

**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

# **Revista Querubim**

**Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais**

**Edição 44**

**Ano 17**

**Volume 01**

**Educação**

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

**2021**

**2021**

**2021**

**2021**

**Niterói – RJ**

Revista Querubim 2021 – Ano 17 nº44 – vol. 1 – Educação – 90p. (junho – 2021)  
Rio de Janeiro: Querubim, 2021 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

### **Conselho Científico**

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

### **Conselho Editorial**

#### **Presidente e Editor**

Aroldo Magno de Oliveira

#### **Consultores**

Alice Akemi Yamasaki  
Andre Silva Martins  
Elanir França Carvalho  
Enéas Farias Tavares  
Guilherme Wyllie  
Hugo Carvalho Sobrinho  
Hugo Norberto Krug  
Janete Silva dos Santos  
João Carlos de Carvalho  
José Carlos de Freitas  
Jussara Bittencourt de Sá  
Luiza Helena Oliveira da Silva  
Marcos Pinheiro Barreto  
Mayara Ferreira de Farias  
Paolo Vittoria  
Pedro Alberice da Rocha  
Ruth Luz dos Santos Silva  
Shirley Gomes de Souza Carreira  
Vânia do Carmo Nóbile  
Venício da Cunha Fernandes

## SUMÁRIO

01	<b>Adonias Nelson da Luz</b> – Memória e (semi)formação: tensionamentos da estética do ensinar	04
02	<b>Ana Paula Ribeiro dos Santos et al</b> – O Ensino Superior no Contexto da Pandemia: Desafios e Perspectivas	10
03	<b>Andréia Patrícia Bueno e Claudia Maria Petchak Zanlorenzi</b> – Alfabetização e o construtivismo na Revista Nova Escola (década de 1990)	18
04	<b>Andressa Gomes Frazão et al</b> – Atividades remotas na Universidade Federal do Tocantins no primeiro semestre de 2020: percepções dos estudantes	26
05	<b>Domingos Pereira da Silva e Katya Lacerda Fernandes</b> – Apontamentos teóricos-políticos do planejamento e da gestão da educação	34
06	<b>Domingos Pereira da Silva</b> – Planejamento e gestão escolar: concepções e implicações	39
07	<b>Domingos Pereira da Silva e Vicente Rodriguez</b> – O gerencialismo na primeira década do século XXI: fundamentos para análise da <i>qualidade social</i>	47
08	<b>Ellen Zouain e Ailton Pereira Morila</b> – “Eu organizo o movimento”: contracultura e suas experiências concretas no cenário brasileiro	53
09	<b>Erivania do Nascimento Coutinho Majeski et al</b> – A inclusão de surdos na educação básica: um relato de experiência	64
10	<b>Flávia Cristina Paniago e Aline Ferreira Antunes</b> – Um panorama da produção acadêmica brasileira sobre as dificuldades de aprendizagem na educação (2010-2020)	72
11	<b>Gilvânia Chaves de Almeida et al</b> – Escola e família: uma relação necessária	78
12	<b>Janilson dos Santos Abreu</b> – O psicopedagogo institucional: a relevância da atuação desse profissional nas instituições escolares	86

## MEMÓRIA E (SEMI)FORMAÇÃO: TENSIONAMENTOS DA ESTÉTICA DO ENSINAR

Adonias Nelson da Luz<sup>1</sup>

### Resumo

Este escrito tem por objetivo promover uma leitura acerca do conceito de Semiformação em Adorno, conforme exposto na Teoria da Semiformação, com ênfase para imperativo da memória e sua importância para as relações de ensino-aprendizagem. Para esse feito, utilizamos levantamento bibliográfico, caracterizando a pesquisa como básica e qualitativa. O escrito divide-se em três partes, a primeira, com aproximações iniciais do conceito de Semiformação. A segunda parte dedica-se a delimitar as relações estéticas do ensinar e, a última, incumbe-se de analisar a memória como imperativo da Formação. Desse modo, nos debruçamos sobre a literatura da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e seus intérpretes.

Palavras-chave: Didática. Educação. Teoria Crítica.

### Abstract

This writing aims to promote a reading about the concept of Semiformation in Adorno, as explained in the Theory of Semiformation, with emphasis on the imperative of memory and its importance for teaching-learning relationships. For this purpose, we use bibliographic research, characterizing the research as basic and qualitative. The writing is divided into three parts, the first with initial approaches to the concept of Semiformity. The second part is dedicated to delimiting the aesthetic relations of teaching, and the last part is responsible for analyzing memory as an imperative of Formation. In this way, we focus on the literature of the Frankfurt School's Critical Theory and its interpreters.

**Keywords:** Didactic. Education. Critical Theory.

### Introdução

O objetivo desse artigo é discorrer sobre o conceito de Semiformação, presente na Teoria Crítica, em específico nos escritos de Adorno (2010). Desse modo, pretendemos relacionar os imperativos da formação, com ênfase no exercício da memória, tensionando com a proposta de estética formativa adorniana.

O método elencado para a análise é a de levantamento bibliográfico exploratório, bem como trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e básica. Nosso problema de pesquisa engendra-se no limiar da concepção de que a Formação foi substituída por um sucedâneo, conforme explicita Adorno (2010), e em seu lugar há uma forma alijada de experimentação da realidade, qualificada pelo autor como Semiformação. Se o sucedâneo é um estado generalizado de consciência, logo, é necessário que o conceito seja revisitado, a fim de desvelar as novas formas prejudicadas de interação com os objetos cognoscíveis.

Isto posto, optamos por uma divisão em três partes do escrito. A primeira dedica-se a discorrer sobre o conceito de Formação e Semiformação proposto por Adorno (2010). A segunda, articula a dimensão estética do processo formativo que, para o autor, possui um aspecto negativo que apresenta semelhança com a Arte, como antítese do social. Por fim, elaboramos uma

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação, na linha de Políticas, História e Organização da Educação, pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

perspectiva de tensionamento dos aspectos conceituais da memória e a relação com a indústria cultural, tema atual e de suma importância para a autocrítica do processo pedagógico.

### **Conceito de Semiformação: aproximações iniciais**

Conforme Adorno (2010) explicita na *Teoria da Semiformação*, para que se discorra sobre a Formação, é necessário que se fale sobre seu oposto. Para o autor, a Semiformação é um estado de consciência prejudicado que não antecede a formação cultural, mas a sucede.

Essa perspectiva teórica permite diferenciar a natureza da informação e, por assim dizer, a formação, em sentido amplo. Desse modo, a Semiformação não é a falta de Formação, mas engendra-se no limiar do sucedâneo, como um estado de consciência que se fixa no realismo e utilitarismo. Conforme posto na *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) afirmam que nas epopeias gregas há um pressuposto dessa racionalidade, de forma prototípica no mito de Ulisses, visto que o herói nega e sacrifica a própria subjetividade como uma forma de afirmação ao confrontar o gigante Polifemo.

Na sociedade burguesa do Capitalismo Tardio (ADORNO, 1986), há uma mimese dessa racionalidade, que exige com que os sujeitos continuamente se adaptem às exigências do mercado, que prioriza o conformismo e adequação do pensamento às normas criadas externamente aos sujeitos.

A Semiformação não é apenas a falta de Formação, mas ela a substitui, como sucedâneo, e inculca nos sujeitos uma descrença e ódio por aquilo que poderia formá-los. Nesse sentido, Adorno (2010) afirma que na sociedade hodierna, tudo aquilo que remete à Formação acaba por contrair os nervos vitais da sociedade. Dada a característica da sociedade em anular as especificidades dos sujeitos, como forma de afirmação na sociedade, faz com que os indivíduos passem a desejar essa forma prejudicada de consciência, para que sejam aceitos.

Nesse sentido, para Adorno (2010) essa forma de consciência é amplamente socializada e fruto da sociabilidade do capital, que faz com que os sujeitos incorporem as relações de produção para além do campo fabril, em todas as relações sociais. Semiformação não é apenas uma meia Formação, mas um substituto posto em lugar de uma relação de imanência com o contexto social, que possui uma relação estética prejudicada.

No espectro oposto, ou seja, da experiência formativa, ela se torna análoga à experimentação da Arte, com sentido mais holístico e completo aos sujeitos. Formação necessita de pressupostos, mas, ao mesmo tempo, esquiva-se do autodidatismo (ADORNO, 2010). No que tange aos imperativos da autêntica Formação, encontra-se o tempo não administrado, o tensionamento entre pensamento e realidade, o exercício da memória, a necessidade de pressupostos e da figura paterna do professor, bem como a autocrítica e autodeterminação.

Não obstante, a Semiformação apresenta uma adulteração sensorial nos sujeitos, já que Adorno (2010) discorre sobre a inaptidão às experiências. Experiências possuem um lastro maior de durabilidade nos estímulos, em comparação com as vivências, que estão mais vinculadas ao plano da imediatez e efemeridade. Desse modo, a Semiformação apresenta uma forma prejudicada de alterações perceptuais, tanto quanto sensoriais.

Destarte, duas características importantes para o tensionamento dessas relações com o ato docente são, nomeadamente, a inaptidão às experiências formativas e a transformação daquilo que é mediato em imediato. A primeira se refere ao arrefecimento do potencial formativo estético, a

segunda, na inaptidão ao desvio de consciência necessário à apreensão dos conteúdos formativos. A próxima subseção discorre sobre essas duas características.

### **A dimensão estética da Educação: *intermezzo* do ato docente**

Na Teoria da Semiformação (ADORNO, 2010), fica evidente que a educação possui aspectos que são irreconciliáveis com a Indústria Cultural. O modo de produção capitalista renegou aos sujeitos a cultura autêntica, produzida como elemento fundado pelo trabalho.

Se a cultura já não se realiza a partir do trabalho não alienado, as subjetividades são produzidas a partir de uma cisão entre forma e conteúdo, sempre conduzindo os sujeitos a uma semiexperimentação da realidade, cujo caráter pseudoconcreto (KOSIK, 1976) é dotado de uma aparência capaz de ocultar a sua própria essência. Se no materialismo dialético histórico, a essência da realidade é apreendida através de um desvio (KOSIK, 1976), o sentido da educação que busca uma emancipação autêntica, é o de promover o contato com a realidade para além de suas dimensões estéticas imediatas (COSTA, 2003), que promovem a regressão da consciência perante os estímulos da indústria cultural. Essa é a primeira característica, ou seja, a inaptidão às experiências formativas que perpassam o plano da imediatez e da aparência dos estímulos.

A semiformação, nesse sentido, é o predomínio da aparência da realidade, imediatamente refletida pelos objetos, sem que os sujeitos tenham a capacidade de diferenciação e autocrítica. A estética da semiformação é representada pelo seu caráter de efemeridade e imediatez, que oferece sempre o simulacro no lugar do real, do contemplativo. Não obstante, é proporcionada pelo modo de produção fabril, que faz com que o pensamento imite a maquinaria de produção, dando a ilusão do conhecimento, porém sempre desvinculado da história objetiva e subjetiva (ADORNO, 2010).

Sabe-se que o currículo escolar já possui em si uma determinação da racionalidade tecnológica (SILVA, 2008), ao promover o pensamento performático, isto é, da eficiência e eficácia, que a torna irreconciliável com a perspectiva de uma educação que se baseia nos imperativos da formação.

Para Adorno (2010), a formação autêntica necessita de tempo, do exercício da memória, através da elaboração do passado, tensão entre o pensamento entre a realidade e imersão em uma tradição, para que o sujeito resista às tendências generalizadoras da sociedade. Ao se defrontar com as características de uma estética de efemeridade, cujo valor de exposição é sempre maior que seu valor de culto, ou contemplativo (BENJAMIN, 1994), o sujeito não predispõe do desenvolvimento de resistência egoica, necessárias para contrapor a mimese com o pensamento autoritário, conduzindo sempre para a regressão ao ímpeto de violência primitiva.

Mais do que isso, o pensamento se absolutiza, mimetizando a maquinaria que a produz (ADORNO, 1986), embora como síntese da potência e da impotência. Por conseguinte, a estética da efemeridade das artes falsificadas (BENJAMIN, 1994) não pode proporcionar aos sujeitos a negação da mimese à maquinaria de produção, ao despossuir o imperativo da memória, objetiva e subjetiva, ocasionando sempre a superposição das vivências fragmentadas (TÜRCKE, 2004) sobre as experiências, que representam estímulos mais duráveis na consciência.

A emancipação, por outro lado, é o desenvolvimento humano alcançado pela estética da Arte autêntica (ADORNO, 2011), que envolve o caráter difrativo necessário à aproximação da realidade, sem que o excesso de realismo prejudique a capacidade de pensamento autocrítico. A educação que não se rende às necessidades racionalmente organizadas pelas macrotendências econômicas do capitalismo tardio (ADORNO, 1986) já é uma educação que tende para a resistência à barbárie.

Dessa forma, a segunda característica é a que se assemelha às características das obras de Arte autênticas, dentro do pressuposto de autenticidade, valor de culto maior do que o valor de exposição – de certo modo, que rejeita a espetacularização da obra – e que valoriza mais a aura do que a reprodutibilidade (BENJAMIN, 1994). Ambas as tendências tem uma característica de confluir sobre os aspectos da memória. A tendência à rejeição da espetacularização relaciona-se com a ideia da formação de uma lastro para ligação dos eventos, até certo ponto, interagindo com os conteúdos da rememoração. Já a outra tendência, para formação de memórias não-mecânicas, para além de aspectos procedimentais que se assemelha ao trabalho repetitivo e automatizado, mas para memórias que reelabora o passado e podem servir de conteúdos para autocrítica e autodeterminação dos sujeitos. A parte subsequente do escrito objetiva discorrer sobre esses aspectos.

### **O tensionamento da memória: prelúdio da resistência à Semiformação**

Como supracitado, Adorno (2010), ao discorrer sobre os imperativos da formação, cita a memória. A memória, na concepção de Pinto (2001), permite que aquilo que foi anteriormente aprendido, seja trazido à consciência. Partindo do pressuposto de que a realidade é uma aparência capaz de ocultar sua própria essência (KOSIK, 1976), logo, aquilo que é imediatamente transposto da realidade para a memória, formando a consciência social, pode ser orientado e racionalizado para resultados esperados, compreendido como uma mobilização de conhecimentos.

Para Türcke (2004) a memória não é apenas o conteúdo da rememoração, mas as relações complexas entre os conteúdos, visto que a memória não é linear, mas mistura elementos da experimentação, dos sentidos e é autocompletada de forma a fazer sentido para o indivíduo.

Para discorrer sobre as especificidades da memória, recorreremos à Squire (1986 *apud* STERNBERG, 2008), que elabora uma diferenciação quanto à natureza destas. O autor as divide em memórias declarativas e não declarativas, por vezes chamadas de operacionais.

As memórias declarativas são aquelas passíveis de manifestação através da fala, sendo semânticas e episódicas. De forma análoga à essa aproximação teórica, Benjamin (1994) em um texto intitulado *Experiência e Pobreza*, afirmou que a guerra ocasionou o empobrecimento de experiências relatáveis aos mais jovens. Nesse sentido, aquela experimentação de uma realidade nefasta, a da violência, da barbárie, promoveu uma cisão entre as memórias semânticas – já que as experiências relatáveis não eram culturalmente construtivas – e episódicas – pois os eventos narrados não corroboravam com uma efetiva formação dos ouvintes.

