupos; cada um sorteou um tema trazido por respondentes do questionário: “avaliação”, “sobrecarga” e “racismo”. A proposta era que cada grupo imaginasse uma situação envolvendo o tema sorteado e, sem usar palavras, fizesse uma encenação, congelando a cena para que os demais a decifrassem. Num segundo momento, poderiam falar. Qualquer um(a) poderia intervir na cena para lhe dar outro rumo.

### O papel ignorado do racismo

O grupo que sorteou o tema “racismo” era composto por três professores brancos, que disseram não saber encená-lo em mímica. Quando já podiam falar, a cena mostrou uma aluna negra sendo invisibilizada em classe, pois a professora não atendia às suas solicitações. Após a aluna reclamar, surgiu uma discussão e a professora gritou: “Sua preta!”. A aluna retrucou, em voz alta, que aquilo era racismo. Nesse momento, o orientador acadêmico entrou na sala e tentou apaziguar a situação, dizendo à aluna que conversaria com a colega para que ela não mais a prejudicasse. Os(As) estudantes negros/as de nossa equipe ficaram angustiados com o que viram. Na reunião de equipe, essa angústia ganhou

legenda: haviam testemunhado, de novo, o quanto pessoas brancas escolarizadas e bem-intencionadas expressavam o racismo de modo caricato e colonial. Também lamentaram a interpretação da aluna e a reação do orientador, banalizando a situação. Para esses estudantes, o racismo não está só nos eventos explícitos de humilhação e violência, mas também nos espaços, gestos e interações naturalizadas no cotidiano.

Segundo Bento (2002), a discriminação tem origem em processos sociais e psicológicos que extrapolam o preconceito. A autora denuncia um silêncio conivente, por vezes inconsciente, da maioria das pessoas brancas em relação ao racismo que estrutura as relações sociais no país há cinco séculos. Chamados de “pactos narcísicos” próprios à branquitude, funcionam de modo a manter privilégios materiais e simbólicos herdados por brancos desde a colonização, mesmo quando não explicitam preconceitos. Não à toa, pessoas brancas atribuem a problemática racial a uma questão do outro, do não-branco, daquele que supostamente teria uma identidade étnico-racial. Em sala de aula, ao debater o tema da identidade étnico-racial, é comum que alunos(as) brancos(as) jamais tenham se pensado como “brancos(as)”; ou seja, como também racializados(as). Já para negro(as), a questão tende a se colocar bem cedo na vida, de maneira traumática: desde crianças, se sabem negros(as) no Brasil, por serem sistematicamente humilhados(as), invisibilizados(as) e desumanizado(as), assim como seus ancestrais. Pelo fato de o racismo incidir sobre os corpos negros de maneira crônica e histórica, sem ser notado por pessoas brancas, produz-se uma segunda violência: a do ocultamento ou mesmo da negação. A solução proposta para a cena incomodou significativamente os(as) estudantes negros(as): resolver o caso da aluna em particular despolitizava a compreensão da violência racial como algo que está longe de ser um caso isolado. Ainda que a iniciativa do orientador acadêmico fosse bem-intencionada, para os(as) estudantes negros(as), ela enfraquecia a luta antirracista. Também se questionou o papel conivente dos(as) que testemunham cenas de racismo e nada fazem para impedi-la. O olhar da professora branca reforçava estereótipos sobre a aluna negra, como uma vítima incapaz de reagir à discriminação racial. Tal visão exclui os “aquilombamentos” protagonizados por estudantes que se posicionam criticamente e questionam não só atitudes racistas, mas também traços coloniais da organização universitária, como



o baixo número de docentes negros e a ausência de referências ancestrais, ameríndias e africanas nos currículos. As reflexões decorrentes do ciclo Formativo foram suscitadas ao analisarmos os registros das vivências. Formular problematizações exigiu de nós, e em nós, rupturas, desconstruções e um processo interseccional de letramento racial, de classe e gênero/sexualidade, entre outros desafios.

### Des-fecho: algumas considerações

As repercussões deste trabalho, tecido entre a produção de cuidados e a formação acadêmica, precisariam ser dimensionadas com o grupo de professores(as), estudantes e técnicos(as) que participaram do Ciclo Formativo. Reconhecemos que talvez não tenha alcançado os(as) docentes que mais precisariam repensar suas posturas; ainda assim, apostamos que a divulgação desta intervenção possa semear reflexões em outros ambientes educacionais e impulsionar rupturas com funcionamentos que silenciam e adoecem, na direção de práticas democráticas e inclusivas.

Com relação à demanda inicial, de prover orientações sobre crises de pânico, apatia e ideação suicida, buscamos desmanchar a crença de que a solução estaria na mera aquisição de saberes técnicos genéricos, apostando na contextualização de cada caso, na presença e na troca de experiências. Buscamos desmedicalizar o olhar para o sofrimento, incitando o grupo a pensar nos fatores institucionais e políticos que também o constituem. Ficou evidente que o ato de escutar respeitosamente já produz cuidados, e que a troca de saberes acerca de manejos bem-sucedidos de situações críticas é proveitosa quando ancorada na própria experiência educativa. O dispositivo grupal é necessário, mas não suficiente para desmanchar o olhar hegemônico que reforça ideologias meritocráticas e individualizantes, pois mesmo com boas intenções, os sujeitos talvez estejam perpetuando atitudes e discursos discriminatórios, individualizando sofrimentos de natureza política, e despolitizando o enfrentamento de opressões que estruturam as relações há mais de cinco séculos.

A constituição de um coletivo de orientação acadêmica, inclusive com um grupo de Whatsapp, foi um efeito positivo e imprevisto do trabalho: criou-se um espaço de trocas e apoio na lida com eventuais situações difíceis, além de informações sobre as

redes de assistência e sociabilidade, dentro e fora da universidade. Destacamos, ainda, a importância da criação de estratégias de sensibilização de pessoas brancas de classe média – em especial professores(as) –, para perceber o quanto naturalizam seus privilégios e desconhecem a realidade concreta de vida das(os) descendentes. Urge engajá-las na luta antirracista e contra outras opressões, em busca de caminhos que ultrapassem soluções particularizadas nesta sociedade desigual. Nesse sentido, lutemos pelas políticas afirmativas que hoje correm o risco de extinção, lembrando que não basta “incluir” quem está à margem, pois mesmo que as políticas de permanência funcionassem plenamente, cenário distante, dado o descaso e os ataques políticos que temos sofrido, enquanto ainda vigorar uma cultura institucional que opere exclusões, muita luta ainda temos pela frente.

## Referências

- ANDIFES. V *Pesquisa nacional de perfil socioeconômico dos(as) graduandos(as) das IFES 2018*. Brasília, DF: Andifes, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.
- ANDRÉ, M.; GATTI, B. *Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução*. Brasília, DF, 2008. [Trabalho apresentado no Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, de 26 a 28 de março de 2008].
- ASBAHR, F.; LOPES, J. A culpa é sua! *Psicologia USP*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 53-73, 2006.
- BENTO, M. A. S. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.
- BOAL, A. *Jogos teatrais para atores e não atores*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- CARVALHO, J. J. de. et al. Sofrimento psíquico na universidade, psicossociologia e Encontro de saberes. *Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 35, n. 1, p. 135-162, jan. 2020.
- CARVALHO, J. S. *Por uma pedagogia da dignidade: memórias e reflexões sobre a experiência escolar*. São Paulo: Summus, 2016.
- KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEÃO, T. M.; IANNI, A. M. Z.; GOTO, C. S. Individualização e sofrimento psíquico na universidade: entre a clínica e a empresa de si. *Revista Humanidades e Inovação*, Palmas, v. 6, n. 9, p. 131-143, jun. 2019a. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/1250>. Acesso em: 20 ago. 2020.