As memórias semânticas, portanto, se referem à interação dialética e dialógica com a realidade, com nossa capacidade de elaboração em conceitos e definições. As episódicas, por conseguinte, relacionam-se com o armazenamento de informações adquiridas com as vivências dos sujeitos, relacionando com suas cargas emocionais correlatas.

Com relação às memórias não declarativas, elas articulam-se através de aprendizados que não são conscientes, nem podem ser manifestadas através da fala. Das subdivisões, duas delas são pertinentes à nossa discussão: *priming* habilidades procedimentais.

As habilidades procedimentais envolvem aptidões motoras, cognitivas e perceptuais. Do ponto de vista do mundo do trabalho, são mais valorizadas do que as memórias declarativas, ao relacionar a estética semiformativa da indústria cultural (TÜRCKE, 2004), que sempre proporciona o choque estético, em detrimento de um aprofundamento da linguagem.

O *priming*, por conseguinte, é toda rede de conhecimentos que os estímulos exteriores acionam no cérebro. Se há uma predisposição da semiexperimentação da realidade como *modus cognoscendū* real (ADORNO, 2010), logo, os *primings* assumem uma forma *sui generis* na vida moderna.

Para Benjamin (1994), a vivência é a experiência degradada. Se a realidade se mostra de antemão como aparência, na estética da indústria cultural, a aparência se torna a potencializadora da consciência social, de modo que as experiências perdem seu caráter de organicidade e contiguidade, ao passo em que determinadas naturezas de memória tornam-se preponderantes sobre outras. O modo de produção, se valendo do pensamento performático e orientado para o mundo do trabalho capitalista, isto é, alienado e estranhado, promove uma preponderância sobre memórias não declarativas, que acirra a cisão na cultura e aumenta a necessidade de uma forma de coesão externa aos sujeitos, na forma da Indústria Cultural.

### Considerações finais

Com este escrito, objetivamos analisar, mesmo que brevemente, dimensões estéticas do ato de ensinar, na perspectiva da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, em especial no pensamento adorniano. Dada a característica da Semiformação em ser um aspecto amplamente socializado na modernidade, revertê-la parece ser uma tarefa árdua e difícil, embora imprescindível para a desbarbarização dos sujeitos.

Há uma tendência ao pensamento performático, que se assemelha à maquinaria de produção e influencia diretamente no trabalho docente. Essas relações mercadológicas e extraescolares delimitam o *modus operandi* do professor e prejudicam, não apenas esteticamente, a promoção de uma educação emancipadora. Emancipação, para Adorno, não é um estado absoluto, assim como o conceito de Arte, um equilíbrio momentâneo entre pressupostos e autodeterminação, heteronomia e autocrítica, visto a primeira sempre depende da segunda, e vice-versa. Dessa relação dialética se compreende a formação das memórias: por aproximação e repulsão, os conteúdos se fixam ou se esvaem, sobrando as relações perceptuais e a formação da consciência social, lastro maior para compreensão e intervenção com o já existente.

Desse modo, nossa maior contribuição tange na desbarbarização dos sujeitos, isto é, na formação de uma consciência social que não se alia à personalidades autoritárias e evita os ímpetus de violência primitiva, de modo que *Auschwitz* não se repita, através do exercício da memória e da retomada da capacidade de experimentação estética e contemplativa.

### Referências

- ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. In: Pucci, B.; Zuin, A. A. S.; Lastoria, L. A. C. N. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. **Teoria Estética**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, Arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- COSTA, B. C. G. Educação Dos Sentidos: A Mediação Tecnológica E Os Efeitos Da Estetização Da Realidade. In: Pucci, B., Lastória, L. A. C. N., Costa, B. C. G., **Tecnologia, Cultura E Formação... Ainda Auschwitz**. São Paulo: Cortez, 2003.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. Türcke, C. Sociedade da sensação: a estetização da luta pela existência. In: Zuin, A. A. S, Pucci, B, Oliveira, N. R. **Ensaio frankfurtianos**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.



PINTO, A. C. Memória, cognição e educação: implicações mútuas. In: Detry, B.; Simas, F. **Educação, cognição e desenvolvimento: textos de psicologia educacional para a formação de professores.** Lisboa: Edinova, 2001.

SILVA, M. R. **Currículo e competências: a formação administrada.** São Paulo: Cortez, 2008.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva.** São Paulo: Cengage Learning, 2008.

TÜRCKE, C. Sociedade da sensação: a estetização da luta pela existência. In: ZUIN, A. A. S, PUCCI, B, OLIVEIRA, N. R. **Ensaio frankfurtianos.** São Paulo: Cortez Editora, 2004.

Enviado em 30/04/2021

Avaliado em 10/06/2021

## O ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DA PANDEMIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS<sup>2</sup>

Ana Paula Ribeiro dos Santos<sup>3</sup>

Elk Karine Alves da Silva<sup>4</sup>

Solange Aparecida do Nascimento<sup>5</sup>

### Resumo

Este estudo apresenta as percepções de docentes do ensino superior da Universidade Federal do Tocantins sobre a educação em tempos de pandemia. Trata-se de uma pesquisa exploratória, com aplicação de questionários on-line que possibilitaram identificar os desafios vividos por estes profissionais atualmente. Com base nos resultados, nota-se que a principal objeção dos entrevistados diz respeito ao aumento significativo da carga horária de serviço, que tem refletido em externalidades negativas sobre a saúde física e psíquica dos professores e estudantes. Destarte, são necessárias políticas públicas voltadas para uma educação que considere as heterogeneidades do processo de ensino e o planejamento de ações que visem a educação de qualidade para todos.

**Palavras Chave:** Educação, pandemia, ensino remoto

### Abstract

This study presents the perceptions of higher education teachers at the Federal University of Tocantins about education in times of pandemic. This is an exploratory research, with the application of online questionnaires that enabled the identification of the challenges currently experienced by these professionals. Based on the results, it is noted that the main objection of the interviewees concerns the significant increase in the workload, which has reflected in negative externalities on the physical and mental health of teachers and students. Therefore, public policies are needed that are aimed at an education that considers the heterogeneities of the teaching process and the planning of actions aimed at quality education for all.

**Keywords:** education, pandemic, remote teaching

### Introdução

A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou em março de 2020 a instalação de uma pandemia causada pelo vírus Sars-cov-2. Tal crise trouxe consigo mudanças significativas nas mais diversas áreas, exigindo medidas de enfrentamento para o controle dos impactos sobre a sociedade. O ensino também acaba sofrendo as conseqüências, pois de portas fechadas, a sala de aula já não pode mais ser compreendida somente como um espaço físico. Este cenário tem gerado inquietação em gestores, professores e nos próprios alunos, que tentam dar continuidade às atividades por meio das tecnologias da informação e comunicação disponíveis, em especial, as plataformas digitais.

De tal maneira, o Ensino Remoto Emergencial (ERE), é uma alternativa apresentada pelo do Ministério da Educação (MEC), aprovada por meio da Portaria nº 343, de março de 2020, que autoriza a realização do ensino de maneira remota, por meio de tecnologias digitais durante o

---

<sup>2</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

<sup>3</sup> Graduada em Biologia pela Universidade Federal do Tocantins. Mestranda em Planejamento Urbano e Demografia pela Universidade Federal do Norte do Tocantins.

<sup>4</sup> Graduada em Cooperativismo pela Universidade Federal do Tocantins. Mestranda em Planejamento Urbano e Demografia pela Universidade Federal do Norte do Tocantins.

<sup>5</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia e docente na Universidade Federal do Tocantins.

período de distanciamento. Todavia, o fato de as instituições de ensino terem que se reinventar nesse período, trouxe à tona discussões referentes a efetividade do ensino não presencial e a utilização de métodos ativos<sup>6</sup> nas aulas síncronas. O ensino remoto emergencial exige, portanto, que os educadores realizem adaptações nas dinâmicas da aula, nos conteúdos curriculares e nas avaliações.

Entre as pressões voltadas para o retorno das aulas presenciais e a implementação do ensino remoto emergencial, os envolvidos na educação se deparam com uma realidade existente no país há muito tempo: a exclusão digital. Como dito, ao ser pensado emergencialmente, o ensino remoto teve como limitações o acesso à internet e a dispositivos tecnológicos por parte de muitos estudantes e até mesmo de professores, este fato, de certa maneira dificultou a realização das aulas e avaliações realizadas via internet.

Nesta perspectiva, Moldesky et al (2019) aconselham que o planejamento deve considerar todos os cenários, para que a inclusão seja garantida. Conforme postulam os autores, é necessário fornecer apoio aos professores e estudantes sobre a utilização das ferramentas disponíveis. Acrescente-se que muitas vezes, tanto professores quanto alunos possuem dificuldades de manusearem certas tecnologias digitais, o que pode interferir na transposição didática e na interação entre ambos.

Diante disso, este trabalho busca identificar os desafios enfrentados pelos docentes da Universidade Federal do Norte do Tocantins frente ao cenário de pandemia e as alternativas de inclusão desenvolvidas para que seja garantida uma educação de qualidade e equitativa, de modo que ninguém seja deixado para trás. Dentre as indagações que norteiam este estudo, mencionam-se: quais os impactos do ensino à distância na educação superior e qual a percepção dos professores sobre o ensino, formação e aprendizagem em tempos de pandemia.

## **Os Desafios Impostos pelo Ensino Remoto**

Em geral, é comum que haja uma certa confusão entre os termos Educação a Distância (EAD) e o Ensino Remoto Emergencial. No entanto, Hodges et al (2020) ponderam que existem divergências entre ambos. Para os autores, a EAD já é uma modalidade de ensino planejada para ser realizada no intuito de ofertar conteúdos e avaliações por meio de plataformas on-line. Por outro lado, o ERE não busca organizar um sistema educacional não presencial, mas sim tornar possível o acesso temporário a conteúdos de disciplinas que normalmente são ministradas presencialmente.

No entanto, para Cordeiro (2020) a dificuldade de acesso por parte de muitas famílias é uma das principais dificuldades desse tipo de ensino, o que interfere na interação proveitosa entre professores e alunos, virtualmente. Contudo, os professores brasileiros tem se adaptado bem ao uso da tecnologia, criando recursos midiáticos para que os alunos com dificuldades possam acessar gravações das aulas em momentos assíncronos aos encontros virtuais.

Logo, é necessário que as ferramentas utilizadas possuam padrões de qualidade, maior eficácia e que sejam escolhidas conforme as limitações de acesso da turma, uma vez que nem todos os estudantes possuem aparelhos celulares, computadores ou tablets. Pode acontecer, outras vezes, de alunos possuírem estes aparelhos, mas não conseguirem acesso à rede de internet, seja por dificuldades econômicas, seja pela localização geográfica, que não oferece sinais de conectividade. Porém, a autora anteriormente citada completa que mesmo com todas estas dificuldades, o ensino

---

<sup>6</sup> Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida (MORAN, 2017).

remoto ainda é visto como a melhor alternativa na busca de minimizar os prejuízos causados pela interrupção das aulas presenciais.

Ademais, deve ser considerado em especial, o perfil socioeconômico do país, já que nessa transição, os mais prejudicados são aqueles estudantes que vivem em áreas periféricas, zonas rurais e comunidades tradicionais, visto que estes, na maioria das vezes, encontram-se desassistidos dos principais serviços básicos e de infraestrutura, tendo direitos civis negligenciados, tal como a educação. Além disso, a pandemia não dificulta o processo de ensino somente pelos problemas de falta de acesso a tecnologias digitais, neste cenário, o espaço do ambiente de aprendizagem também é afetado, uma vez que é nele onde ocorrem todas as interações.

Concomitantemente, Martins (2020, p. 251) reafirma que a pandemia da Covid-19 voltou novamente os olhares para as preocupações com os problemas que envolvem o campo educacional. Dentre estes, o autor menciona “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]”. Por este motivo, é importante que sejam analisadas as percepções dos docentes regulares da graduação, para que se possa compreender os anseios e desafios enfrentados pela prática pedagógica neste momento.

Vale ressaltar, que apesar dos desafios enfrentados durante este período, as experiências que vem sendo vivenciadas podem contribuir significativamente para o planejamento de futuras ações que visem a melhoria da qualidade do ensino. Após a pandemia, acredita-se que as tecnologias digitais poderão ocupar um espaço importante e tornarem-se aliadas dos docentes e educandos no processo de ensino aprendizagem nos mais diversos níveis de ensino.

Esta afirmação vem de encontro com o que foi desvelado nos estudos de (AVELINO; MENDES, 2020; BARRETO; ROCHA, 2020). Deste modo, acredita-se que as mudanças ocorridas na educação durante este período possibilitam a reflexão sobre o ensino superior no pós pandemia. Por meio desta análise, descobrimos que há um mundo cheio de oportunidades, no qual professores podem vivenciar novas formas e ferramentas de ensinar, e alunos, por sua vez, conseguem se organizar e adaptar ao mundo digital.

Entretanto, enquanto mediadores do conhecimento, os docentes devem apropriar-se de tecnologias baseadas em metodologias que contribuam para que o processo de ensino aprendizagem ocorra com mais autonomia, focando o desenvolvimento humano e sobretudo, voltadas para a realidade dos educandos, visando assim, a formação de cidadãos cientes do seu papel na sociedade.

## **Metodologia**

A amostragem, definida de modo aleatório, é composta por seis docentes (D) do ensino superior e pós-graduação da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em transição para Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Atualmente, o campus de Araguaína, é formado por duas unidades, Cimba e Escola de Medicina Veterinária e Zootecnia (EMVZ). No entanto, para este artigo delimitou-se a Unidade Cimba como universo pesquisado.

Para obter as respostas das questões problematizadas neste trabalho, foi realizada uma pesquisa exploratória (GIL, 2007), tendo sido adotado como método a abordagem indutiva, a qual segundo Marcone e Lakatos (2003) busca, a partir de dados particulares, induzir uma verdade universal e levar à ilações mais amplas do que as premissas em que se baseiam.

Como procedimento de coleta de dados foram utilizados formulários on-line, concebidos por meio da plataforma Google Forms, uma ferramenta de pesquisa e coleta de dados gerenciada pelo Google, que permite a criação e aplicação de questionários de modo on-line. A escolha deste método de coleta justifica-se principalmente pela necessidade de distanciamento social já mencionada. Além de outras funcionalidades e vantagens da plataforma, estão: maior agilidade e alcance, melhor organização na coleta de dados e confiabilidade.

Estes formulários foram encaminhados aos docentes via link eletrônico, podendo ser preenchidos a partir de qualquer dispositivo, com a garantia do anonimato do respondente. Ademais, os questionários eram compostos por oito questões majoritariamente discursivas, as quais nos permitiram identificar de uma maneira mais abrangente; a compreensão sobre os desafios, limitações e impactos do ensino emergencial sobre a prática dos docentes entrevistados durante este período de pandemia. Posteriormente, a análise dos dados foi feita com auxílio dos aplicativos Excel.

### **Resultados e Discussões**

Dentre os entrevistados, 66,6% representam o sexo masculino e 33,3 são mulheres. Inicialmente, os docentes foram questionados sobre os impactos da pandemia no processo de ensino, diante disso, considerando que era possível elencar mais de um impacto, 33,3% dos entrevistados apontaram a desistência e a perda de motivação dos alunos como o principal impacto da pandemia.

Outros 16% apontaram o estresse e os prejuízos sobre a visão, 16% também citam a evasão de alunos da universidade, o aumento do sofrimento emocional e psíquico, as adaptações na prática pedagógica, a falta de domínio sobre as TIC por alguns professores, falta de recursos tecnológicos e financeiros e as limitações em mobilidade e desenvolvimento de ações presenciais. A ver as falas de alguns dos entrevistados:

“Houve muita desistência dos alunos em disciplinas em que estavam matriculados; houve evasão dos alunos da universidade; houve acirramento do sofrimento emocional e psíquico de alunos e professores” (D1).

“Muitos foram os impactos: a mostra de que vários professores não dominam as TIC, a falta de recursos tecnológicos e financeiros dos alunos, entre outros” (D4).

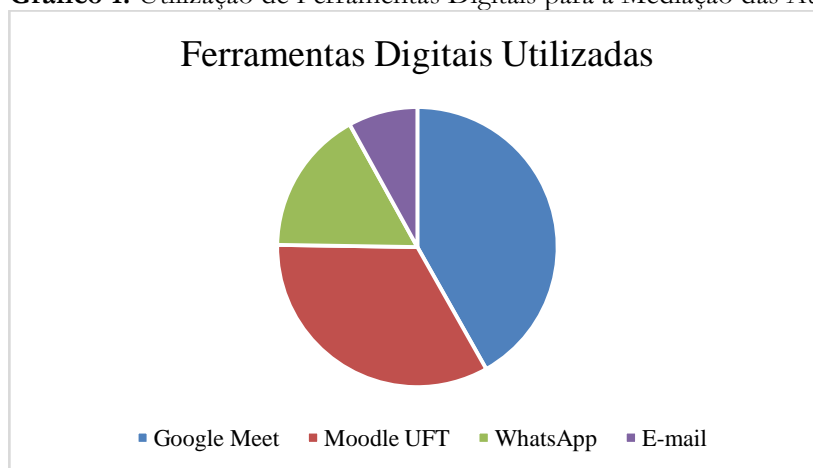
Nesta perspectiva, Gusso et al (2020) escreve que embora ainda não sejam conhecidos com clareza, sob ponto de vista científico, os impactos da pandemia sobre a educação, algumas conseqüências já podem ser notadas em instituições que adotaram o ensino emergencial como uma forma de dar continuidade ao processo formativo. Dentre estes impactos, os autores mencionam a evasão e o baixo desempenho dos estudantes nas universidades, o desgaste dos professores, seja pela sobrecarga de trabalho ou pela excessiva exposição à luz de aparelhos eletrônicos. Ademais, Hattie (2009) menciona a capacitação docente como um elemento essencial para que, ainda em situações adversas, seja ofertada uma educação de qualidade.

Novamente, dados da OCDE (2020), mostram que com a substituição do ensino presencial pelo ensino remoto, as instituições tiveram que realizar diversas adaptações para que pudessem aderir o ensino online. No entanto, a utilização não planejada de recursos digitais acabou desconsiderando a realidade de muitos estudantes e professores, além disso, esta prática aumenta as possibilidades de exclusão daqueles estudantes que não possuem acesso a aparelhos eletrônicos e internet. Corroborando com isso, Hodges et al (2020) comenta que estas instituições falharam no que se trata da capacitação dos docentes para a utilização de tecnologias digitais, visando assim uma maior efetividade do ensino on-line.

Posteriormente, no que se trata dos desafios e limitações impostos pela crise do covid-19 sobre o âmbito profissional, 50% mencionou a adaptação das atividades práticas das disciplinas e dos projetos de pesquisa e extensão que já estavam em andamento anteriormente, por outro lado, outros 50% apontaram a dificuldade de acesso às plataformas da universidade e mídias digitais como os principais desafios a serem enfrentados durante a pandemia. Quanto a isso, estudos de Tenente (2020) mostram que no Brasil é grande a quantidade de estudantes excluídos do ensino on-line, isso porque muitos vivem em condições inadequadas e condições socioeconômicas que impossibilitam o acesso a aparelhos eletrônicos e internet.

Como mostra o gráfico 1, ao se tratar da utilização das ferramentas digitais e o domínio destas ferramentas por parte dos professores: 83,3% disse utilizar o Google Meet, 66,6% utiliza o Moodle UFT, outros 33,3 o WhatsApp e 16% se apropria dos e-mails para a troca de materiais com os alunos.

**Gráfico 1.** Utilização de Ferramentas Digitais para a Mediação das Aulas



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2021.

Sobre o uso de ferramentas tecnológicas, Gusso et al (2020) alerta que devem ser considerados alguns critérios, dentre eles a qualidade da conexão e o tipo de dispositivo que os estudantes utilizam para acessar a internet, pois isso possibilita a tomada de decisão sobre o uso de plataformas específicas, a utilização de estratégias adequadas e a possibilidade de aderirem o uso de outras estratégias de ensino. Assim, dentre alguns entraves, a educação não presencial envolve a dificuldade dos docentes em considerar as especificidades de cada educando, o domínio técnico de recursos tecnológicos e as dificuldades de acesso à internet.

Em seguida, buscamos identificar também, se durante o período de distanciamento, houve a necessidade de buscar acompanhamento psicológico ou do uso de antidepressivos pelos docentes, assim, 75% afirmou que não precisou procurar acompanhamento, 25% disse que procurou ajuda psicológica, precisando inclusive utilizar medicamentos para dormir, outras duas pessoas não responderam a este questionamento. Estes dados corroboram com observações de Emanuelli (2011), os quais apontam que o ensino realizado a distância gera sentimento de solidão nos alunos e professores, visto que ambos sentem a necessidade de interação para com os demais.

Neste sentido, um outro fator que buscamos evidenciar foi o aumento na carga horária dos docentes com o ensino remoto, quanto a esta indagação 100% dos entrevistados afirmaram que durante o período de distanciamento houve um aumento significativo na carga de trabalho, conforme dito por um dos docentes “houve um grande aumento na carga, principalmente por não haver horários fixos de trabalho”. Para Oliveira (2020), durante o processo de

implementação do ensino remoto não houve preocupação com a carga horária das disciplinas e tampouco com o aumento da ansiedade por parte dos professores.

Por fim, os docentes foram questionados sobre suas percepções acerca da contribuição do ensino remoto para a continuação do processo de formação nas universidades, 50% afirmaram que o ensino remoto possibilita o vínculo do professor com os estudantes, 16,6% disseram que há favorecimento para a autonomia do aluno, 16,6% dizem que o ensino remoto possui maior facilidade e alcance, e outros 16% postulam que o ensino remoto emergencial serviu para evidenciar ainda mais as desigualdades já existentes no processo de ensino-aprendizagem brasileiro.

Vale ressaltar, que as experiências com locais onde não existem políticas públicas capazes de fornecer amparo a população, fazem com que estes lugares possuam menor acesso à internet e evidencia ainda mais a desigualdade social existente no país, fato que se configura como uma grande adversidade, e portanto, deve ser considerado durante as adaptações no sistema de ensino.

Ao analisar os dados obtidos, influi-se que a garantia do acesso equitativo à internet pelos alunos e a capacitação dos professores para o uso plataformas online se configura como um grande desafio, visto que ainda são desconhecidas políticas públicas eficazes para a superação destas limitações. Estas questões já foram discutidas nos estudos de Bellini et al (2016), onde os autores comentam que a maioria dos programas governamentais de inclusão digital no Brasil, priorizam somente o acesso a softwares, hardwares ou a internet, não se atentando na inclusão digital em um contexto mais amplo.

### **Considerações Finais**

Com base nos resultados obtidos, nota-se que o isolamento social causado pela pandemia resultou no aumento da carga horária das disciplinas, causando estresse e aumento de problemas psíquicos e psicológicos tanto nos professores, quanto nos alunos. Por este motivo, é extremamente necessário que sejam realizadas adaptações na sala de aula, que neste momento, deixa de ser um espaço físico de interação.

É sabido que a pandemia da Covid-19 reacendeu discussões sobre a urgência de medidas e políticas públicas voltadas para a educação do país. Neste caso, no âmbito da educação à distância e mais recentemente, do ensino remoto, a tecnologia se torna um elemento essencial no processo educativo. Contudo, é papel das instituições educacionais reconhecerem as heterogeneidades e garantir o acesso a esta nova modalidade de ensino a todos os estudantes e ao mesmo tempo, a preparação dos docentes para lidar com as ferramentas digitais disponíveis.

No que se refere aos pontos positivos do ensino emergencial, foram abordadas a maior autonomia do aluno, a continuidade do vínculo entre professor-estudante ainda que a distância e a flexibilidade de horários. Por outro lado, como pontos negativos foram apontados a desistência, evasão, as dificuldades de acesso às plataformas digitais e a impossibilidade de continuidade em projetos de pesquisa, orientações e projetos de extensão que já estavam em andamento antes do início da pandemia.

Diante de todo o exposto, é possível concluir que os desafios impostos pelo ensino remoto emergencial são muitos. No entanto, como toda crise, a pandemia tem nos ensinado que estamos sempre abertos ao novo. Logo, a utilização de tecnologias neste período aponta para as possibilidades de maior flexibilidade no processo de ensino-aprendizagem nos pós pandemia. Destarte, esperamos que os resultados apresentados neste trabalho possam subsidiar discussões

voltadas para a educação superior no país, educação esta que se encontra totalmente carente de atenção criteriosa do poder público.

### Referências Bibliográficas

- AVELINO, W. F; MENDES, J. G. A. **A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19**. Boletim de Conjuntura, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892> Acesso em: 15 de fevereiro de 2021.
- BARRETO, A. C. F; ROCHA, D. N. **COVID-19 e Educação. Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades**. Revista ENCANTAR – Educação, Cultura e Sociedade. Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480> Acesso em: 12 de Fevereiro de 2-21.
- BELLINI, C. G. P.; ISONI-FILHO, M. M.; MOURA-JÚNIOR, P. J.; PEREIRA, R. C. F. Self-efficacy and anxiety of digital natives in face of compulsory computer-mediated tasks: A study about digital capabilities and limitations. Computers in Human Behavior, Amsterdam, v. 59, p. 49-57, jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.01.015> Acesso 18 de Fevereiro de 2021.
- BRASIL. Portaria nº 343, de 18 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo corona vírus- COVID-19**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: [www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376](http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376) Acesso em: 12 de fevereiro de 2021.
- CORDEIRO, K. M de. A. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**. 2020.
- EMANUELLI, Gisela Biacchi. **Atração e refração na educação a distância: constatações sobre o isolacionismo e a evasão do aluno**. Revista GUAL, v. 4, n. 2, p. 205-218, maio-ago. 2011. DOI: 10.5007/1983-4535.2011v4n2p205. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2011v4n2p205> Acesso em: 21 fevereiro de 2021.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2007, 197 p.
- GUSSO, H. L. **Ensino Superior em Tempos de Pandemia: Diretrizes à Gestão Universitária**. Educ. Soc., Campinas, v. 41, e238957, 2020.
- HATTIE, J. Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge, 2009.
- HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause Review, Washington, 27 mar. 2020. Disponível em <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> Acesso em: 20 de fevereiro de 2021.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** 1. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003, 311 p.
- MARTINS, R. X. **A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio**. Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2021.
- MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. de. **Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, 2019.
- OCDE [ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES]. A framework to guide an education response to the COVID - 19 pandemic of 2020, [s. l.], 2020. Disponível em:



[https://www.hm.ee/sites/default/files/framework\\_guide\\_v1\\_002\\_harward.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf) . Acesso em: 20 de fevereiro de 2021.

OLIVEIRA, J. **Em meio à rotina de aulas remotas, professores relatam ansiedade e sobrecarga de trabalho.** El País, Madrid, Pandemia de Coronavírus, São Paulo, 21 maio 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-21/em-meio-a-rotina-de-aulas-remotas-professores-relatam-ansiedade-sobrecarga-detrabalho.html> Acesso em: 20 de fevereiro de 2021.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

TENENTE, L. **Sem Internet, merenda e lugar para estudar: Veja obstáculos do ensino a distância na rede pública durante a pandemia de COVID-19.** G1, Educação, 5 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensinoa-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml> . Acesso em: 22 de fevereiro de 2021.

Enviado em 30/04/2021

Avaliado em 10/06/2021

## ALFABETIZAÇÃO E O CONSTRUTIVISMO NA REVISTA NOVA ESCOLA (DÉCADA DE 1990)

Andréia Patrícia Bueno<sup>7</sup>  
Claudia Maria Petchak Zanlorenzi<sup>8</sup>

### Resumo

O presente artigo tem por finalidade apresentar uma pesquisa intitulada: Alfabetização e o Construtivismo na Revista Nova Escola (década de 1990), que objetivou investigar como o construtivismo foi a abordagem teórica adotada no periódico na década de 1990. A metodologia adotada é de cunho bibliográfico e análise documental, na qual foram catalogados exemplares da revista condizentes com o recorte temporal já citado e, após, selecionadas as matérias escritas na revista referentes à alfabetização, para posteriormente serem analisadas. Conclui-se, com este estudo, que as matérias sobre alfabetização abordavam diretamente conteúdos sobre a concepção construtivista e também sobre os procedimentos metodológicos condizentes com esta perspectiva teórica.

**Palavras - chave:** Alfabetização. Construtivismo. Imprensa. Revista Nova Escola. Década de 90.

### Resumen

El presente artículo tiene por finalidad presentar una investigación titulada: Alfabetización y constructivismo en la Revista Nova Escola (1990s), que tuvo como objetivo investigar cómo el constructivismo fue el enfoque teórico adoptado en la publicación periódica de los noventa. La investigación tiene carácter bibliográfico y análisis documental, en el que se catalogaron ejemplares de la revista en línea con el marco temporal ya mencionado y, posteriormente, se seleccionaron los artículos redactados en la revista referentes a la alfabetización, para su posterior análisis. Se concluye, con este estudio, que las asignaturas de alfabetización abordaron directamente contenidos sobre la concepción constructivista y también sobre los procedimientos metodológicos acordes con esta perspectiva teórica.

**Palabras clave:** Alfabetización. Constructivismo. Prensa. Revista Nova Escola. Década de 90.

### Introdução

Desde o processo histórico da alfabetização no Brasil até os dias atuais, vem se discutindo muito a respeito do melhor método para alfabetizar a criança. A década de 1990 foi o período em que o país apresentava o maior índice de analfabetismo e evasão escolar. Também ocorreram reformas e mudanças na educação, com a implementação de novas políticas educacionais voltadas a alfabetização.

Neste viés, surgiu o interesse em pesquisar as reportagens presentes na Revista Nova Escola na década de 1990 sobre alfabetização, coma seguinte problemática: qual a concepção teórica referente à alfabetização estava presente na revista Nova Escola e que estava sendo veiculado aos professores alfabetizadores no Brasil na década de 1990?

Este artigo tem por finalidade apresentar uma pesquisa que objetivou investigar como o construtivismo foi a abordagem teórica adotada no periódico na década de 1990 e disseminada na

---

<sup>7</sup> Graduanda de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR – Campus União da Vitória)

<sup>8</sup> Pós Doutora em Educação, professora adjunta do Colegiado de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar – Campus União da Vitória).