LEÃO, T. M.; IANNI, A. M. Z.; GOTO, C. S. Sofrimento psíquico e a Universidade em tempos de crise estrutural. *Em Pauta: Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, n. 44, v. 17, p. 50-64, jul./dez.. 2019b. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/45212>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MACHADO, A. M. Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a psicologia. In: FACCI, M.; MEIRA, M.; TULESKI, S. *A exclusão dos "incluídos": uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos* Maringá: Eduem, 2011. p. 61-90.

MACHADO, A. M. O ato de escrever e de ver-se em cena como forças de ruptura em práticas hegemônicas. In: OLIVEIRA, E. C. de; VIÉGAS, L. de S.; MESSEDER NETO, H. da S. (org.). *Desver o mundo, perturbar os sentidos: caminhos na luta pela desmedicalização da vida*. Salvador: Edufba, 2022. p. 102-116.

SAFATLE, V. A economia é a continuação da psicologia por outros meios: sofrimento psíquico e o neoliberalismo como economia moral. In: SAFATLE, V.; JUNIOR, N. S.; DUNKER, C. (org). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 17-46.

SILVA, M. V. M.; AZEVEDO, A. K. S. Um olhar sobre o Suicídio: vivências e experiências de estudantes universitários. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, Salvador, v. 7, n. 3, p. 390-401, 2018.

SUNDE, R. M. *et al.* Fatores de risco associados ao Suicídio em universitários: uma revisão de escopo. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 22, n. 2, p. 832-852, maio/ago. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Conselho Acadêmico de Ensino. *Resolução nº 01/2015*. Aprova o Regulamento de Ensino de Graduação e Pós-Graduação *stricto sensu* (REGPG), da Universidade Federal da Bahia. Capítulo IX: da orientação acadêmica. Disponível em: [https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolucao\\_n\\_012015\\_REGPG\\_atualizado\\_01-04-2015%29.pdf](https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolucao_n_012015_REGPG_atualizado_01-04-2015%29.pdf). Acesso em: 2 set. 2022.

---

Submetido em 22/10/2020  
Aceito em 15/09/2022

## Uso do *play along* no ensino coletivo de instrumentos em bandas de música

**Resumo:** Este texto trata de uma pesquisa bibliográfica que teve como objetivo catalogar e analisar trabalhos acadêmicos que abordam o uso do *play along* no ensino coletivo de instrumentos em bandas de música. A coleta de dados, que foi dividida em duas etapas, foi realizada através do repositório institucional da Universidade Federal da Bahia e direcionada para as dissertações de mestrado e teses de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Música e para os trabalhos de conclusão final do Programa de Pós-Graduação Profissional em Música. Na primeira etapa buscamos por trabalhos que contivessem as palavras-chave *playback* e *play along* e na segunda etapa buscamos por trabalhos que tivessem a palavra-chave *ensino coletivo* e o assunto *banda de música*. Como resultados, obtivemos 94 trabalhos e a partir da análise dos mesmos, pode-se observar que apenas 11 apresentaram uma ou ambas as palavras-chave pesquisadas, revelando assim que a temática ainda não é tão discutida nesses programas. Também pudemos compreender a função do *play along* e em cada trabalho e propomos as seguintes categorias: (1) uso do *play along* ou *playback* como ferramenta auditiva para o ensino e/ou aprendizagem musical; (2) uso do *play along* ou *playback* como ferramenta auditiva para a performance musical; (3) uso do *play along* ou *playback* como ferramenta auditiva em programas de edição de partitura. Esperamos que este trabalho possa colaborar com o desenvolvimento de pesquisas científicas sobre a referida temática.

**Palavras-chave:** banda de música; *play along*; *playback*; ensino coletivo de instrumento musical.

Washington de Sousa Soares  
Universidade Federal do Ceará  
(UFC)  
wsspistom@hotmail.com  
Marco Antonio Toledo Nascimento  
Universidade Federal do Ceará  
(UFC)  
marcotoledo@ufc.br

## Usage of play-along techniques in collective teaching of musical bands

**Abstract:** This text is a bibliographic research that aimed to catalog and analyze academic works that deal with the use of play along in the collective teaching of instruments in music bands. The data collection, which was divided into two stages, was done through the institutional repository of the Federal University of Bahia and directed to the master's dissertations and doctoral theses of the Postgraduate Program in Music and to the final conclusion works of the Professional Graduate Program in Music. In the first stage we looked for works that contained the keywords *playback* and *play along* and in the second stage we looked for works that had the keyword *Collective teaching* and the subject of *music band*. As a result, we obtained 94 papers and, from their analysis, we observed that only 11 presented one or both of the keywords searched, thus revealing that the theme is still not as discussed in these programs. We were also able to understand the function of *play along* and *playback* in each work and we proposed the following categories: (1) use of *play along* or *playback* as an hearing tool for teaching and / or musical learning; (2) use of *play along* or *playback* as an hearing tool for musical performance; (3) use of *play along* or *playback* as an hearing tool in score editing programs. We hope that this work can collaborate with the development of scientific research on this subject.

**Keywords:** wind band; *play along*; *playback*; collective teaching of musical instruments.

## Uso del *play along* en la enseñanza colectiva de instrumentos en bandas musicales

**Resumen:** Este texto es una investigación bibliográfica que tiene como objetivo catalogar y analizar trabajos académicos que abordan el uso del *play along* en la enseñanza colectiva de instrumentos en bandas musicales. La recolección de datos, que se dividió en dos etapas, se realizó a través del repositorio institucional de la Universidad Federal de Bahía y se dirigió a las disertaciones de maestría y tesis doctorales del Postgrado en Música y a los trabajos de conclusión final de la Programa de Postgrado Profesional en Música. En la primera etapa buscamos trabajos que tuvieran las palabras clave *play along* y *playback* y en la segunda etapa buscamos trabajos que tuvieran la palabra clave Enseñanza Colectiva y que tuvieran el tema Bandas musicales. Como resultado, obtuvimos 94 artículos y del análisis de los mismos observamos que solo 11 presentaban una o ambas palabras clave buscadas, revelando así que este tema aún no están discutido en estos programas. También pudimos entender el papel del *play along* y *playback* en cada obra y propusimos las siguientes categorías: (1) uso del *play along* o *playback* como herramienta auditiva para la enseñanza y/o el aprendizaje musical; (2) uso del *play along* o *playback* como herramienta auditiva para la interpretación musical; (3) uso del *play along* o *playback* como herramienta auditiva en programas de edición de partituras. Esperamos que este trabajo pueda colaborar con el desarrollo de la investigación científica sobre este tema.

**Palabras clave:** bandas musicales; *play along*; *playback*; enseñanza colectiva de instrumento musical.

1 Geralmente usamos *play along* quando não temos um grupo para tocar ou nos acompanhar, utilizando como acompanhamento. Segundo o dicionário *Oxford Lexico*, a frase verbal *play along* indica a "execução de uma peça musical ao mesmo tempo que ela reproduz uma gravação". Disponível em: <https://www.dicionary.com/browse/play-along>. Acesso em: 30 set. 2020. Outro termo muito utilizado como sinônimo é *play back* que segundo o dicionário *Oxford Learner's*, trata-se de um substantivo e pode ser o "ato de tocar música, exibir um filme ou ouvir uma mensagem telefônica que já foi gravada antes; uma gravação que você ouve ou assiste novamente". Disponível em: <https://tinyurl.com/yd8k6px>. Acesso em: 30 set. 2020.

2 Nota-se outros sentidos ou significados para *play along* e *play back*, a saber: *along, together, jointly, both, up, herewith*. Neste texto utilizaremos o termo *play along*.

## Introdução

Neste texto retratamos os resultados de uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de analisar trabalhos acadêmicos que tratam sobre o uso do *play along*<sup>1</sup> no ensino coletivo de instrumentos em bandas de música. A motivação para esta pesquisa deveu-se à constatação de escassez de pesquisas e materiais pedagógico-musicais que tratassem sobre a utilização de *play along* no ensino e na aprendizagem de trompete em contexto coletivo. Assim, pode-se verificar o que a comunidade acadêmica brasileira vem tratando sobre o tema de forma mais ampla.