Revista Nova Escola, direcionada especificamente para professores. Para tanto, foi utilizada a pesquisa de cunho bibliográfica e análise documental. Foram catalogados exemplares da Revista Nova Escola referentes a década de 1990, e selecionadas as matérias escritas na revista referente a Alfabetização para posteriormente serem analisadas.

O presente artigo está organizado em três momentos: uma breve discussão sobre o percurso histórico da Alfabetização no Brasil; a Revista Nova Escola: um periódico educacional, no qual conceituada a Revista Nova Escola e a análise das reportagens sobre alfabetização presentes na Revista Nova Escola na década de 1990, a fim de investigar a concepção de alfabetização presente neste periódico nesta época.

### **Breve discussão sobre o percurso histórico da Alfabetização no Brasil**

A temática sobre alfabetização sempre foi muito polêmica em nosso país, pois por muito tempo, um grande número de analfabetos foi impedido de votar, fazendo do analfabetismo um problema também de natureza política<sup>9</sup>.

Ao tratar do processo histórico de alfabetização brasileiro, observa-se que alguns pesquisadores abordam o percurso da alfabetização no Brasil a partir do século XIX. Entretanto, este processo no país teve início com a chegada dos jesuítas no país, em 1549, ainda no período colonial, trazendo o ensino de primeiras letras, aos nativos e aos filhos dos colonos. Com a educação jesuítica, a preocupação era estabelecer escolas e ensinar as crianças lerem, escreverem, contarem e a cantarem.

A partir de 1875, quase no final do período Imperial no Brasil, a educação era organizada pelas “aulas régias”<sup>10</sup>. Havia poucas escolas cujo espaço físico era composto por salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as séries e funcionavam em prédios pouco apropriados para esse fim. As condições e os materiais utilizados para trabalhar nessas aulas eram extremamente precários.

Até o final do período imperial, para trabalhar o ensino da leitura e escrita, eram utilizados os métodos de alfabetização de marcha sintética, os quais iniciam da “parte” para o “todo”, ou seja, conforme aponta Mortatti (2006, p.05), “[...] da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas”. Nesta época, para iniciar o processo de ensinar a criança a ler, eram utilizadas as chamadas Cartas de ABC ou as cartilhas como são conhecidas hoje.

Em 1890, foi implementada no estado de São Paulo, a reforma de instrução pública e também a reorganização da Escola Normal. Um dos objetivos desta reforma era apresentar novos métodos de ensino, entre eles o método analítico, o qual começa a ganhar força a partir dessa reforma e também seria adotado pela Escola Modelo. O método sintético começa a ser questionado “[...] principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo. Tal fato iniciou uma disputa acirrada entre os defensores dos dois métodos sintéticos versus método analítico.” (ZANLORENZI; LIMA, 2014, p.27).

---

<sup>9</sup> No Brasil, em 1890, 85% da população era de analfabetos. (RIBEIRO, 1989, p.78).

<sup>10</sup> As aulas régias eram aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas, a partir da implementação do Alvará de 28 de junho de 1759, por Marques de Pombal. (BROMURA MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006, p.470)

O método analítico ou global – que utiliza “[...] estruturas completas, consideradas mais significativas, para chegar, a posteriori, a discriminação das partes menores.” (LAROCCA;SAVELI,2001,p.188), historicamente já era empregado na alfabetização no exterior desde o século XVII. Com essa mudança, inicia-se uma disputa entre os dois métodos: de um lado os professores que defendiam o novo método analítico e de outro os professores que continuavam a defender o tradicional método sintético. Disputa essa que até nos dias atuais continua presente.<sup>11</sup>Para resolver esta disputa, estendendo-se até 1970, os métodos utilizados foram os mistos ou ecléticos, ou seja, a utilização concomitante.

A ênfase dada à alfabetização e o emprego dos métodos “[...] como baluarte mais seguro para o sucesso da mesma” (ZANLORENZI; LIMA, 2014, p.29)só tem uma mudança significativa em 1980. Com o insucesso da escola no processo de alfabetização, foi introduzida no Brasil a concepção do pensamento construtivista desenvolvido pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores, amparada nos estudos da psicogenética piagetiana. Essa questão torna-se evidente a partir dos questionamentos da UNESCO <sup>12</sup>em relação às taxas de analfabetismo que continuavam excessivas. <sup>13</sup>

Perde-se o foco das discussões referentes aos métodos de ensino, no caso de alfabetização, descola-se para o processo de aprendizagem, especialmente para o sujeito que aprende a “nova criança, que deixava de ser compreendida como sujeito receptor de um conhecimento exógeno e organizada nos parâmetros de uma lógica adulta.” (LAROCCA; SAVELI, 2001, p.193).Considera-se este momento como “revolução conceitual” (MORTATTI, 2006), uma vez que o construtivismo não é um método, mas sim uma teoria que aponta como o sujeito aprende.Todavia, apesar de autores apontarem que houve uma desmetodização, a disputa entre os métodos não desaparecerem. Muito embora, não fosse o foco dos estudos, continuavam vigentes tanto nas salas de aulas como nas discussões acadêmicas e até nas políticas, a exemplo o Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: novos caminhos, publicado pela Câmara de Deputados e pela comissão de Educação e Cultura em 2003, o qual apresenta os problemas do Brasil em relação à alfabetização. (STEIG; ARAÚJO, 2017).

Destaca-se que, neste mesmo ano, inicia-se o estudo sobre o termo letramento, cunhado principalmente pela autora Magda Soares, dando ênfase tanto para alfabetização enquanto apropriação dos sistemas de língua alfabética, quanto a utilização deste conhecimento nas práticas sociais, alfabetização e letramento respectivamente. Para Soares (2009, p. 20): "o letramento é muito mais amplo do que a alfabetização [...] condição de interação com diferentes gêneros e tipos de leitura e escrita, com diferentes funções envolvendo tais práticas."

A educação brasileira, em seu percurso histórico, vem sendo marcada por grandes desafios, por disputas de ideologias políticas, encontros e desencontros, avanços e entraves no processo de ensino e de aprendizagem. No que se refere ao tema alfabetização, nos dias atuais, a discussão vigente é o novo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019,que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA)<sup>14</sup>. É nítido que o decreto da nova Política Nacional de Alfabetização, como já foi apontado, mantém o foco no método fônico, o qual era um dos métodos de alfabetização utilizados no século XIX sem uma boa eficácia.

---

<sup>11</sup> A exemplo o decreto do governo federal que institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA), que aponta a utilização do método fônico.

<sup>12</sup>Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

<sup>13</sup> Para saber mais sobre a influência dos organismos internacionais na alfabetização ver Stieg, Araújo (2017)

<sup>14</sup> BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de Abril de 2019. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20192022/2019/Decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2019/Decreto/D9765.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2020.

A partir do exposto acima, como a questão da alfabetização, especialmente as ideias construtivistas e a desmetodização, foi apresentada à sociedade pelas mídias ao longo dos anos, como forma de consenso? Para analisar o assunto, na sequência será apresentado o estudo realizado na Revista Nova Escola, tendo como objetivo discutir sobre a alfabetização na década de 1990.

### **Análise das reportagens sobre alfabetização presentes na Revista Nova Escola na década de 1990**

A investigação da imprensa pedagógica, nas pesquisas em História da Educação, é um dos objetos de estudos que vem sendo utilizado de forma efetiva, aliada à variedade de documentos que permitem o conhecimento e análise das práticas educativas e da legislação ao longo do tempo. Os periódicos educacionais trazem em suas páginas elementos históricos os quais possibilitam um melhor conhecimento a respeito do processo educacional, que abrangem os diversos debates que ocorrem na sociedade a respeito do papel desempenhado pela educação. “Dado a sua imediatividade, é um material que expressa, em virtude da forma como representa as discussões, a manutenção de ideologias e as suas ressonâncias.” (ZANLORENZI, 2018, p. 385).

Dentre as revistas, que cuja temática é a educação, pode-se destacar a Revista Nova Escola, publicação mensal da Fundação Victor Civita<sup>15</sup>, entidade esta sem ‘fins lucrativos’, a qual foi criada pelo fundador da Editora Abril<sup>16</sup>. A revista contempla diversos assuntos da área educacional, e tem “[...] como missão, contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental, prioritariamente das escolas públicas com menos recursos, investindo no professor brasileiro.” (SILVEIRA, 2006,p.09).

Com o objetivo de investigar o posicionamento à alfabetização na Revista Nova Escola, na década de 1990, foram catalogadas 9 revistas, e nessas 15 amostras de reportagens, distribuídas entre os anos de 1993, 1996, 1997, e 1999. Destaca-se que algumas amostras trazem mais de uma matéria sobre alfabetização em um mesmo exemplar.

Nota-se que as reportagens presentes no periódico, nesta época, abordam diretamente sobre a concepção construtivista e também sobre procedimentos metodológicos condizentes com esta perspectiva teórica. Assim, a análise focou na relação entre alfabetização e construtivismo, porém é importante destacar que esse material tem uma rica possibilidade de estudos que envolvem a alfabetização em outras temáticas.

Em 1990, no Brasil, havia altas taxas de desigualdade social, entre elas o nível de escolarização e um grande índice de analfabetos. O país aparecia entre os 155 países considerados em desenvolvimento que apresentavam um alto número de analfabetos funcionais. Diante disso, foi convocado a participar de duas importantes reuniões: o Consenso de Washington /EUA e Conferência Mundial de Educação para Todos<sup>17</sup>, em Jontiem, na Tailândia. (SILVA; ABREU, 2008, p.524).

---

<sup>15</sup>A Fundação Victor Civita é uma entidade sem fins lucrativos, focada na melhoria da Educação, por meio da valorização de bons professores e incentivo ao trabalho docente. Fundada em 1985, tem como principal iniciativa o Prêmio Educador Nota 10.(FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA,online,2020).Disponível em:<https://fvc.org.br/especiais/fvc-nossa-historia/>.

<sup>16</sup>O Grupo Abril é um dos maiores e mais influentes grupos de Comunicação e Distribuição da América Latina. Desde a sua fundação, como uma pequena editora em 1950(GRUPO ABRIL,online,2020). Disponível em: <https://grupoabril.com.br/>.

<sup>17</sup>“A reforma educacional tem uma de suas raízes fincada na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem-Tailândia, em março de 1990,da qual resultou, nos pais, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).” (SILVA; ABREU, 2008, p.524).

Nestes dois eventos, o Brasil e demais países assinaram documentos concordando em desenvolverem uma agenda de trabalhos, em âmbito nacional, para a educação. De acordo com a agenda elaborada nestes dois eventos, a alfabetização infantil deveria ser o primeiro item da pauta a ser tratado pela política educacional (STIEG; ARAÚJO, 2017, p.98). Nesse sentido, a revista Nova Escola posiciona-se apontando nesse fragmento analisado que

Nos países empobrecidos, principalmente, os objetivos da educação e, conseqüentemente, da alfabetização, devem ser ainda mais ambiciosos ou não formaremos um cidadão para o presente nem para o futuro próximo. É preciso alfabetizar para ler o que os outros produzem ou produziram, mas também para a capacidade de “dizer por escrito” esteja mais democraticamente distribuída. (NOVA ESCOLA, 1993,p.47)<sup>18</sup>.

A partir de então, no Brasil “passava a se justificar uma atenção oficialmente acentuada à voz e aos estudos sobre a perspectiva de alfabetização da pesquisadora, Emília Ferreiro e sua colaboradora Ana Teberosky”(STIEG; ARAÚJO, 2017, p.98), com as pesquisas da psicogênese da língua escrita. As pesquisas sobre essa perspectiva começaram a dar uma virada nos processos de alfabetização no Brasil e com isso a concepção construtivista<sup>19</sup> de alfabetização começou a ganhar força influenciando em diferentes programas de alfabetização. Acreditava-se que essa concepção teórica seria a solução para combater o analfabetismo e os altos índices de reprovação, uma vez que também considerava que

Ensinar as crianças a ler e escrever e a se expressar de maneira competente na língua portuguesa é o grande desafio dos professores das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Existem mudanças importantes sendo realizadas: vários Estados estão remodelando seus currículos e investe-se mais na atualização dos professores. Mas a verdade é que ainda há muito a fazer. O índice de repetência e de abandono no Brasil, é um dos mais altos do mundo, é resultado, principalmente, da dificuldade que a escola tem em ensinar a ler e a escrever. (NOVA ESCOLA, 1999,p.05).

A teoria construtivista criada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky teve uma grande divulgação na América Latina, sendo bastante difundida na formação inicial e continuada dos professores, o qual faz parte da fundamentação de documentos do Ministério da Educação (MEC), como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa de primeira à quarta séries instituídos em 1996, pelo Ministério da Educação. (MORAIS, 2012, p.45).

Na época, como estavam sendo implementados esses documentos para nortear a prática do professor em sala de aula e uma vez que a revista Nova Escola recebia subsídio do governo Federal, a mesma passou a apresentar reportagens que tratam sobre a concepção construtivista e os procedimentos metodológicos condizentes com ela. “*Insegurança, resistência dos colegas, falta de formação adequada, mas sobretudo a dúvida entre ficar com o tradicional, nem sempre eficiente mas seguro, ou buscar uma saída, mesmo correndo riscos; essa é a estrada do construtivismo.*” (NOVA ESCOLA, 1993, p.08).

Com a proposta de alfabetização construtivista, a alfabetização mecânica com a utilização de métodos é deixada de lado e passa a ser introduzida nas escolas o trabalho com rótulos, materiais lúdicos, textos e deixando de lado o uso do livro didático, pois, nesta perspectiva como aponta a revista “*a alfabetização se dá pelo contato com os símbolos, como os rótulos, por exemplo, sem cartilhas, sem gradação, valendo-se apenas da percepção dos códigos, num movimento constante de leitura e produção de*

---

<sup>18</sup> A fonte primária será escrita em itálico.

<sup>19</sup> “Na concepção construtivista, as crianças têm papel ativo no seu aprendizado, ou seja, elas constroem seu próprio conhecimento a partir da sua interação com a leitura e escrita, da valorização de seus conhecimentos prévios e da importância que exerce na obtenção de seu aprendizado”. (OLIVEIRA; LEÃO,2018,p.06)

*textos*”(NOVA ESCOLA,1993,p.39).Para o construtivismo “escrever é um ato de natureza conceitual, ou seja,necessita interpretação ativa do sujeito e não se constitui em cópia passiva de modelos oferecidos pelo mundo adulto.”(LARROCA; SAVELI,2001,p.196).

Para que a criança tenha uma aprendizagem de sucesso na aquisição da leitura e escrita, o processo de alfabetização não pode ocorrer de maneira mecânica, é preciso que ela tenha sentido para a criança,conforme nos mostra um relato de uma professora na revista Nova Escola, “*Foi um erro meu, reconhece a professora. Passei todo o tempo cobrando dos alunos um desembaraço na leitura e não forneci textos que servissem para fazer coisas úteis ou simplesmente dar prazer*”.(NOVA ESCOLA,1997,p.40). Nessa concepção, o sujeito é ativo e a aprendizagem acontece na relação com o objeto de conhecimento, no caso a escrita.

Soares (2010) afirma que foram rejeitados os métodos de alfabetização, as cartilhas e os pré-livros, até então em uso nas escolas, e, numa inferência inadequada,passou-se a ignorar ou menosprezar a especificidade do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico de escrita, o ensino explícito das relações entre fonemas e grafemas. Assim, priorizando a interação com práticas de leitura e de escrita, “*os métodos de ensino devem se adaptar ao ambiente em que as aulas são dadas*.”. (NOVA ESCOLA,1997, p.23)

Para o construtivismo, os alunos devem ser incentivados a ler e a escrever com bastante frequência, mesmo aquilo que eles provavelmente não saberão escrever, pois é a partir de sua experiência com a leitura e a escrita que serão estimulados a enfrentar a escrita com naturalidade, uma vez que neste viés, “*o segredo para a criança escrever corretamente, é ter o hábito da leitura*”. (NOVA ESCOLA, 1996, p.23).

As reportagens tratavam dos procedimentos mais adequados para esta concepção, ou seja, qual a forma ideal para o professor trabalhar. O professor que decide desenvolver sua prática docente dentro do construtivismo, deve ter conhecimento que “a criança, em sua caminhada de compreensão de como funciona o sistema de escrita, constrói várias hipóteses que vão do pré-silábico ao alfabético”.(RYBA;ROBAZKIEVICZ,2011,p.40).Para isso “*Conhecer o repertório dos alunos é importante para dosar as dificuldades dos conceitos a serem apresentados. As habilidades adequadas para explorar na alfabetização são as que permitirão às crianças atingir o estágio de prontidão*”.(NOVA ESCOLA,1996,p.18).Neste contexto, como corrobora a revista, “*No início, a criança se apoiará no conhecimento que já tem da língua falada e transcreeverá, para a produção da escrita, muito da linguagem oral*”.(NOVA ESCOLA,1999,p.48).Verifica-se que o posicionamento da revista é que a aprendizagem se tornará mais significativa,utilizando a teoria construtivista, principalmente, considerando o ritmo de aprendizagem de cada criança, pois ninguém aprende de forma homogênea.

O educando deve passar por momentos de erro considerados “erros construtivos”, pois ao errar estará tentando formular uma hipótese que seja mais próxima dos conhecimentos prévios. Observa-se um viés de espontaneidade, fato que privilegia aqueles alunos que já possuem conhecimentos informais e “*a medida que os alunos iam escrevendo, surgiam problemas de ortografia, pontuação, concordância e estrutura*”.(NOVA ESCOLA,1997,p.27). Diante disso, a possibilidade um ensino sistematizado do sistema de escrita alfabética era negligenciado ao aluno, pois se acreditava que só o fato dele ter acesso ao objeto de conhecimento, no caso a escrita, ele aprenderia a escrever.

Cabe também ressaltar que nas escolas que utilizam a perspectiva construtivista para avaliar a aprendizagem da criança são aplicadas somente avaliações diagnósticas por meio das sondagens. Com isso, geravam-se muitas indagações a respeito das crianças que entravam diretamente na escola na primeira série junto com os alunos que já tinham iniciado o processo de alfabetização na pré-escola,e as professoras alfabetizadoras se perguntavam se “*Será que esses estudantes que ainda não dominam o conteúdo dado se adaptarão melhor ao mundo das letras se ficarem na mesma série*”?(NOVA

ESCOLA, 1996 p.53). Com efeito, o educador tem um papel de facilitador da aprendizagem, um coadjuvante, cabendo a ele promover um ambiente alfabetizador, estimulando o aluno a desenvolver o gosto pelo hábito da leitura e da escrita, pois muitas vezes, bastaria duas coisas “*um método eficaz de ensino e motivação para os alunos escreverem*” (NOVA ESCOLA, 1997, p.23). Todavia, a mediação do alfabetizador não o desobriga de seu papel de informante sobre as convenções do código escrito. (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011, p.41).

Uma crítica feita a essa perspectiva que se verifica no excerto acima, é que o fracasso na aprendizagem está relacionado à individualidade do aluno, uma vez que bastam as duas coisas e assim é lhe dado todos os subsídios para aprender. Desconsidera-se a totalidade da educação e todos os condicionantes que permeiam a mesma, como por exemplo, estrutura das escolas, valorização e formação docente, entre outros.

Na atualidade, ainda o debate gira em torno da concepção construtivista e o método fônico de alfabetização, em busca de uma melhor forma para alfabetizar. Salienta-se, que o sucesso de uma criança ser alfabetizada por um todo não depende simplesmente de um método ou uma metodologia. É preciso ter um olhar mais crítico para a alfabetização, pois o processo de alfabetizar uma criança vai muito além de ensiná-la compreender, aprender e reconhecer simples sinais gráficos é principalmente ensiná-la a fazer uso da função social da língua escrita nas suas práticas sociais e para sua emancipação humana.

### Considerações finais

Sendo o analfabetismo um tema de discussões constantes não só na década de 1990, mas também nos dias atuais, as mídias impressas proporcionam um conhecimento privilegiado a respeito de como funciona o campo educacional, acerca das informações do trabalho pedagógico e também do aprimoramento da prática docente.

A presente pesquisa, que utilizou a Revista Nova Escola como fonte primária, pretendeu contribuir para melhor compreender o processo histórico de alfabetização, especificamente na década de 1990, e as influências no trabalho do professor. Neste sentido, considera-se a importância das pesquisas realizadas em História da Educação sobre as mídias educacionais impressas, pois é necessário se ter um conhecimento sobre esses materiais para poder se ter um olhar além de quem os elabora e também por apresentarem o retrato do contexto no qual foi organizado.

Com esta pesquisa foi possível perceber que as políticas educacionais, que são elaboradas pelo Estado, têm relação direta com a imprensa, principalmente se a mesma recebe algum subsídio por meio dele e que, no caso da Revista Nova Escola, foi a estratégia para a disseminação da teoria construtivista, seguindo um movimento mais amplo das políticas públicas para a educação.

### Referências bibliográficas

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de Abril de 2019.** Brasília 2019. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20192022/2019/Decreto/D9765.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2019/Decreto/D9765.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BROMURA MACIEL. L.; SHIGUNOV NETO. A. educação brasileira no período Pombalino; uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, p.465-476, set./dez.2006.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Nossa História.** Fundação Victor Civita. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/nossa-historia.shtml>>. Acesso em 16 de fev.2020

GRUPO ABRIL. Disponível em: <[www.grupoabril.com.br/institucional/perfil.shtml](http://www.grupoabril.com.br/institucional/perfil.shtml)>. Acesso em: 16 de fev.2020.



- LARocca; P, SAVELI; E. Psicologia e Alfabetização: retratos da psicologia nos movimentos de Alfabetização. In: LEITE, A. S. **Alfabetização e Letramento**. Campinas, SP: Komedi, 2001.p.185-221.
- MENDONÇA, O. D.; MENDONÇA, O. C. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. **Unesp**, São Paulo, v.2, p. 36-57, 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>>. Acesso em: 25 jul. 2020.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, **Anais eletrônicos...** São Paulo: 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.br/seb/arquivos/pdf/ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 30 mai. 2019.
- NOVA ESCOLA. Editora Abril, 1993, 1996, 1997, 1999.
- OLIVEIRA, L. B. L.; LEÃO, D. V. A Alfabetização e as Contribuições de Emília Ferreiro. Ciclo Revista, v. 3 n. 1, 2018: **Anais do 3º ELPED e do 4º ELICPIBID**. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/article/view/741>. Acesso em 16 set. 2020.
- RIBEIRO, M. A. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 4ed. São Paulo: Editora Moraes Ltda, 1989.
- RYBA, B.; ROBAZKIEVICZ, M. C. F. Leitura e escrita: contribuições teóricas de Vygotsky, Ferreiro e Teberosky. **Revista de Ensino e Pesquisa**. União da Vitória, n. 08, p. 37. 2011.
- SILVEIRA, F. R. **Um estudo das capas da revista Nova Escola: 1986-2004**. 2006, 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000380842>>. Acesso em: 15 de fev. 2020.
- SILVA, M. R.; ABREU, C. B. **Reformas para que? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais**. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul/dez. 2008. Disponível em: <<http://.perspectiva.ufsc.br/>> Acesso em: 10 mai. 2020.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Editora Autentica, Belo Horizonte, 2009.
- SOARES, M. A Entrada da Criança no Mundo da Escrita: o Papel da Escola. In: **Ensino Fundamental de Nove Anos Orientações Pedagógicas Para os Anos Iniciais**. Curitiba, 2010.
- STIEG, V.; ARAÚJO, V. As políticas de alfabetização para a infância no Brasil: algumas inquietações. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 5, p. 90-107, jan./jun. 2017.
- ZANLORENZI, C. M. P.; LIMA, M. F. . Permanências e rupturas: um histórico sobre os métodos de alfabetização. In: Ana Cândida Schier; Ana Paula Zaboroski; Jáima Pinheiro de Oliveria; Aliandra Cristina Mesomo de Lira. (Org.). **Desenvolvimento Infantil, Linguagem e Processos Educativos: Desafios e Possibilidades**. Curitiba: CRV, 2014, v. 1, p. 25-33.
- ZANLORENZI, C. M. P. A Imprensa Periódica Na Pesquisa Em História Da educação. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n. 2, p.385-400, abr./jun. 2018. Disponível: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652374>> Acesso em: 20 mai. 2020.
- Enviado em 30/04/2021  
Avaliado em 10/06/202

## ATIVIDADES REMOTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2020: PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES<sup>20</sup>

**Andressa Gomes Frazão<sup>21</sup>**  
**Leila Galvão Matias<sup>22</sup>**  
**Domingos Pereira da Silva<sup>23</sup>**

### Resumo

O objetivo deste artigo versou sobre as percepções dos estudantes da Universidade Federal do Tocantins acerca do retorno das atividades no formato remoto, no contexto pandêmico em que se processou as atividades pedagógicas de 2020-1. A metodologia utilizada pautou-se pela análise da frequência de respostas a um questionário aos estudantes da instituição supracitada e análise documental. Os resultados obtidos permitem refletir sobre as desigualdades sociais existentes, os problemas que o ambiente educacional enfrenta em relação ao ensino remoto e a oferta de um ensino de qualidade, que permanece como um desafio institucional e social.

**Palavras-chave:** Tecnologia Digitais. Ensino remoto emergencial. Monitoria.

### Resumen

El objetivo de este artículo versó sobre las percepciones de los estudiantes de la Universidad Federal de Tocantins acerca del retorno de las actividades en el formato remoto, en el contexto pandémico en que se procesó las actividades pedagógicas de 2020-1. La metodología utilizada se basó en el análisis de la frecuencia de respuestas a un cuestionario a los estudiantes de la institución antes citada y en el análisis documental. Los resultados obtenidos permiten reflexionar sobre las desigualdades sociales existentes, los problemas que el ambiente educativo enfrenta en relación a la enseñanza remota y la oferta de una enseñanza de calidad, que permanece como un desafío institucional y social.

**Palabras clave:** Tecnología Digital. Enseñanza remota de emergencia. Monitoria.

---

<sup>20</sup>O primeiro semestre de 2020 na Universidade Federal do Tocantins (UFT) teve início no dia 2 de março de 2020, passou por uma suspensão de calendário e teve seu término em 19 de dezembro de 2020.

<sup>21</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Miracema. E-mail: andressagomes@uft.edu.br

<sup>22</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Miracema. E-mail: leila.galvao@uft.edu.br

<sup>23</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP/2016), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO/2011), Graduado em Pedagogia (UFT/2007) e Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal do Tocantins (UFT/2017). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Miracema, vinculado ao Grupo Educação, História, Memória e Culturas em Diferentes Espaços Sociais/HISTEDBR, da PUC de Goiás

## Introdução

A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou no dia 11 de março de 2020 a situação de pandemia mundial<sup>24</sup> em razão do vírus Sars-CoV-2, conhecido como Covid-19, novo coronavírus, ou síndrome respiratória aguda grave do coronavírus 2 (Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2). Frente a referida situação, a Universidade Federal do Tocantins (UFT), por meio da Resolução n.º 23, de 30 de março de 2020, estabeleceu um Plano de Contingência para desenvolver atividades administrativas e acadêmicas. Posteriormente, dentre as ações de combate, propôs Diretrizes Gerais para o desenvolvimento das atividades acadêmicas da UFT, Ensino Remoto (Online) e Ensino Híbrido, expressas na Resolução n.º 28, de 8 de outubro de 2020.

Nesse contexto, ocorreu em 31 de março a suspensão do calendário acadêmico da UFT e um processo de grandes mudanças que implicaram na alteração do modo de realizar as atividades entre professores, alunos e a sociedade como um todo. O uso das tecnologias digitais, como forma básica de mediação para o retorno das aulas, também gerou muito debate no âmbito institucional, o que levou a busca de soluções para tornar acessível o ensino remoto.

Consoante ao estabelecido em UFT (2020, n. p.) entende-se por Ensino Remoto (Online) “o conjunto de atividades acadêmicas realizadas nos componentes curriculares dos cursos de graduação presencial com mediação tecnológica em momentos síncronos e assíncronos durante o período de isolamento social com restrição total da presença física”.

Vale explicitar que a UFT lançou o Edital n.º 119/2020, da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) para seleção da Monitoria em Tecnologias Digitais, disponibilizando 753 (setecentos e cinquenta e três) vagas para os discentes. Tal medida teve o escopo melhorar a relação dos acadêmicos com o formato do ensino remoto (PALMAS, 2020).

A monitoria foi composta, no âmbito de cada curso de graduação, por acadêmicos e docentes. As atividades desenvolvidas na monitoria propiciaram suporte tecnológico para os acadêmicos, visando acessibilidade, inclusão e permanência de muitos discentes.

Dentre outras ações, esse grupo elaborou e aplicou um questionário voltado para apreensão das percepções dos estudantes acerca das atividades remotas desenvolvidas na UFT, no primeiro semestre de 2020. Este trabalho, versa sobre o trabalho de sistematização do referido levantamento e teve por objetivo auxiliar na compreensão das percepções dos acadêmicos acerca do retorno das aulas no formato remoto.

### As percepções dos estudantes: apontamentos

O presente levantamento foi realizado por meio de um questionário constituído de 12 questões. As perguntas buscaram abarcar os seguintes aspectos: a adesão ao modelo de ensino remoto, as dificuldades dos acadêmicos com relação ao uso das ferramentas e das plataformas de ensino e as metodologias adotadas pelos docentes, entre outras questões, expressas no **Quadro I**.

**Quadro I - Questões e objetivos**

QUESTÕES	OBJETIVOS
1. Qual o câmpus você estuda?	Identificar a vinculação do respondente a um dos câmpus da UFT.
2. Você está matriculado(a) em qual curso?	Identificar a vinculação do respondente a um dos cursos da universidade.

<sup>24</sup>Coronavírus: OMS declara pandemia. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-51842518>. Acesso em: 24 mar. 2021.