Diante dos dados encontrados na pesquisa, decidimos apresentar à comunidade acadêmica este trabalho que se trata de uma pesquisa bibliográfica exploratória e tem como objetivos catalogar e analisar trabalhos acadêmicos que tratem sobre o uso do *play along*<sup>2</sup> no ensino coletivo de instrumentos em bandas de música.

A coleta de dados foi feita através do repositório institucional da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e foi direcionada para as dissertações de mestrado e teses de doutorado do Programa

de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) e para os trabalhos de conclusão final do Programa de Pós-Graduação Profissional em Música (PPGPROM). A escolha dos referidos programas deu-se pelo fato de eles serem referências nacionais em pesquisas sobre a utilização e a produção de materiais didáticos que abordam a metodologia de Ensino Coletivo de Instrumento Musical (ECIM), tendo como principais docentes os professores Joel Luís da Silva Barbosa e Lélío Eduardo Alves da Silva, que orientam pesquisas sobre o ECIM em bandas de música.

O presente texto está dividido em quatro partes. A primeira contextualiza o leitor sobre o uso de *play along* como recurso pedagógico na metodologia de ensino coletivo de instrumentos musicais em bandas de música. A segunda descreve os detalhes de como ocorreu a coleta e análise de dados. A terceira informa os primeiros resultados obtidos na pesquisa. E, por último, a quarta parte apresenta nossas considerações iniciais sobre a pesquisa.

### O uso do *play along* no ensino coletivo de instrumentos em bandas de música

No Brasil, as bandas de música são responsáveis por uma importante contribuição à música popular brasileira. Elas foram trazidas por nossos ancestrais portugueses desde a época do período colonial. Para Cajazeira (2007, p. 24), as bandas de música “influenciaram na formação do nosso cidadão, representando, tradicionalmente, rituais religiosos e comemorações cívico-militares e, também, na formação do músico brasileiro, disseminando o gosto pelo instrumento de sopro”.

Ao longo da história, as bandas de música brasileiras foram recebendo várias denominações, tais como: 1) bandas de fazenda, em meados do século XVII (formadas por negros escravos); 2) bandas de barbeiros, entre os séculos XVIII e XIX (formadas por negros escravos libertos); 3) bandas militares, aproximadamente no século XVIII (formadas por militares); 4) bandas de igreja, também aproximadamente no século XVIII (formadas inicialmente por negros escravos e posteriormente por prosélitos católicos e/ou protestantes); 5) bandas filarmônicas, logo após a abolição da escravatura em 1888 (formadas por escravos libertos que tocavam nas bandas de fazenda juntamente com fazendeiros, comerciantes e outras pessoas das comunidades); e 6) bandas escolares, aproximadamente

no século XIX (formadas por estudantes de escolas públicas e/ou privadas). (CAJAZEIRA, 2007; SERAFIM, 2014)

Nascimento (2012) discorre sobre a formação musical dos instrumentistas das bandas de música no Brasil e aponta que existem três distintos métodos de ensino que são utilizados nessa formação, são eles: 1) método sintético, conhecido como método tradicional ou ensino tutorial, no qual o professor inicia os estudantes no ensino da teoria musical e depois de aprendidos certos conceitos, os estudantes começam os estudos no instrumento; 2) método analítico-sintético, em que os estudantes aprendem primeiro o canto, os ritmos ou o instrumento para posteriormente aprender teoria musical ou seja a experiência musical vem antes da aprendizagem da escrita; 3) método evolutivo, que é a junção dos dois primeiros métodos, no primeiro momento de ensino é utilizado o método sintético e depois o analítico-sintético, por isso o nome evolutivo.

O ECIM, que é um dos objetos de estudo desta pesquisa, é uma metodologia ativa fundamentada nos paradigmas do método analítico-sintético. O ECIM é recomendado por diversos educadores musicais que o apontam como uma importante ferramenta para a inserção e democratização do ensino de música no contexto escolar brasileiro. (BARBOSA, 1996; CRUVINEL, 2008; NASCIMENTO, 2007; TOURINHO, 2007; VECCHIA; 2008, 2012; YING, 2007)

Cruvinel (2008), por exemplo, afirma que o ECIM tem obtido resultados significativos nas escolas onde vem sendo adotado e aponta dez tópicos que evidenciam sua eficiência.

- 1) é eficiente como metodologia na iniciação instrumental;
- 2) é acelerado o desenvolvimento dos elementos técnico-musicais para a iniciação instrumental;
- 3) o resultado musical ocorre de maneira rápida, motivando os alunos a darem continuidade ao estudo do instrumento;
- 4) a teoria musical é associada à prática instrumental, facilitando a compreensão dos alunos;
- 5) há baixo índice de desistência;
- 6) desenvolve a percepção auditiva, a coordenação motora, a concentração, a memória, o raciocínio, a agilidade, o relaxamento, a disciplina, a autoconfiança, a autonomia, a independência, a cooperação e a solidariedade, entre outros;
- 7) contribui para o desenvolvimento do senso crítico, da consciência política e da noção de cidadania e para mudança positiva de comportamento dos sujeitos envolvidos;
- 8) o desempenho em apresentações públicas traz motivação, segurança e desinibição



aos alunos; 9) as relações interpessoais do processo de ensino-aprendizagem coletiva contribuem de maneira significativa no processo de desenvolvimento da aprendizagem, da expressão, da afetividade, da auto-valorização, da auto-estima; do respeito mútuo, da cooperação, da solidariedade e a união do grupo; 10) a didática e a metodologia de ensino devem ser adequadas ao perfil e às necessidades de cada grupo. (CRUVINEL, 2004, p. 34 apud CRUVINEL, 2008)

Já Barbosa (1996, p. 40), ao falar especificamente sobre o ECIM em bandas de música, ressalta diversos fatores positivos da aplicação dessa metodologia. Nós ressaltamos, com certa objetividade, a ênfase na experiência musical do instrumento musical possibilitada pelas características do método analítico-sintético supramencionado.

No Brasil, até meados do século XXI não havia ocorrido a inserção sistematizada ECIM em bandas de música e isso se dá por diversos motivos, dentre eles podemos citar a falta de políticas públicas com essa finalidade – formação dessa metodologia para os mestres de banda – e a escassez de pesquisas que discutam e fomentem o desenvolvimento de materiais pedagógico-musicais que deem suporte metodológico ao ensino e aprendizagem dos diversos instrumentos musicais constituintes das bandas de música. (BARBOSA, 1996; NASCIMENTO, 2007; SERAFIM, 2014; SILVA, 2010; VECCHIA, 2008, 2010) Nos últimos anos a pedagogia das bandas filarmônicas no Brasil começou a ser influenciada pelo ECIM estadunidense graças principalmente ao trabalho do professor Joel Barbosa e seus discípulos, hoje espalhados por todo o país, adquirindo características nacionais próprias. (BARBOSA, 2021) O trabalho do professor Joel Barbosa é caracterizado, principalmente pelos materiais pedagógico-musicais específicos para esses grupos como os métodos *Da Capo: método elementar para ensino coletivo ou individual de instrumentos de banda* e *Da Capo criatividade: método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda* volumes 1 e 2, de Joel Luís da Silva Barbosa (1998, 2010a e 2010b) que são os únicos métodos destinados ao ECIM em bandas de música publicados por editoras brasileiras.

Ao observarmos países como EUA e Canadá percebemos que existem políticas educacionais que regulamentam e incentivam a utilização de métodos de ECIM para diversas formações musicais. (BARBOSA, 1996; BEATTY, 2007; MONTANDON, 1992; YING, 2007) Porém, com um diferencial: muitos desses métodos utilizam

3 O termo *play along* surgiu aproximadamente na década de 1960, nos Estados Unidos da América (EUA). Silva (2017) aponta que uma das propostas de utilização de *play alongs* “[...] era de amenizar os obstáculos deparados pelos profissionais e estudantes de música, que ansiavam um aprimoramento no instrumento e/ou desenvolver as técnicas de improvisação, mas na maioria das vezes não havia músicos disponíveis para os acompanharem”. (SILVA, 2017, p. 1-2)



*play alongs*<sup>3</sup> como ferramentas metodológicas para auxiliar tanto professores como estudantes no ensino e na aprendizagem dos instrumentos. É importante ressaltar que esses materiais são publicados, em grande parte, em língua inglesa e os professores e estudantes brasileiros não conseguem ter acesso a eles devido aos altos custos financeiros que podem variar constantemente de acordo com o câmbio das moedas internacionais.