. Você está cursando alguma disciplina no formato remoto?	Verificarse os estudantes estão participando de aulas no formato de ensino remoto.
. Você está conseguindo acompanhar todas as aulas em que está matriculado?	Detectaro nível de acompanhamento dos acadêmicos no que diz respeito à participação nas aulas.
. Você está usando seu e-mail institucional	Verificar o percentual de utilização de um dos meios de comunicação oficial entre professor e aluno.
. Você foi selecionado(a) para a aquisição de equipamentos tecnológicos.	Observar a abrangência de ações de inclusão digital junto aos respondentes deste levantamento.
. Qual sua maior dificuldade com o ensino remoto?	Auxiliar na elaboração de estratégias que possammitigar ou resolver dificuldades dosestudantes no âmbito do ensino remoto.
. Qual seu domínio em relação as plataformas de ensino utilizadas GoogleMeet e Moodle?	Identificar a percepção dos estudantes quanto ao domínio do Google Meet e do Moodle.
. O que mais sente falta das aulas presenciais?	Perceber aspectos relacionados ao sentimento dos acadêmicos no que diz respeito a ausência de aulas presenciais.
Qual tipo de internet você está utilizando para acompanhar as aulas remotas	Identificar o tipo de conexão predominante entre os alunos para acesso às aulas.
Os conteúdos expostos nas aulas são trabalhados com clareza e linguagem apropriada?	Perceber a avaliação dos acadêmicos em relação aos conteúdos e linguagem das aulas.
Em relação ao retorno das aulas no formato remoto qual o seu nível de satisfação?	Apreender o nível de satisfação dos estudantes com o formato remoto das aulas.

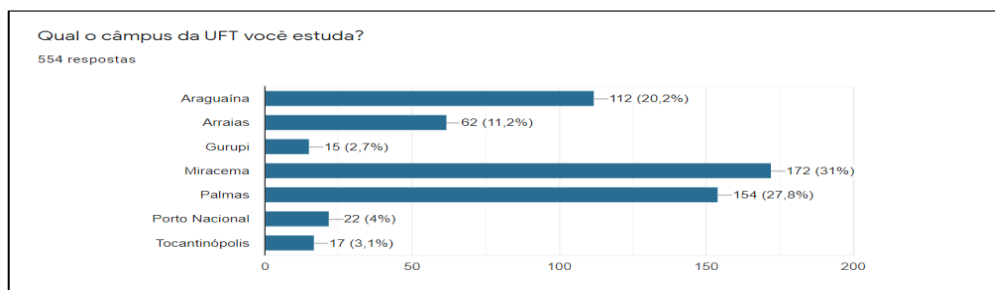
**Fonte:** Elaboração dos autores.

Vale pontuar que a divulgação e o acesso foram realizados de modo online, no período de 15 dias, e foi estruturado pelo Google Forms. Tivemos acadêmicos de todos os campi e cursos da UFT, totalizando 554 respostas.

A UFT, como está ilustrado na Figura I, possui sete câmpus em todo o Estado do Tocantins, quais sejam: Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis. De acordo com dados de 2020 a UFT conta com 16.533 acadêmicosmatriculados na instituição, porém o presente instrumento não foi encaminhado a todos os estudantes, foi sendo divulgado entre os docentes e os estudantes vinculados a monitoria em tecnologias digitais.

De acordo com as respostas ao questionário, o Câmpus de Miracema foi o que teve a maior participação, seguido de Palmas e Araguaína.

**Figura I – Respostas por campus**



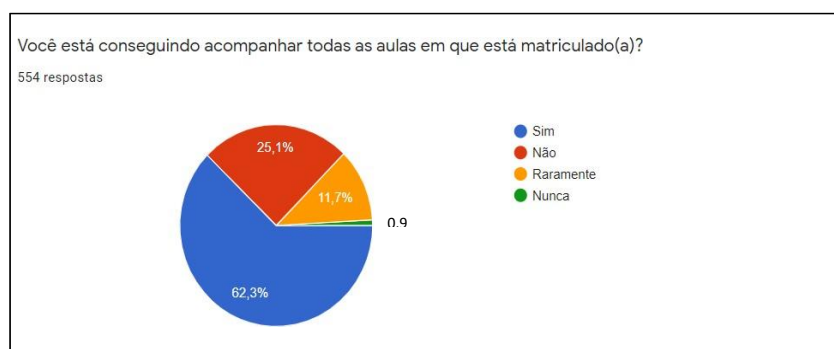
**Fonte:** Resumo das respostas. Questionário elaborado pelos autores.

De acordo com o levantamento realizado 98,45% dos respondentes estão cursando alguma disciplina no formato remoto e apenas 1,6% não estão vinculados a nenhuma disciplina. Verifica-se, portanto, uma grande adesão ao retorno remoto pelo conjunto dos respondentes.

Ao buscar saber acerca do acompanhamento foi possível observar, conforme a Figura II, que apenas 62,3% estão conseguindo acompanhar alguma disciplina no formato remoto. O que revela que pouco mais de um quarto dos alunos respondentes 25,1% não conseguiram acompanhar as atividades, sendo que 11,7% raramente acompanharam e 0,9% nunca conseguiram acompanhar as disciplinas em que se matricularam. Nota-se, portanto, a necessidade de estratégias para o atendimento desse público que está pouco, raramente ou que não está acessando ao ensino remoto.

Se somarmos os índices relacionados ao bloco dos discentes que ou não estão conseguindo acompanhar as atividades ou acompanham raramente ou nunca temos um quantitativo significativo 37,7% e que precisa ser considerado.

**Figura II – Acompanhamento das aulas remotas**

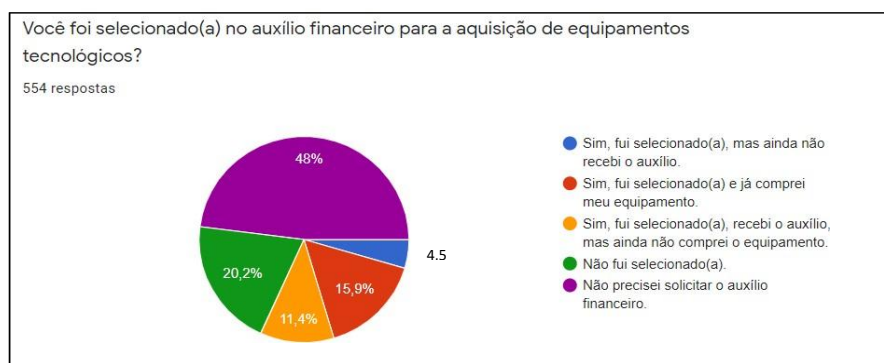


**Fonte:** Resumo das respostas. Questionário elaborado pelos autores.

No que diz respeito ao e-mail institucional, um dos canais de comunicação oficial da UFT, verificou-se entre os respondentes que 87,4% tem acesso a essa forma de comunicação, destes 9,6% dos estudantes ainda não criaram o e-mail institucional e 3% não conseguiram acessá-lo. É mister destacar que ao longo da monitoria em tecnologias digitais foram realizadas oficinas e acompanhamentos personalizados com relação à criação e utilização do e-mail institucional, bem como, disponibilizado tutorial na página da instituição.

Com o ensino remoto e tendo em vista o perfil socioeconômico de parte do alunado, a UFT havia lançado, em 18 de agosto, o Edital n.º 23/2020 da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (Proest), para formação de cadastro de reserva para inclusão digital. Como é expresso na Figura III, 48% dos respondentes já possuíam algum tipo de equipamento tecnológico para participar das aulas remotas e, por isso, não precisaram solicitar o auxílio financeiro para este fim. Dos inscritos no programa 20,2%, por algum motivo, tiveram sua solicitação indeferida. Entre os selecionados 11,4%, na segunda quinzena de novembro, tinham adquirido os equipamentos e 4,5% ainda estavam aguardando o recebimento do auxílio. É mister destacar que o Edital de convocação para ações de inclusão digital foi divulgado no dia 13 de outubro, sendo o retorno das atividades na UFT realizado no dia 19 do referido mês.

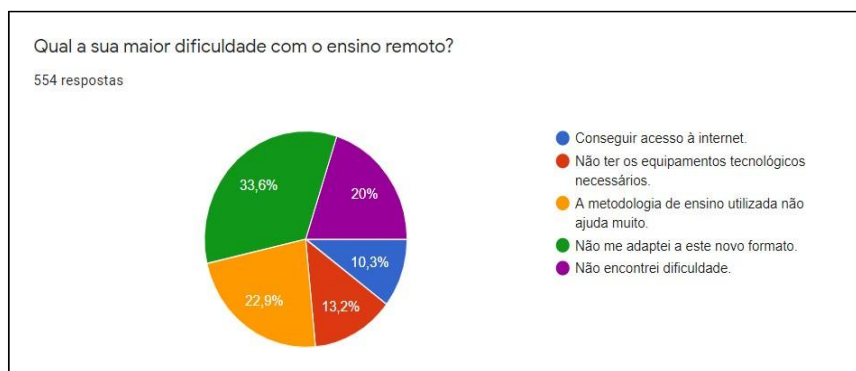
**Figura III – Auxílio para aquisição de equipamentos**



**Fonte:** Resumo das respostas. Questionário elaborado pelos autores.

Muitos acadêmicos encontram dificuldades para acompanhar o ensino remoto. De acordo com as informações expressas na Figura IV 33,6% dos acadêmicos não se adaptaram a esse novo modelo de ensino; 22,9% alegaram que as metodologias utilizadas pelos professores não eram de fácil compreensão. A questão do acesso aos equipamentos e internet também fizeram parte do universo de dificuldades apresentadas. Com relação a este quesito 13,2 % dos acadêmicos disseram não ter equipamentos para acessar as aulas remotas. Nessa amostra 10,3% dos acadêmicos disseram não ter acesso a uma rede de internet ou não ter acesso a uma rede de internet adequada para as aulas remotas. Apenas 20% dos acadêmicos disseram não ter encontrado dificuldade. Percebe-se a necessidade de intensificação da política de inclusão e continuidade da monitoria em tecnologias digitais para auxiliar os discentes que estão encontrando dificuldade de se adaptarem a este novo formato.

**Figura IV – Impressão acerca do ensino remoto**

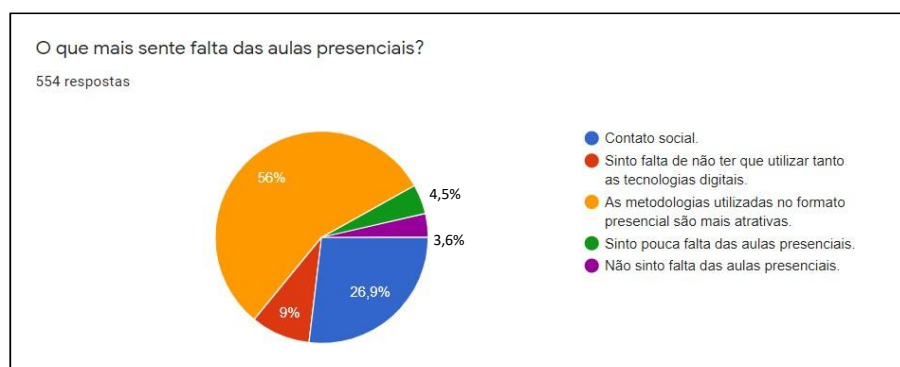


**Fonte:** Resumo das respostas. Questionário elaborado pelos autores.

Com o ensino remoto, as plataformas de ensino passaram a ser utilizadas pelos professores para facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos acadêmicos. Destaca-se que 49,8% disseram entender razoavelmente o manuseio das plataformas de ensino. Observou-se, com base na frequência de respostas, que 31,4% têm total domínio na utilização das plataformas utilizadas durante o formato remoto e 15,7% afirmaram utilizar, com muita dificuldade, as plataformas para realizar as atividades e acompanhar as aulas síncronas. Para alguns discentes a situação se mostrava ainda mais desafiadora, pois 3,1% disseram não ter domínio em relação a utilização do Google Meet e do Moodle.

A adaptação nesse formato remoto para muitos acadêmicos têm sido um desafio. Como é apresentado na Figura V, dos respondentes 56% dizem que as metodologias utilizadas pelos professores são atrativas. Outros 26,9% afirmaram sentir falta do contato social, da interação com a comunidade acadêmica, enquanto 9% gostariam de não ter de utilizar com tanta frequência as tecnologias digitais; 4,5% alegaram que as aulas presenciais faziam pouca falta e 3,6% explicitaram não sentir falta das aulas presenciais.

**Figura V – Sentimento acerca das aulas presenciais**



**Fonte:** Resumo das respostas. Questionário elaborado pelos autores.

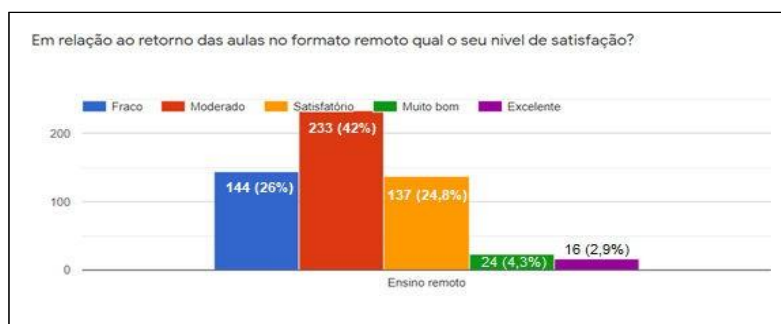
Em relação ao tipo de internet 73,1% dos acadêmicos utilizam internet própria, via wi-fi, o que facilita o acesso às aulas remotas, as pesquisas de materiais e ao envio das atividades avaliativas nas Plataformas de ensino. 13,5% dos acadêmicos utilizam dados móveis, que tende a ser uma rede limitada, o que dificulta o acesso dos acadêmicos nas aulas remotas.

O acesso a internet ainda não chegou para todos os acadêmicos, dessa forma, para 12,5% dos respondentes precisam se locomover para algum espaço público ou casa de vizinhos para ter acesso a rede de internet, sendo que 0,9% dos respondentes raramente tem acesso a internet.

As metodologias de ensino são fundamentais para o processo de ensino aprendizagem, pois, por meio delas os professores conseguem desenvolver didáticas para a melhor compreensão e problematização da realidade. De acordo com as respostas obtidas 49,3% dos acadêmicos dizem que os conteúdos estão sendo trabalhados de forma clara e objetiva. 43,9% dizem que os professores conseguem alcançar o objetivo das aulas, e em outras vezes não. E 6,9% indicam que os conteúdos das aulas remotas não estão sendo trabalhados apropriadamente.

Em relação ao grau de satisfação dos acadêmicos, é indicado na Figura VI que 42% dos respondentes afirmaram que o ensino remoto é satisfatório. Outros 26% o consideraram fraco. Alguns 24,8% entendem o ensino remoto satisfatório. Entre os estudantes participantes também houve os que possuem a percepção de que o ensino remoto é muito bom, 4,3%, e os que o caracterizaram como excelente 2,9%.

**Figura VI – Satisfação quanto ao retorno das aulas no formato remoto**



**Fonte:** Resumo das respostas. Questionário elaborado pelos autores.

Em linhas gerais, segundo Kenski (2019, p. 43) “educação e tecnologias são indissociáveis”. Mesmo considerando tal pressuposto, percebemos que as dificuldades em relação ao ensino remoto, envolvem distintos fatores, desde a instabilidade do sinal de internet e a restrição de dados, a falta de equipamentos ou acesso à internet e adequação das metodologias pedagógicas. A necessidade de distanciamento social promoveu um processo de adequação e mudança no âmbito do ensino presencial, frente a adoção do ensino remoto emergencial.

### À guisa de conclusão

No contexto da pandemia, as tecnologias digitais foram instrumentos para promoção do conhecimento e do acesso à informação. Diferentes ações, desenvolvidas para auxiliar os acadêmicos e os docentes, proporcionaram uma reflexão sobre as tecnologias digitais e sua utilização, bem como, sobre sua importância no processo ensino-aprendizagem, tendo em vista o modelo de ensino remoto.

A UFT criou estratégias para ofertar um ensino remoto inclusivo, tendo em vista que nem todos possuíam equipamentos eletrônicos, conexão com a internet e conhecimentos básicos para a utilização de tais recursos, ofertou auxílios aos acadêmicos para que esses pudessem adquirir equipamentos, bem como, para acesso à internet e buscou medidas para o enfrentamento do contexto pandêmico, adequando o seu calendário acadêmico, a carga horária semestral dos cursos e a definição de diretrizes acadêmicas para o ensino remoto.

Em linhas gerais, os campi da UFT com maior número de respondentes foram Miracema, Palmas e Araguaína, verificou-se uma grande adesão ao ensino remoto 98,45%, porém destes apenas 62,3% estavam conseguindo acompanhar todas as aulas das disciplinas em que estavam matriculados.

Frente ao levantamento realizado e ações desenvolvidas pela monitoria em tecnologias digitais e tutoriais disponibilizados, percebemos a tendência de ampliação da adoção do e-mail institucional, a necessidade de dar prosseguimento a estratégias de inclusão digital, não só para fins de aquisição de equipamentos e acesso a internet, mas para a instrumentalização e compreensão das tecnologias digitais como formas indispensáveis para o processo educacional em uma sociedade global.

O público respondente considerou as metodologias utilizadas durante o ensino remoto mais atrativas 56% e explicitaram conhecer razoavelmente as plataformas de ensino 49,8%, porém no que diz respeito ao nível de satisfação ela oscilou predominantemente entre moderado 42%,



fraco 26% e satisfatório 24,8%, o que demonstra a necessidade de continuar a investir no atendimento estudantil, na formação dos docentes e na melhoria da relação professor-aluno.

A percepção das condições em que têm sido realizadas as atividades remotas auxilia a mapear e criar estratégias para a permanência dos acadêmicos na universidade. Em linhas gerais, os resultados obtidos permitem refletir sobre as desigualdades sociais existentes, os problemas que o ambiente educacional enfrenta em relação ao ensino remoto e a oferta de um ensino de qualidade e aos modos de criação e utilização das tecnologias digitais para aperfeiçoar o processo ensino-aprendizagem.

### Referências

- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. 9. reimpr. Campinas, SP: Papirus, 2019.
- PALMAS (TO). **Edital n.º 119/2020 - Prograd**. Seleção da Monitoria em Tecnologias Digitais. [Processo seletivo para candidatos interessados em participar do Programa Institucional de Monitorias em Tecnologias Digitais]. Palmas: UFT, Palmas, 15 set. 2020. Disponível em: <http://docs.uft.edu.br/share/s/XrtPN4nESJaZFGX-qI95kw>. Acesso em: 18mar. 2021.
- PALMAS (TO). **Edital n.º 23/2020 - Proest**. Edital de seleção para formação de cadastro de reserva para Inclusão Digital. [Edital de formação de cadastro de reserva de estudantes para participarem de ações de inclusão digital]. Palmas: UFT, Palmas, 18 ago. 2020. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/3poLTOuaSE-jfVUfn6yMZg>. Acesso em: 23mar. 2021.
- PALMAS (TO). **Edital n.º 29/2020 - Proest**. Edital de convocação para ações de inclusão digital. [Edital de Convocação de estudantes do Cadastro Reserva para Inclusão Digital, objeto do Edital n.º 23/2020-Proest]. Palmas: UFT, Palmas, 13 out. 2020. Disponível em: [https://docs.uft.edu.br/s/UdTl0jx\\_Q1mvZcRgwFWiVQ](https://docs.uft.edu.br/s/UdTl0jx_Q1mvZcRgwFWiVQ). Acesso em: 23mar. 2021.
- PALMAS (TO). **Edital n.º 30/2020 - Proest**. Edital de retificação. [Retificação do Edital N.º 29/2020-Proest]. Palmas: UFT, Palmas, 14 out. 2020. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/4sYE2d7tSO6r6RqjzR2Jkg>. Acesso em: 23mar. 2021.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Conselho Universitário. **Resolução n.º 28/2020**, de 8 de outubro de 2020. Dispõe acerca das Diretrizes Gerais para o desenvolvimento das atividades acadêmicas da UFT, Ensino Remoto (Online) e Ensino Híbrido, durante o período emergencial decorrente do coronavírus (Covid-19). Palmas: Conselho Universitário, 2020. Disponível em: <http://docs.uft.edu.br/share/s/m356DUWVSWGkBG2LOm363Q>. Acesso em: 8 out. 2020.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Conselho Universitário. **Resolução n.º 23**, de 30 de março de 2020. Dispõe acerca do Plano de Contingência para desenvolver as atividades administrativas e acadêmicas da UFT, tendo em vista as medidas de proteção para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Palmas: Conselho Universitário, 2020. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/s/L9JzxjU0SUm6hmqfg21p0Q>. Acesso em: 30 mar. 2020.
- Enviado em 30/04/2021
- Avaliado em 10/06/2021

## APONTAMENTOS TEÓRICOS E POLÍTICOS DO PLANEJAMENTO E DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO

Domingos Pereira da Silva<sup>25</sup>

Katya Lacerda Fernandes<sup>26</sup>

### Resumo

Neste artigo objetivamos discutir sobre o processo de planejamento e gestão da educação no Brasil, a partir de alguns apontamentos teóricos-políticos. Nesse sentido, tomamos como referência de análise a intrínseca relação de articulação entre a reestruturação do capitalismo e o redimensionamento do Estado que consequentemente provocou alterações no conteúdo e na forma de materialização das políticas públicas, particularmente as educacionais. Do ponto de vista da forma de abordagem, a pesquisa é de natureza qualitativa e o procedimento metodológico utilizado foi a revisão de literatura. A pesquisa revelou que a orientação presente na gestão da educação, pauta-se pela perspectiva gerencial, caracterizada, dentre outros aspectos, pela adoção do planejamento estratégico enquanto instrumento de viabilização da gestão gerencial. Deste modo, tem-se ao lado da desconcentração financeira e executiva, uma centralização normativa e política, associada à transferência de responsabilidades para a sociedade civil, elementos fundamentais do movimento de adequação gerencial da administração pública.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais; Planejamento; Gestão escolar.

### Resumen

En este artículo pretendemos discutir el proceso de planificación y gestión de la educación en Brasil, a partir de algunas notas teórico-políticas. En este sentido, tomamos como referencia de análisis la relación intrínseca de articulación entre la reestructuración del capitalismo y el redimensionamiento del Estado, que en consecuencia provocó cambios en el contenido y forma de materialización de las políticas públicas, particularmente educativas. Desde el punto de vista del enfoque, la investigación es de carácter cualitativo y el procedimiento metodológico utilizado fue la revisión de la literatura. La investigación reveló que la orientación presente en la gestión educativa se rige por la perspectiva gerencial, caracterizada, entre otros aspectos, por la adopción de la planificación estratégica como instrumento para viabilizar la gestión gerencial. Así, junto a la desconcentración financiera y ejecutiva, existe una centralización normativa y política, asociada a la transferencia de responsabilidades a la sociedad civil, elementos fundamentales del movimiento de adecuación gerencial de la administración pública.

**Palabras-clave:** Políticas educativas; Planificación; Gestión escolar.

---

<sup>25</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na área de Ciências Sociais na Educação. Professor Formador da Secretaria Municipal de Educação do município de Miracema do Tocantins (Semed) e vincula-se ao Grupo Educação, História, Memória e Culturas em Diferentes Espaços Sociais/HISTEDBR, da PUC de Goiás. E-mail: [domingosps@uft.edu.br](mailto:domingosps@uft.edu.br)

<sup>26</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) na área: Estado, Políticas Públicas e Educação. Pedagoga na UFT. E-mail: [katyalacerda@uft.edu.br](mailto:katyalacerda@uft.edu.br)

O presente artigo pretende apresentar sucintamente algumas considerações sobre o planejamento e a gestão no interior das políticas educacionais. Nessa linha de pensamento, entendemos que as políticas e as práticas educacionais se situam historicamente no interior das relações de produção da existência e, portanto, vinculam-se a estrutura econômico-social e a superestrutura, que legitimam ou questionam as relações sociais, enquanto expressão dessas mesmas relações materiais.

A gestão educacional entendida como “uma prática social contraditória, demarcada historicamente pela constituição do Estado e pelo papel conferido por esse às políticas educacionais” (DOURADO, 2004, p. 69), possui ligação direta com o campo da administração e engloba o planejamento, a formulação e a implementação das políticas educacionais.

Na investigação educacional Brasileira é possível perceber conforme Gracindo e Kenski (2001, p. 204) que o termo gestão está alicerçado por pressupostos e objetivos distintos, deste modo:

Algumas vezes gestão é apresentada como um processo dentro da *ação administrativa*, em outras, seu uso denota a intenção de *politizar* essa prática. Apresenta-se também como sinônimo de *‘gerência’*, numa conotação neo-tecnicista e, em discursos mais politizados, gestão aparece como a *‘nova’ alternativa* para o processo político-administrativo da educação.

Em conformidade com o estudo de Sander (1995; 2007), é possível depreender que predomina no âmbito da gestão educacional, a tensão entre dois paradigmas filosóficos e sociológicos contrários, são eles: a *tradição funcionalista do consenso*, assentada nas teorias positivistas e evolucionistas; e a *tradição interacionista do conflito*, cujas bases podem encontrar-se: no marxismo, no existencialismo, no anarquismo, na fenomenologia, na teoria crítica ou na abordagem acionalista.

Ainda no que tange as reflexões sobre a gestão educacional Fonseca, Oliveira e Toschi (2004) afirmam que esta “pode incorporar diferentes sentidos ideológicos, que induzem a diferentes práticas, dependendo da matriz teórica que a fundamenta [além do que] pode ser direcionada para diferentes, se não antagônicas, modalidades de gestão”.

Coadunando com a idéia de Montañó (2003, p.192) entende-se que “enquanto a ‘gestão’ refere-se a processos tanto administrativos como decisórios (políticos) da atividade, a racionalidade neoliberal reduz este conceito ao de ‘gerencia’, apenas ligado à administração dos fundos e da execução”.

Para os fins desta análise, entende-se por gestão de sistemas educacionais “o processo político-administrativo contextualizado e historicamente situado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada” (GRACINDO; KENSKI; 2001, p. 205). Nesta perspectiva, ao discutirmos a gestão educacional estamos discutindo a relação de poder e de projetos educativos em disputa.

A atual forma do capitalismo, decorrente dos impactos ocorridos pelas constantes crises do capital “dos quais o neoliberalismo e a reestruturação produtiva são expressão” (ANTUNES, 2003, p. 15), provoca o redimensionamento do papel do Estado e conseqüentemente das políticas públicas, trazendo deste modo, implicações para a estrutura política-administrativa da educação, expressas nas bases pedagógicas e nas reformulações ocorridas na política educacional.

No Brasil temos uma condição de *chegada tardia do neoliberalismo*, na medida em que na década de 1980, a correlação de forças tendia para o estabelecimento de um “Estado social”, que apesar de não romper com os fundamentos do capitalismo, possibilitou, em sua pálida versão,

mediante a pressão de amplos movimentos, a aprovação da Constituição de 1988, que surge num contexto internacional de contestação da intervenção do Estado.

Nesse contexto tem-se nos governos Collor e Cardoso, uma ampla defesa pela realização de reformas que propugnam o desmonte do Estado e dos direitos sociais e, a introdução de mudanças organizacionais e culturais à administração pública, no sentido de torná-la gerencial, noutras palavras, orientada por uma “nova administração pública” calcada na racionalidade mercantil.

No intuito de legitimar a nova conformação pretendida entre Estado e Sociedade, bem como a estrutura e função do Estado, é criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE<sup>27</sup>, sendo produzidos e organizados diversos documentos com esse intento, dos quais se destaca o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, publicado em 1995 por Bresser Pereira.

Outro fator de suma importância para a compreensão das políticas educacionais no contexto da reforma do Estado, diz respeito à não inserção pela proposta de reforma, de universidades, escolas, hospitais, centros de pesquisa e museus, como atividades exclusivas do Estado, deixando-as relegadas à lógica economicista. Neste caso, estas devem se converter numa organização social<sup>28</sup>, ou de outra forma, em uma organização pública não-estatal.

De um modo geral, verifica-se que a reforma educacional em curso, em associação aos imperativos dos organismos multilaterais, implica na defesa explícita da vinculação entre educação e produtividade através do discurso sobre a formação para a empregabilidade e contenção da pobreza.

Como parte desse contexto tem-se ao lado da desconcentração financeira e executiva, uma centralização normativa e política, realizada no campo educacional, dentre outros aspectos, por meio da municipalização do ensino e transferência de responsabilidades para a sociedade civil, elementos fundamentais do movimento de ajuste fiscal propalado no interior da reforma estatal.

As políticas educacionais colocadas a cabo pelo governo federal a partir dos anos 1990 podem ser entendidas dentro do contexto de reorganização do capitalismo mundial para a globalização da economia e das mudanças técnico-científicas e do papel do Estado, “que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bem e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 12).

Nesse contexto, ganha destaque a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990 e, patrocinada pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial (BM). Esse conclave forneceu a orientação das reformas educacionais para diversos países, dentre os quais se encontram Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia e México (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

---

<sup>27</sup> O referido Ministério foi transformado em 1999, em Secretaria de Estado da Administração e do Patrimônio, vinculado ao Ministério de Orçamento e Gestão, sem que isso, proporcionasse uma reconfiguração da lógica gerencial que vinha sendo implementada.

<sup>28</sup> Organizações sociais são organizações públicas não estatais – mais especificamente fundações públicas de direito privado – que têm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com o Poder Executivo, e, assim, poder, através do órgão do Executivo correspondente, fazer parte do orçamento público federal, estadual ou municipal (PEREIRA apud, SILVA JR., 2003, p. 73).

Acrescenta-se na atualidade, enquanto orientação das políticas educacionais o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que ocorreu como parte da assinatura do Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que vem orientando o planejamento e a gestão da educação na contemporaneidade, através de um conjunto de medidas que vão desde a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, com o objetivo de “medir a qualidade do ensino”, à reestruturação do Programa Brasil Alfabetizado, passando pela criação da “Provinha Brasil”.

A gestão vista pelo foco gerencial, apresenta-se como um processo autoritário, verticalizado e centralizado, que dificulta a participação coletiva dos indivíduos envolvidos no processo, apesar de na atualidade vivenciarmos em alguns setores do âmbito da administração, a redução de cargos, abolidos com o discurso de atenuar a burocracia e democratizar a gestão, no entanto, o que ocorre é a reificação da lógica calcada na regulação, padronização e controle do espaço e tempo escolar. Fora esses aspectos, destaca-se a ênfase nas “leis de mercado, a aproximação entre as imagens da escola e da empresa, a racionalidade científica e a eficiência técnica” (VEIGA, 2002, p. 53).

No que se refere a essa orientação, que reduz o conceito de gestão ao de “gerência”, introduz-se a idéia de que as relações de poder estabelecidas no contexto institucional, nada têm a ver com a qualidade do ensino nem com os conflitos estabelecidos no interior da sociedade de classes, mas articulam-se fundamentalmente a um problema de mudança ou modernização da gestão escolar, na qual a adoção de novas metodologias constitui-se como elemento desse processo.