Observamos também que poucos são os trabalhos acadêmicos que tratam sobre o uso do *play along*, entre os quais podemos citar os trabalhos de: Filipe (2017), Juntunen, Ruokonen e Ruismäki (2013, 2015), Levi (2010), Martinho (2004), Ribeiro (2015), Rodrigues (2012) e Silva (2017). Filipe (2017, p. 66), por exemplo, acredita que a utilização de *play alongs* torna os estudos técnicos de rotina mais interessantes para os estudantes. Por sua vez, Juntunen, Ruokonen e Ruismäki (2013), que desenvolveram um método denominado *Método acompanhamento de orquestra*, defendem que a utilização de *softwares* de computadores auxilia na aprendizagem de músicas, pois permite a manipulação de elementos musicais pelos próprios alunos.

Já Rodrigues (2012) aponta que o uso do *playback* contribui para o desenvolvimento da interpretação e da audição dos estudantes “Para todos os efeitos o aluno está a ouvir música gravada e ao mesmo tempo está a tocar. É uma situação conjunta, onde o aluno não se pode abstrair do que está a ouvir. O aluno é um ouvinte e um executante ao mesmo tempo”. (RODRIGUES, 2012, p. 23-24)

Além dos trabalhos acadêmicos citados, vale a pena ressaltar o trabalho desenvolvido pelo *Brazilian Rhythm Section* que apesar de não ter sido encontrada referências científicas sobre este projeto, trata-se de projeto educacional que utiliza um sistema de mixer integrado com ritmos brasileiros. Nele é possível customizar o *play along* com bateria, baixo, piano e guitarra, solar e/ou combinar os instrumentos para estudos.<sup>4</sup>

Levando em consideração que no Brasil há uma escassez de políticas públicas, materiais pedagógico-musicais e trabalhos acadêmicos que tratem sobre o uso do *play along* no ECIM em bandas de música, acreditamos que esta pesquisa bibliográfica possa contribuir de forma positiva para o enriquecimento do debate acadêmico sobre a referida temática. A seguir, serão explicitados os procedimentos metodológicos, a coleta e a análise dos dados empregados nesta pesquisa.

4 No site do projeto educacional do grupo *Brazilian Rhythm Section* o leitor encontrará mais informações. Disponível em: <https://brsmasterclass.com/>. Acesso em: 30 set. 2022.

## Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa é caracterizada segundo as orientações de Prodanov e Freitas (2013) que classificam os diversos tipos de pesquisas do ponto de vista da sua natureza, de seus objetivos, dos procedimentos técnicos e da forma de abordagem do problema.

Do ponto de vista de sua natureza, este texto é uma pesquisa básica, pois objetiva gerar novos conhecimentos que podem ser úteis para o avanço e desenvolvimento da ciência e não possui uma aplicação prática prevista. Do ponto de vista de seus objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois se encontra em fase preliminar e tenciona proporcionar informações sobre o assunto que será investigado, apresentando assim sua definição e seu delineamento. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51)

No que diz respeito aos procedimentos técnicos, constitui uma pesquisa bibliográfica, pois foi 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. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54)

Já em relação à forma de abordagem do problema, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois “[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70)

### Coleta de dados

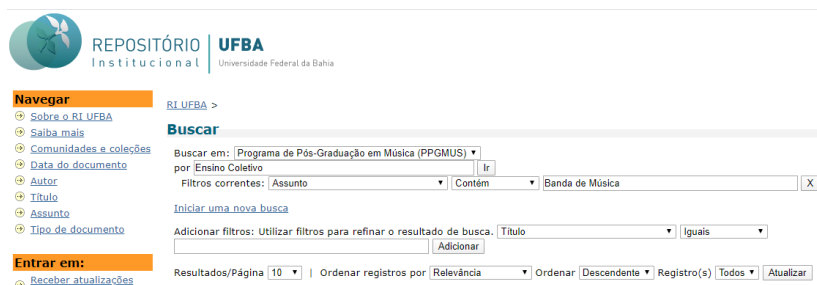
A coleta de dados, realizada durante o mês de maio de 2019, deu-se através do repositório institucional da UFBA e foi direcionada para as dissertações de mestrado e teses de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Música e para os trabalhos de conclusão final do Programa de Pós-Graduação Profissional em Música.

Tendo em vista os objetivos de catalogar e analisar trabalhos acadêmicos sobre o uso do *play along* e *playback* no ensino coletivo de instrumentos em bandas de música decidimos dividir esta coleta de dados em duas etapas. Na primeira etapa buscamos por trabalhos acadêmicos que tivessem como filtro as palavras-chave

*playback* e *play along*. Na segunda etapa procuramos trabalhos acadêmicos cujo filtro fosse a palavra-chave “ensino coletivo” e que contivessem o assunto “banda de música”.

Para que o leitor compreenda como ocorreu o procedimento de busca desses trabalhos, a Figura 1 mostra a *interface* da plataforma digital do repositório institucional da UFBA.

**Figura 1 - Interface do repositório institucional da Universidade Federal da Bahia (UFBA)**



Fonte: Repositório institucional da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ufba/496>. Acesso em: 26 jul. 2020.

Ao buscarmos por trabalhos com a palavra-chave *playback*, na primeira etapa da coleta de dados, o buscador automático da referida plataforma não encontrou nenhum resultado. Posteriormente, quando buscamos por trabalhos que contivessem a palavra-chave *play along*, foram encontrados 18 trabalhos. Por fim, ao pesquisarmos trabalhos com a palavra-chave “ensino coletivo” que contivessem o assunto “banda de música”, na segunda etapa da coleta de dados, encontramos 76 trabalhos.

### Análise dos dados

Dividimos a análise dos dados em duas etapas. Na primeira etapa analisamos os trabalhos encontrados na primeira etapa de coleta de dados, enquanto na segunda analisamos os trabalhos detectados na segunda etapa de coleta de dados

Ao analisarmos os trabalhos da primeira etapa constatamos que dos 18 trabalhos apontados pelo repositório 11 foram publicados PPGMUS e sete foram publicados pelo PPGPROM. Vale ressaltar que dos 11 trabalhos encontrados no PPGMUS quatro eram teses de doutorado acadêmico e sete eram dissertações de mestrado acadêmico. Já os sete trabalhos encontrados no PPGPROM eram todos trabalhos de conclusão final do mestrado profissional.

Em relação à análise dos trabalhos da segunda etapa, verificamos que 57 trabalhos foram publicados pelo PPGMUS e 19 foram publicados pelo PPGPROM. Entre os trabalhos encontrados no PPGMUS, 28 eram teses de doutorado acadêmico e 29 eram dissertações de mestrado acadêmico. Já os trabalhos encontrados no PPGPROM eram todos trabalhos de conclusão final do mestrado profissional.

Objetivando reduzir a quantidade de dados a serem analisados em nossa pesquisa, decidimos utilizar a ferramenta de busca avançada Ctrl + F, presente no leitor de arquivos PDF que utilizamos.<sup>5</sup> Usando essa ferramenta buscamos pelas palavras-chave *playback* e *play along*, tanto nos trabalhos da primeira como da segunda etapa de análise. Posteriormente, utilizando a mesma ferramenta, decidimos buscar pelas palavras-chave “acompanhado com áudio” e “acompanhamento em áudio” nos trabalhos encontrados. A inserção das duas novas palavras-chave deu-se pelo fato de que muitos músicos as utilizam como tradução de *playback* e *play along*.

Após a utilização dessa ferramenta de busca avançada, constatamos que dos 18 trabalhos da primeira etapa apenas quatro continham uma ou ambas as palavras-chave pesquisadas e dos 76 trabalhos encontrados na segunda etapa apenas sete continham uma ou ambas as palavras-chave pesquisadas.

O quadro a seguir contém um resumo dos dados apresentados até agora:

**Quadro 1 - Trabalhos acadêmicos que contém uma ou ambas as palavras-chave pesquisadas**

	Etapas da pesquisa				
	1ª Etapa		2ª Etapa		
Palavras-chave que serviram como filtro no repositório institucional	<i>Playback</i>	<i>Play along</i>		<i>Ensino coletivo que contivesse o assunto Banda de música</i>	
Palavras-chave pesquisadas ao longo do texto dos trabalhos	-	<i>Play along, playback, acompanhado com áudio e acompanhamento em áudio</i>		<i>Play along, playback, acompanhado com áudio e acompanhamento em áudio</i>	
Trabalhos encontrados em cada programa de pós-graduação	-	PPGMUS	PPGPROM	<i>PPGMUS</i>	<i>PPGPROM</i>
	-	11	7	57	19
Total de trabalhos encontrados	-	18		76	

<sup>5</sup> A ferramenta de busca avançada Ctrl + F é uma função presente em diversos programas de computador, tais como Adobe Acrobat Reader e o ABBYY FineReader, assim como em diversos navegadores de internet, dentre eles, o Google Chrome e o Firefox. Essa função permite que o usuário busque por palavras ou expressões em textos ou hipertextos.

	Etapas da pesquisa		
	1ª Etapa		2ª Etapa
Trabalhos que contêm uma ou ambas as palavras-chave pesquisadas ao longo do texto dos trabalhos	-	4	7

Fonte: Elaborado pelos autores.

No quadro a seguir trazemos informações específicas de cada trabalho da primeira etapa de análise dos dados e, logo após, uma breve análise sobre eles.<sup>6</sup>

#### Quadro 2 - Relação dos trabalhos acadêmicos da 1ª etapa de análise dos dados

Nome do autor	Título do trabalho	Tipo de trabalho e programa	Ano de publicação
VECCHIA, Fabrício Dalla	Iniciação ao trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba: processos de ensino e aprendizagem dos fundamentos técnicos na aplicação do método Da Capo	Dissertação de mestrado acadêmico (PPGMUS)	2008
CARVALHO, Tiago de Quadros Maia	Lord of hell: a prática musical da Banda Vomer na cena do rock /metal em Montes Claros-MG	Dissertação de mestrado acadêmico (PPGMUS)	2011
SIBALDE, Ricardo Augustus	O saxofone tenor no samba-jazz: estudos de elementos melódicos, rítmicos e harmônicos utilizados na improvisação	Trabalho de conclusão final (PPGPROM)	2017
BRAGA, Simone Marques	Canto coral e performance vocal: contribuições para a formação inicial dirigida a educação básica	Tese de doutorado acadêmico (PPGMUS)	2018

Fonte: Elaborado pelos autores.

A título de organização, decidimos apresentar os trabalhos a partir do ano em que foram publicados e iniciamos pelos mais antigos. Assim, o primeiro trabalho analisado foi o de Vecchia (2008) que, através de uma revisão bibliográfica com métodos brasileiros e norte-americanos, propôs a elaboração de uma metodologia que trabalhe a iniciação de instrumentistas de sopro e, mais especificamente, dos metais (trompete, trombone, bombardino, trompa e tuba).

Ao analisarmos esse trabalho pudemos constatar que o autor não faz nenhuma citação da frase *play along* e nem da palavra

6 Com o objetivo de tornar os trabalhos encontrados mais acessíveis ao leitor, decidimos disponibilizar o link para acesso rápido, para isso, basta clicar no nome do autor do trabalho e o leitor será direcionado à página web do trabalho no repositório institucional da UFBA.

*playback*, porém ele relata a existência de diversos métodos estrangeiros que trazem CDs de áudio, CDs-ROMs com programas de computador e DVDs explicativos que podem servir para auxiliar tanto o ensino como a aprendizagem dos instrumentos musicais. (VECCHIA, 2008, p. 37)

Na sua análise dos materiais audiovisuais que tratam sobre o ECIM em bandas de música, Vecchia (2008) descreve o contexto histórico que envolveu as transformações dos referidos materiais pedagógico-musicais e afirma que:

Primeiramente, surgiram os métodos acompanhados de fita cassete e, posteriormente, CD, onde o objetivo era oferecer exemplos práticos para o aluno enriquecer o estudo com acompanhamentos e modelos sonoros em geral. Surgiram também métodos com vídeo, no início em VHS e atualmente DVD, com o intuito de demonstrar através de procedimentos a preparação e estudo de instrumentos musicais dos mais diversos. (VECCHIA, 2008, p. 37)

O segundo trabalho foi o de Carvalho (2011), que trata sobre os principais aspectos performáticos, estilísticos e estético-musicais da Banda Vomer, atuante em Montes Claros desde 1995. Averiguamos que nesse trabalho só há uma referência ao termo *playback*, utilizada para afirmar que tecladistas usam *playbacks* para executar formas musicais atuais em shows, em festas e churrascarias. (CARVALHO, 2011, p. 38)

O terceiro trabalho foi o de Sibalde (2015), que trata do resultado de uma pesquisa artística que teve como foco o estudo e a assimilação prática de procedimentos melódicos, rítmicos e harmônicos executados no saxofone tenor em improvisações no estilo musical denominado samba-jazz. O autor indica que se inspirou em saxofonistas que tocavam samba-jazz nas décadas de 1950 e 1960 e criou um álbum com *play alongs* para a realização de estudos técnicos de improvisação.

Observamos que o autor fez sete referências à frase *play along*, sendo três delas nos elementos pré-textuais (resumo, *abstract* e sumário), três ao longo do texto e uma nos anexos. Fez também duas referências ao termo *playback* ao longo do texto.

Na primeira citação à frase *play along* o autor relata que:

No primeiro momento a composição [do] álbum de estudos seria o objetivo final [de sua pesquisa], porém quando o mesmo foi

materializado, a ideia de gravar um CD no formato *Play-Along* tornou-se viável. Como sou enormemente adepto desse tipo de material de estudo, por achar que a prática com *playbacks* torna-se mais agradável e produtiva, principalmente quando se trata do estudo de improvisação, tive a certeza que estes áudios iriam realmente agregar valor ao trabalho final. (SIBALDE, 2015, p. 16-17)

Já na segunda citação, o autor descreve suas experiências com o processo de produção e gravação de *play alongs* e afirma que

O processo de produção e gravação dos *Play-Alongs* foi interessante, porque pude experimentar situações que nunca tinha sido exposto. Organização de ensaios, sessões de gravação, sessões de mixagem e masterização, foram algumas das situações que me fizeram entender melhor todo o processo de produção de um disco [...]. (SIBALDE, 2015, p. 17)

Na terceira citação o autor acrescenta que “A inclusão dos *Demos* e *Play-Alongs* [em sua pesquisa], foi feita com o objetivo de fornecer mais um suporte no processo de assimilação dos estudos, além de procurar fazer com que a prática dos mesmos seja mais agradável”. (SIBALDE, 2015, p. 63)

Na primeira citação do termo *playback* o autor aponta que, ao trabalhar improvisação com um aluno, utilizou *playbacks* para “a execução de temas e improvisações” em suas aulas. (SIBALDE, 2015, p. 15) Já a segunda citação do termo *playback* está explicitada na primeira citação do termo *play along*.

O quarto trabalho foi o de Braga (2014), que investigou se os conteúdos desenvolvidos em componentes curriculares de caráter prático-vocal em três cursos de licenciatura em música da cidade de Salvador possuíam relação com o trabalho desenvolvido por professores de música da Educação Básica.

Averiguamos que nesse trabalho só havia duas referências ao termo *playback*. A primeira falava sobre a realização de uma performance musical em uma das escolas investigadas pela autora. Na citação em questão a autora diz que um *playback* foi elaborado por um estudante egresso de um dos cursos de licenciatura averiguados. (BRAGA, 2014, p. 103)

A segunda citação faz referência à apresentação musical de estudantes do ensino infantil que realizaram execuções vocais em solos, duetos e trios acompanhados por *playbacks* elaborados

pelo estudante egresso de um dos cursos de licenciatura. (BRAGA, 2014, p. 104)

No Quadro 3 trazemos informações específicas de cada trabalho da segunda etapa de análise dos dados e, logo depois, uma breve análise a respeito deles.

**Quadro 3 - Relação dos trabalhos acadêmicos da 2ª etapa de análise dos dados**

Nome do Autor	Título do trabalho	Tipo de trabalho e programa	Ano de Publicação
SATOMI, Alice Lumi	Dragão confabulando: etnicidade, ideologia e herança cultural através da música para Koto no Brasil	Tese de doutorado acadêmico (PPGMUS)	2004
ZETTERMANN FILHO, Ayrton	Elaboração e desenvolvimento do plano básico de reestruturação musical implementado na Pracetum Escola de Música e Tecnologias	Trabalho de conclusão final (PPGPROM)	2015
SANTOS, Wilson Rogério dos	Educação musical coletiva com instrumentos de arco: uma proposta de sistema em níveis didáticos	Tese de doutorado acadêmico (PPGMUS)	2017
COSTA, Alex Augusto Mesquita	Atuação de um guitarrista em Salvador: pesquisa autobiográfica docente	Tese de doutorado acadêmico (PPGMUS)	2018
LISBOA, Clistenes André Pinto	O ensino de trompete no conservatório de música de Sergipe: contextualização das necessidades, metodologias e ferramentas pedagógico-musicais	Trabalho de Conclusão Final (PPGPROM)	2018
BRAGA, Simone Marques	Canto Coral e Performance Vocal: contribuições para a formação inicial dirigida a Educação Básica	Tese de doutorado acadêmico (PPGMUS)	2018
WESTERMANN, Bruno	As coisas e o ensino de violão: relação entre tecnologias digitais e características do ensino do instrumento no contexto da educação a distância	Tese de doutorado acadêmico (PPGMUS)	2018

Fonte: Elaborado pelos autores.



O primeiro trabalho foi o de Satomi (2004), que objetiva “[...] descrever, através de perspectivas etnomusicológicas, o estabelecimento, manutenção e adaptação das escolas de *Koto*, vinculadas à Associação Brasileira de Música Clássica Japonesa, Associação *Miwa* e Associação *Okinawa* do Brasil”. (SATOMI, 2004, p. 13)

Apuramos que no trabalho só há duas referências ao termo *playback*. A primeira está no glossário no qual a autora traz a definição de *karaokê* e afirma que se trata de um “recurso de cantar ao vivo acompanhado do aparato de um *playback* musical gravado”. (SATOMI, 2004, p. 17) Na segunda referência a autora relata a utilização de *playback* em uma aula coletiva, porém não traz detalhes sobre a utilização desse recurso sonoro. (SATOMI, 2004, p. 45)

O segundo trabalho foi o de Zettermann Filho (2015) cujos objetivos são elaborar e desenvolver um plano básico de reestruturação musical para a Pracetum Escola de Música e Tecnologias (PEMT). Observamos que o autor fez somente duas referências ao termo *playback*, mais precisamente ao termo *playback controls*, que se trata de um recurso de áudio presente em diversos programas de edição de partituras. (ZETTERMANN FILHO, 2015, p. 56-88)

O terceiro trabalho foi o de Santos (2017), que visa

[...] sistematizar, padronizar e, posteriormente, verificar se e como estes métodos [de ensino coletivo com instrumentos de arco] podem atender aos critérios apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino da música nas escolas regulares brasileiras, indicando caminhos para incentivar que professores de música utilizem o sistema de ensino coletivo de instrumentos no atendimento à Lei n.º 11.769/08. (SANTOS, 2017, p. 9)

Nesse trabalho encontramos apenas uma referência à palavra *playback*, na qual o autor fala sobre as características dos métodos que analisou em sua pesquisa e afirma que uma:

Característica comum a todos eles [os métodos analisados na pesquisa] é a edição no formato de um conjunto constituído pelo livro do professor e livros diferenciados para alunos dos instrumentos. Muitos métodos também são acompanhados por CD com *playbacks* e outros complementos, como acesso à internet para pesquisas e *download* de acompanhamentos, músicas ou aulas. (SANTOS, 2017, p. 9)

O quarto trabalho foi o de Costa (2018), que tem como objetivo geral promover uma reflexão sobre sua trajetória de formação profissional, artística e pedagógica no violão e na guitarra. Averiguamos que nesse trabalho só há três referências à palavra *playback*. Na primeira o autor destaca a utilização de *playbacks* nas performances de músicas de artistas novos e consagrados da cena musical nacional do programa de Abelardo Barbosa, conhecido popularmente no Brasil como Chacrinha.

Na segunda referência o autor recorda que fez uma “apresentação com *playback* em uma praça de Santo Antônio de Jesus com a caravana de artistas dos programas da TV Itapoan”. (COSTA, 2018, p. 129) Na terceira o autor também recorda que utilizava *playbacks* ao gravar programas de TV. (COSTA, 2018, p. 334)

O quinto trabalho foi o de Lisboa (2018), que tenciona abordar aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de trompete no Conservatório de Música de Sergipe, principalmente no que diz respeito ao uso de metodologias e ferramentas pedagógico-musicais. A única referência ao termo *playback* é quando o autor menciona o livro *Caderno de trompete* do Programa Sopro Novo Bandas, elaborado pelo trompetista e professor Fernando Dissenha, e diz que “[...] o livro é acompanhado por um CD em que se encontram todos os exercícios e os acompanhamentos para a prática individual (faixas *playback*)”. (LISBOA, 2018, p. 33)

O sexto trabalho foi o de Braga (2014), que já foi analisado anteriormente na primeira etapa de análise. Já o sétimo trabalho foi o de Westermann (2018) que objetiva identificar se a utilização de recursos tecnológicos digitais influenciou de maneira relevante as características da interdisciplina Seminário Integrador – Violão em algum momento da sua oferta no curso de licenciatura em música a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O autor fez duas referências ao termo *play along*. Na primeira descreve o repertório solo do material de apoio da referida disciplina e fala sobre a música Asa Branca - Versão 2, declarando que:

Como o ritmo do baixo de acompanhamento é sincopado e mais complexo de ser executado junto com a melodia, há explicações específicas sobre isso e, inclusive, um exercício de *play along*, no qual é disponibilizado um arquivo de áudio com o baixo para que o aluno toque a melodia, e vice-versa. (WESTERMANN, 2018, p. 144)

Já na segunda citação ao termo *play along*, Westermann (2018, p. 163) explana sobre os Materiais Multimídia de Orientação (MMO) e afirma que “Esses vídeos propõem, inclusive, algum tipo de interação do estudante com a gravação, através de atividades de *play along*, quando o estudante deve tocar em conjunto com a gravação”. Encerrando essa etapa de análise dos dados, a seguir serão apresentados ao leitor os resultados preliminares dos trabalhos acima expostos.

## Resultados preliminares

Ao longo desta pesquisa encontramos algumas dificuldades para a catalogação do material coletado. Uma delas surgiu na etapa da coleta de dados, em que percebemos que muitas das palavras-chave presentes nas descrições dos trabalhos armazenados no repositório institucional não condiziam com as palavras-chave descritas no texto dos trabalhos completos, como podemos observar no trabalho de Satomi (2004), exposto na Figura 2.

**Figura 2 - Palavras-chave descritas no repositório institucional que não condizem com as palavras-chave descritas nos trabalhos completos**

**REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL** UFBA  
Universidade Federal da Bahia

**Navegar**

- Sobre o RI UFBA
- Saiba mais
- Comunidades e coleções
- Data do documento
- Autor
- Título
- Assunto
- Tipo de documento

**Entrar em:**

- Receber atualizações por e-mail
- Meu espaço usuários autorizados
- Editar perfil
- Ajudar
- Sobre o DSpace

RI UFBA >  
Escola de Música >  
Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) >  
Teses de Doutorado (PPGMUS) >

Use este identificador para citar ou linkar para este item: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9137>

**Título:** Dragão confabulando: etnicidade, ideologia e herança cultural através da música para Koto no Brasil.  
**Autor(es):** Satomi, Alice Lumi  
**Orientador:** Magalhães, Luiz César Marques

**Palavras-chave:** sokyoku transterritorializado; comunidade nikkei; dinâmica cultural; etnomusicologia; nikkei community; transplanted sokyoku; cultural behaviour; ethnomusicology; música

**Data do documento:** 2004

**Resumo:** O presente estudo de caso examina a dinâmica da continuidade da "música para koto", sokyoku, no Brasil, a partir de grupos inicialmente observados por Dale Olsen (1983a), em 1981. A temática "música transterritorializada" ou "repertório dos imigrantes", sob perspectiva etnomusicológica, busca contribuir para os estudos de antropologia urbana em discussões sobre "minorias étnicas", especificamente, sobre "comunidade nikkei", ou "nipobrasileiros". O primeiro capítulo esclarece sobre a natureza do estudo situando o tema, as bases teórico-metodológicas, as intenções, as descobertas e questões iniciais da

Microsoft Word - Música para koto no Brasil.doc 28 / 288

A "Conclusão" justifica que as atitudes culturais de etnicidade, herança ou ideologia podem ser consideradas tanto como manutenção de valores da terra emigrada, quanto como adaptação aos valores da terra de acolhimento. Especulando as razões dessa resistência cultural, detectou-se que praticar a música clássica de minoria étnica em uma megalópole como São Paulo pode ser um eficaz "mecanismo de defesa" ou de "elaboração do conflito" (Hashimoto 1995). Os imigrantes reconstruem a terra perdida, no espaço ou no tempo, e os descendentes, internos e externos à comunidade, um mundo "idealizado" livre de contaminações.

**Palavras-chave:** Manutenção e adaptação cultural de minorias étnicas. Comunidade de nikkei. Repertório para koto transterritorializado.

Fonte: Repositório Institucional da UFBA.

Observamos que nenhum dos trabalhos tratava especificamente sobre a utilização de *play along* e *playback* no ensino coletivo de instrumentos musicais em bandas de música e os trabalhos que mais se aproximaram dessa temática foram os de Sibalde (2017) e Vecchia (2008).

A partir da análise dos dados pudemos compreender a função do *play along* e *playback* em cada trabalho e, com isso, propomos para eles três categorias que estão descritas no Quadro 4.

**Quadro 4 - Categorização dos trabalhos acadêmicos encontrados na pesquisa**

Categoria	Função da categoria	Nome do Autor/Título do trabalho	
		1º Etapa	2º Etapa
(1) Uso do <i>play along</i> ou <i>playback</i> como ferramenta auditiva para o ensino e/ou aprendizagem musical	Possui função performática e didática	<p>VECCHIA, Fabrício Dalla. Iniciação ao trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba: processos de ensino e aprendizagem dos fundamentos técnicos na aplicação do método Da Capo</p> <p>SIBALDE, Ricardo Augustus. O saxofone tenor no samba-jazz: estudos de elementos melódicos, rítmicos e harmônicos utilizados na improvisação</p>	<p>SANTOS, Wilson Rogério dos. Educação musical coletiva com instrumentos de arco: uma proposta de sistema em níveis didáticos.</p> <p>LISBOA, Clístenes André Pinto. O ensino de trompete no conservatório de música de Sergipe: contextualização das necessidades, metodologias e ferramentas pedagógico-musicais.</p> <p>WESTERMANN, Bruno. As coisas e o ensino de violão: relação entre tecnologias digitais e características do ensino do instrumento no contexto da educação a distância</p>

Categoria	Função da categoria	Nome do Autor/Título do trabalho	
		1º Etapa	2º Etapa
(2) Uso do <i>play along</i> ou <i>playback</i> como ferramenta auditiva para a performance musical	Possui função exclusivamente performática	<p>CARVALHO, Tiago de Quadros Maia. <i>Lord of hell: a prática musical da Banda Vomer na cena do rock / metal em Montes Claros-MG</i></p> <p>BRAGA, Simone Marques. Canto Coral e Performance Vocal: contribuições para a formação inicial dirigida a Educação Básica</p>	<p>SATOMI, Alice Lumi. Dragão confabulando: etnicidade, ideologia e herança cultural através da música para Koto no Brasil</p> <p>BRAGA, Simone Marques. Canto Coral e Performance Vocal: contribuições para a formação inicial dirigida a Educação Básica</p> <p>COSTA, Alex Augusto Mesquita. Atuação de um guitarrista em salvador: pesquisa autobiográfica docente</p>
(3) Uso do <i>play along</i> ou <i>playback</i> como ferramenta auditiva em programas de edição de partitura	Possui função técnico-auditiva, isto é, somente para a escuta de música	_____	ZETTERMANN FILHO, Ayrton. Elaboração e desenvolvimento do plano básico de reestruturação musical implementado na Pracetum Escola de Música e Tecnologias.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Constatamos que entre os 94 trabalhos encontrados na pesquisa apenas quatro tratavam especificamente sobre bandas de música. Entre os quatro trabalhos, o de Neves Junior (2019) é apontado nas duas etapas da coleta de dados como detalhado no Quadro 5 a seguir.

**Quadro 5 - Trabalhos que tratam especificamente sobre bandas de música**

Nome do autor	Nome do documento	Tipo de trabalho e programa	Ano de publicação	Etapa da pesquisa
BENEDITO, Celso José Rodrigues	O mestre de Filarmônica da Bahia: um educador musical	Tese de doutorado acadêmico (PPGMUS)	2011	1ª etapa
VECCHIA, Fabrício Dalla	Educação Musical com instrumentos de sopro e percussão: Análise de métodos e proposta de uma sistematização	Tese de doutorado acadêmico (PPGMUS)	2015	1ª etapa
BOTELHO, Mila Paraná	O Mestre de Banda: a influência de seus aprendizes em sua formação	Trabalho de conclusão final (PPGPROM)	2016	1ª etapa
NEVES JUNIOR, Antonio Carlos Batista	Sociedade Filarmônica 25 de Março: a prática do mestre de banda na reedificação de uma instituição sesquicentenária	Dissertação de mestrado acadêmico (PPGMUS)	2019	1ª etapa e 2ª etapa

Fonte: Elaborado pelos autores. A seguir serão apontadas nossas considerações iniciais a partir do que foi exposto neste texto.

## Considerações iniciais

Ao longo deste texto pudemos observar que em países como EUA e Canadá existem políticas educacionais que regulamentam e incentivam a utilização de métodos de ECIM e que muitos desses métodos usam o *play along* como ferramenta auditiva para o ensino e/ou aprendizagem de instrumentos musicais. Notamos também que, tanto professores como estudantes incorporam nos últimos anos tal ferramenta para a prática de instrumento musical.

Em relação ao ECIM em bandas de música, vimos que os únicos métodos publicados por editora brasileira são os métodos *Da Capo: método elementar para ensino coletivo ou individual de instrumentos de banda* e *Da Capo criatividade: método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda* volumes 1 e 2 de Joel Luís da Silva Barbosa (1998, 2010a e 2010b), que não possuem tal ferramenta auditiva.

Verificamos ainda que, mesmo sendo referências nacionais em pesquisas que tratam da utilização e produção de materiais didáticos sobre o ECIM em bandas de música, o Programa de Pós-Graduação

em Música e o Programa de Pós-Graduação Profissional em Música da Universidade Federal da Bahia possuem poucas pesquisas que abordam o uso do *play along* no ensino coletivo de instrumentos em bandas de música. Assim, especulamos que tais trabalhos não existam por não tratarem desta temática como objeto principal.

Por fim, entendemos primeiramente que este trabalho possui relevância acadêmica para a área da educação e, em especial, para a educação musical, pois acreditamos que ele possa colaborar com o desenvolvimento e aprimoramento de pesquisas que tratem sobre o uso do *play along* como ferramenta auditiva para o ensino e/ou aprendizagem de instrumentos em bandas de música. Acreditamos também que o trabalho possui uma relevância social, pois as bandas de música fazem parte da cultura brasileira e estão direta e indiretamente ligadas à formação do *ethos* dos cidadãos do país. Ressaltamos, ainda, o trabalho de mestrado desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará desenvolvido a partir desta pesquisa bibliográfica (SOARES, 2021) que teve por objetivo avaliar quais os efeitos que a utilização de *play along*. O uso do *play along* proporcionou o desenvolvimento da sonoridade de uma turma de trompetistas iniciantes na disciplina de Instrumento Complementar I – Sopros do curso de Música – Licenciatura – da Universidade Federal do Ceará – *Campus* de Sobral, confirmando as expectativas de utilização de tal recurso tecnológico.

Assim, o uso o desenvolvimento de *play along* para com músicas para o contexto próprio das bandas de música brasileiras e em língua portuguesa pode se verificar como importante ferramenta educacional, contendo exercícios, não só de sonoridade, mas também de repertório(s) contribuindo para um aprendizado que promova o equilíbrio do grupo e o conhecimento musical amplo.

## Referências

- BARBOSA, J. L. da. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no ensino de primeiro grau. *Revista da ABEM*, [s. l.], ano. 3, n. 3, p. 39-49, 1996.
- BARBOSA, J. L. *Da Capo: método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda: Regência*. Belém: Fundação Carlos Gomes, 1998. 248 p.
- BARBOSA, J. L. *Da Capo Criatividade: método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda: Regência*. Jundiaí: Keyboard, 2010a. vol. 1.

BARBOSA, J. L. *Da Capô Criatividade: método elementar para o ensino coletivo e/ou individual de instrumentos de banda*: Regência. Jundiaí: Keyboard, 2010b. vol. 2.

BARBOSA, J. L. Novas práticas pedagógicas para sociedades filarmônicas. In: FERNANDES T.; OLIVEIRA, G. (org.). *Refletir as sociedades filarmônicas da Bahia: desafios e novos caminhos*. Salvador: Edefba, 2021. p. 15-32.

BEATTY, R. J. The History and Development of Elementary Music Education in Canada: curricular perspectives. In: VEBLEN, K.; BEYNON, C. (ed.). *From Sea to Sea: perspectives on music education in Canada*. Ontario: The University of Western Ontario, 2007. p. 1-22.

BRAGA, S. M. *Canto coral e performance vocal: contribuições para a formação inicial dirigida a Educação Básica*. 2014. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

CAJAZEIRA, R. A importância das Bandas na formação do músico brasileiro. In: CAJAZEIRA, R.; OLIVEIRA, A. (org.). *Educação musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007. p. 24-28.

CARVALHO, T. Q. M. *Lord of hell: a prática musical da banda Vomer na cena do rock/metal em Montes Claros-MG*. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

COSTA, A. A. M. *Atuação de um guitarrista em Salvador: pesquisa autobiográfica docente*. 2018. Tese (Doutorado em Educação Musical) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

CRUVINEL, F. M. O ensino coletivo de instrumentos musicais na educação básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de ensino musical. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 8., 2008, Brasília, DF. *Anais [...]*. Porto Alegre: ABEM, 2008. p. 1-13.

FILIPPE, F. S. P. G. *Play along como regulação do estudo*. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Música) – Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, 2017.

JUNTUNEN, P.; RUOKONEN, I.; RUISMÄKI, H. Study of Potential of Playback Orchestra Computer Assisted Teaching Method. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, London, v. 6, n. 3, p. 1097-1104, Nov. 2013.

JUNTUNEN, P.; RUOKONEN, I.; RUISMÄKI, H. Music behind scores: case study of learning improvisation with Playback Orchestramethod. *Journal of Computer Assisted Learning*, [s. l.], v. 31, n. 6, p. 582-591, mar. 2015.

LEVI, A. D. A. *Samba Jazz: reflexões sobre a ferramenta play along*. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Docência Superior em Música) – Faculdades Metropolitanas Unidas, São Paulo, 2010.



- LISBOA, C. A. P. *O ensino de trompete no conservatório de música de Sergipe: contextualização das necessidades, metodologias e ferramentas pedagógico-musicais*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- MARTINHO, C. F. N. G. *O potencial pedagógico da improvisação (jazz) no processo ensino/aprendizagem da trompete*. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Música) – Universidade do Minho, Braga, 2014.
- MONTANDON, M. I. *Aula de piano e ensino de música: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves*. 1992. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.
- NASCIMENTO, M. A. T. *Método elementar para o ensino coletivo de instrumentos de banda de música: “Da capo” um estudo sobre sua aplicação*. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- NASCIMENTO, M. A. T. Situações de Educação e métodos em educação utilizados pelas bandas de música. In: ALBUQUERQUE, L. B.; ROGÉRIO, P. (org.). *Educação Musical: campos de pesquisa, formação e experiências*. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 197-211.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RIBEIRO, J. C. P. *A “audição” no desenvolvimento da criatividade na aprendizagem do saxofone*. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Música) – Universidade do Minho, Braga, 2015.
- RODRIGUES, R. N. A. *O playback instrumental como suporte musical no ensino do piano: estudo sobre competências instrumentais e motivação*. 2012. Dissertação (Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico) – Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, 2012.
- SANTOS, W. R. *Educação musical coletiva com instrumentos de arco: uma proposta de sistema em níveis didáticos*. 2017. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- SATOMI, A. L. *Dragão confabulando: etnicidade, ideologia e herança cultural através da música para Koto no Brasil*. 2004. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.
- SERAFIM, L. L. *Modelos pedagógicos no ensino de instrumentos musicais em modalidade a distância: projetando o ensino de instrumentos de sopro*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- SIBALDE, R. A. *O saxofone tenor no Samba-Jazz: estudos de elementos melódicos, rítmicos e harmônicos utilizados na improvisação*. 2015. Dissertação (Mestrado em Criação-Interpretação Musical) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

- SILVA, D. Play along: uma ferramenta de suporte aos *Exercices Journaliers* (EJ) do método completo de flauta, de Taffanel & Gaubert. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM: DIVERSIDADE HUMANA, RESPONSABILIDADE SOCIAL E CURRÍCULOS: INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO MUSICAL, 23., 2017, Manaus. *Anais* [...]. Porto Alegre: ABEM, 2017.
- SOARES, W. de S. *A utilização de play along como ferramenta auditiva para o ensino e aprendizagem de trompete em contexto coletivo*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.
- TOURINHO, C. Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. In: CONGRESSO ANUAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande. *Anais* [...]. Porto Alegre: ISME, 2007.
- VECCHIA, F. D. *Iniciação ao trompete, trompa, trombone, bombardino e tuba: processos de ensino e aprendizagem do método Da Capo*. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- VECCHIA, F. D. *Educação musical coletiva com instrumentos de sopro e percussão: análise de métodos e proposta de uma sistematização*. 2012. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.
- WESTERMANN, B. *As coisas e o ensino de violão: relação entre tecnologias digitais e características do ensino do instrumento no contexto da educação a distância*. 2017. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- YING, L. M. *O ensino coletivo direcionado no violino*. 2007. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ZETTERMANN FILHO, A. *Elaboração e desenvolvimento do plano básico de reestruturação musical implementado na Pracetum Escola de Música e Tecnologias*. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

---

Submetido em 22/10/2020  
Aceito em 03/10/2022