De acordo com a análise realizada, foi possível observar que a histórica luta política dos educadores de 1980 por democracia e maior participação nas decisões, vem sendo paulatinamente substituída pela lógica da gestão gerencial que está calcada nos princípios da democracia restrita e que se materializa na participação-execução.

A educação, em sua vinculação com a lógica produtivista, apresenta-se como um fator determinante para o desenvolvimento econômico, para a equidade social e, conseqüentemente, um modo eficiente para amenizar a pobreza, a exclusão e os conflitos presentes na sociedade.

### **A guisa de conclusão**

Com base na discussão apresentada, é possível compreender que a partir da década de 1990 ocorre o fortalecimento da lógica gerencialista e centralizadora, calcada nos conceitos de eficiência, eficácia, excelência, produtividade, planejamento estratégico, qualidade total, privatização, avaliação por desempenho, competências e habilidades, dentre outros, em detrimento de uma perspectiva mais democratizante e articulada aos interesses das classes trabalhadoras.

Verifica-se, portanto, uma mudança no eixo das políticas públicas no Brasil, ou seja, da luta pela democratização, universalização do acesso e formação para a cidadania, para a questão da qualidade, entendida agora, mas não de forma absoluta, como domínio técnico-operacional capaz de garantir produtividade e eficiência.

Outro aspecto revelador da situação explicitada acima, diz respeito à mudança de interlocutores, pois, nesse período, o diálogo com os setores organizados da educação para a formulação das políticas de um modo geral, é substituído pela interlocução com os organismos multilaterais.

Dado o caráter contraditório e conflituoso da sociedade de classes, temos de um lado a defesa de um “novo modelo de administração e gestão” de caráter gerencial, que “trará maior eficiência e eficácia a realização dos serviços públicos” por meio da adoção de estratégias de gestão e financiamento caracterizadas, entre outras coisas, pela focalização das políticas públicas, pelo voluntariado e estabelecimento de parcerias com o “terceiro setor”; e noutra vertente, a luta por uma lógica de gestão democrática, marcada pelo imbricamento e coordenação das múltiplas dimensões da prática educacional coletiva.

### Referências bibliográficas

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho** – ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 6ª reimpressão. São Paulo: Boitempo, 2003.
- BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho de Estado**. Brasília, 1995.
- DOURADO, Luis Fernandes. Gestão Democrática da Escola: movimentos, tensões e desafios. In: ABICALIL, Carlos Augusto. PASSOS, Luis Augusto. DOURADO, Luis Fernandes et al. **Retrato da escola no Brasil**. Brasília: ArtGraf, 2004.
- FONSECA, Marília. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle? In: BITTAR, Mariluce. OLIVEIRA, João Ferreira de. (Orgs.). **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- GRACINDO, Regina Vinhais. KENSKI, Vani Moreira. Gestão de sistemas educacionais: a produção de pesquisa no Brasil. In: WITTMANN, Lauro Carlos e Gracindo, Regina Vinhais (Coords.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: Ampae; Campinas: Autores associados, 2001.
- KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. ROSAR, Maria de Fátima Felix. (Orgs.). **Política e Gestão da Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas, SP: autores associados, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.
- SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia. EVANGELISTA, Olinda **Política Educacional**. 2 ed. RJ: DP&A, 2002.
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reforma da Educação Superior: A produção da ciência engajada ao mercado e de um novo pacto social. In: DOURADO, Luiz Fernandes. CATANI, Afrânio Mendes. OLIVEIRA, João Ferreira de. (org.). **Políticas e gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. 15 ed. Campinas: Papirus, 2002.
- Enviado em 30/04/2021  
Avaliado em 10/06/2021

## PLANEJAMENTO E GESTÃO ESCOLAR: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES

Domingos Pereira da Silva<sup>29</sup>

### Resumo

A reforma do Estado, em consonância com os postulados da “terceira via”, tem correspondido às orientações presentes nas políticas públicas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990 e, mais especificamente, nos anos finais da primeira década do século XXI. Sob a orientação da “terceira via”, a “gestão democrática” vem sendo utilizada como um mecanismo de legitimação dos interesses da classe dominante e dirigente e também como elemento de propagação da gestão gerencial. A presente pesquisa possui natureza qualitativa, e utilizou como abordagem metodológica o estudo de caso, e, dentre os instrumentos teórico-metodológicos, a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada.

**Palavras-Chave:** Estado. Política Educacional. Gestão escolar.

### Resumen

La reforma del Estado, en línea con los postulados de la “tercera vía”, ha correspondido a los lineamientos presentes en las políticas públicas educativas implementadas en Brasil desde la década de los noventa y, más específicamente, en los últimos años de la primera década del siglo XXI. Bajo la guía de la “tercera vía”, la “gestión democrática” se ha utilizado como un mecanismo para legitimar los intereses de la clase dominante y dominante y también como un elemento de propagación de la gestión empresarial. La presente investigación tiene un carácter cualitativo, y utilizó como abordaje metodológico el estudio de caso y, entre los instrumentos teórico-metodológicos, la investigación documental y la entrevista semiestruturada.

**Palabras clave:** Estado. Políticas educativas. Gestión escolar.

### Introdução

O presente artigo intitulado Planejamento e gestão escolar: concepções e implicações referem-se à pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e expressa o trabalho de pesquisa realizado nos anos de 2009 e 2010 com término em 2011. Vale destacar que o estudo em questão representa a síntese da discussão teórico-documental e da análise empírica desenvolvida em uma escola da rede estadual de educação do Tocantins, localizada em Miracema do Tocantins, região central do referido Estado.

Partimos do pressuposto que as mudanças em curso no mundo, decorrentes do processo de reordenamento do capitalismo, do qual fazem parte a reforma do Estado, a reestruturação produtiva e o neoliberalismo, acabaram por provocar o redimensionamento das políticas sociais em vários setores da administração pública e, particularmente, da educação.

Nessa linha de pensamento, estabelecemos como problema de pesquisa as implicações inerentes à concepção de planejamento e gestão implementada na escola, resultante de um processo contínuo de direcionamento político e cultural da sociedade e valemo-nos do entendimento de que o projeto de educação e de escola não se dissocia do projeto de Estado e de que ambos estão

---

<sup>29</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) na área de Ciências Sociais na Educação. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e vincula-se ao Grupo Educação, História, Memória e Culturas em Diferentes Espaços Sociais/HISTEDBR, da PUC de Goiás.

intrinsecamente articulados a uma proposta mais ampla orientada pelos desdobramentos do modo de produção.

Tomando-se como referência de análise as orientações das políticas públicas educacionais implementadas no Brasil, a partir da década de 1990 e, mais especificamente, nos anos finais da primeira década do século XXI, buscamos, ao longo do presente estudo, responder às seguintes indagações: Quais as implicações do processo de reestruturação produtiva do capital para a educação e mais especificamente para a gestão e o planejamento educacional? E qual a concepção de planejamento e gestão implementada atualmente e, na escola campo de pesquisa?

Para a concretização do presente estudo, desenvolvemos uma análise de alguns documentos institucionais, notadamente, do Regimento Escolar, Projeto Político-Pedagógico (PPP) e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE/ESCOLA), que não serão trabalhados especificamente neste artigo. No entanto, procuramos apresentar articuladamente essa discussão, de modo a expressar a orientação contida nestes documentos em sua relação com a materialidade das relações sociais.

### **A gestão e o planejamento educacional no contexto da reestruturação produtiva do capital e suas implicações**

Concomitante as alterações na economia capitalista contemporânea intensificaram-se os conflitos sociais, o que pode ser explicitamente verificado no Brasil, a partir de 1978, com o recrudescimento dos movimentos de oposição à ditadura militar, dentre os quais se destaca o das Diretas-já. Antes disso, o acirramento da crise econômica, em virtude do endividamento externo, inviabilizou a manutenção do ritmo de crescimento alcançado entre 1968 e 1973, o que possibilitou a reorganização do poder político. Desse modo,

[...] A partir de meados da década de 1980, correlatamente ao fim do regime militar, começa a se articular no interior das classes dominantes brasileiras a opção por um novo modelo de Estado que substitua o nacional-desenvolvimentismo, formando-se gradualmente um consenso que leva à sua substituição pelo modelo neoliberal (SENRA, 2000, p.113).

De fato, o endividamento externo, durante os governos militares, intensificou a situação de dependência experienciada pelo país, tornando-o mais vulnerável às políticas de ajuste que, a partir da década de 1970, encontraram um terreno propício para se desenvolverem.

Correlatamente ao processo de hegemonização do neoliberalismo, ocorreu a contestação das ideias clássicas da velha social-democracia e do neoliberalismo econômico, por meio da perspectiva da “terceira via”, que vem representando, desde o final do século XIX, a atualização do projeto político e econômico do neoliberalismo, para a modernização das relações entre Estado e sociedade. Vale ressaltar que

[...] o processo de reforma gerencial do Estado contou com a adesão da social-democracia, por meio de seu projeto conhecido como a “terceira via” que estabeleceu novas obrigações aos indivíduos e à sociedade civil em relação ao Estado (SILVA, 2006, p. 69).

Especificamente no Brasil, a introdução da “terceira via” se fez com a reforma do Estado implantada pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que teve à frente Luiz Carlos Bresser Pereira, de 1995 a 1998 (MARTINS; GROppo, 2010).



Interessa, pois, assinalar o nexos entre o neoliberalismo e a “terceira via”, marcado pelo imperativo de “eliminar toda e qualquer política estatal que imobilize os indivíduos, gere obstáculos à expansão do mercado e crie dificuldades para o pacto entre capital e trabalho” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 58).

Desta forma, a administração pública gerencial, em articulação com a “terceira via”, pode ser considerada fator indispensável à modernização das estruturas burocráticas. Alicerçado pelos princípios empresariais, este tipo de administração vem sendo utilizado pelo Estado na implementação das políticas públicas.

Nesse contexto, à medida que se propala a dissolução dos limites entre o público e o privado, com a constituição de um suposto “setor público não estatal”, realiza-se um modelo híbrido de gestão e planejamento gerencial.

Em linhas gerais, o processo de gestão que se efetiva na atualidade tem como base a “nova administração pública”, na qual prevalece uma relação de maior horizontalidade e flexibilidade nas relações de trabalho, mediante uma participação restrita, uma autonomia operacional, um planejamento estratégico, uma avaliação por resultados e a manutenção de um processo decisório centralizado e fragmentado entre a formulação e a execução das políticas públicas.

De fato, a reforma do Estado, em consonância com os postulados da “terceira via”, propugna o desmonte do Estado intervencionista e dos direitos sociais e a introdução de mudanças organizacionais e culturais à administração pública, para torná-la gerencial, em outras palavras, atrelada à lógica do mercado. Nessa ótica, “o mundo caminhará da melhor das maneiras se os mercados puderem operar com pouca ou nenhuma interferência” (GIDDENS, 2005, p. 24).

Nessa linha de pensamento, a “terceira via” propõe reformar o Estado mediante a ampliação do “setor público não estatal”, logo, pressupõe uma suposta cisão entre Estado e sociedade civil. Destarte, a sociedade civil passa a ser identificada com o “terceiro setor” e, assim, responsabilizada pela solução de seus problemas e execução das políticas sociais (MONTAÑO, 2007).

Evidencia-se, nesse contexto, a crescente desobrigação do Estado com a educação pública, aspecto que pode ser observado pela adoção de programas que defendem o voluntariado e a terceirização da administração político-pedagógica, gerenciada por institutos ou empresas, dentre outros.

Posto isso, cabe-nos sublinhar que o Estado vem reajustando as formas de controle sobre a estrutura social, mediante formas mais sutis de regulação. Desse modo, realiza a transferência de parte das responsabilidades estatais para a sociedade civil, por meio do processo de desconcentração, publicização, terceirização e privatização das políticas sociais, sem desconsiderar a centralização dos processos decisórios.

No Brasil, a gestão da educação básica tem sido objeto de muitas ações e programas governamentais, considerada como dimensão essencial para a concretização dos objetivos e metas dos sistemas de ensino. Essa se apresenta, atualmente, fortemente influenciada e condicionada pelos “novos marcos regulatórios” concebidos pelo ideário político neoliberal de “terceira via”, em um contexto educacional com fortes disparidades e desigualdades.

Ao mesmo tempo em que a lógica gerencial representa um meio primordial para o controle das atividades pedagógicas e conseqüentemente para a manutenção das relações sociais de exploração da *mais-valia*, o planejamento e a avaliação tornam-se instrumentos primordiais de

materialização dessa perspectiva, o que não significa que não possam ser refuncionalizados, na luta por uma democracia efetiva.

### **O planejamento e a gestão da escola na perspectiva do neoliberalismo de “terceira via”**

Em relação à transferência das responsabilidades estatais para a sociedade civil, no que condiz a implementar uma gestão voltada para a regulação e o controle, deve ser ressaltado o fato de que esta se realizou justamente no período em que se potencializaram os discursos em defesa de uma educação democrática e de qualidade, configurando-se uma das estratégias do governo e dos organismos multilaterais para a manutenção da sua perspectiva política.

Constatamos, assim, na instituição pesquisada, características de uma gestão gerencial, na qual, por meio de um forte controle burocrático, estabelece-se a padronização e centralização tanto do planejamento, como o do currículo e o do regimento escolar.

Por meio da documentação estudada e dos relatos obtidos na escola, foi possível verificar que a participação dos sujeitos da escola limita-se ao ato de execução de tarefas preestabelecidas e preenchimento de formulários para o controle externo, o que, em grande medida, termina por minar a relevância da participação no que concerne a efetivação de uma gestão democrática.

De tal modo, prevalece no contexto educacional, a realização de políticas homogeneizadoras. No caso específico do Tocantins, destacamos a centralização e o controle pedagógico impressos pela Secretaria de Educação e Cultura – SEDUC/Tocantins e Diretorias Regionais de Educação, em parceria com o Instituto Ayrton Senna.

Nessas condições, é propalada pela gestão da escola a ênfase no trabalho cooperativo, no compartilhamento de responsabilidades para a consecução dos objetivos e metas da escola e a participação dos profissionais da educação no gerenciamento do seu processo de trabalho, desde que se cumpram as metas, em conformidade com as decisões dos órgãos centrais de administração da educação (Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Cultura, e Diretoria Regional de Ensino).

Um aspecto revelador desse processo diz respeito ao desenvolvimento nessa escola do programa Circuito Campeão. A Sistemática de Acompanhamento e o fluxograma por ele adotado devem ser cumpridos rigorosamente independentemente do processo ensino-aprendizagem.

No tocante à transposição de terminologias e princípios empresariais para as instituições educacionais, é evidente que prevalece na gestão da escola um rígido controle das atividades escolares, demarcado, especificamente pela adoção do planejamento estratégico e pelos instrumentos gerenciais do Instituto Ayrton Senna.

Nesse sentido, manifesta-se por parte de alguns sujeitos da pesquisa o questionamento acerca de posturas e medidas estabelecidas pelos órgãos centrais de administração, que, conforme nossos estudos vêm, de forma verticalizada, mantendo o controle sobre as decisões centrais do ato educativo, relegando, em grande parte, aos agentes da instituição escolar a função de meros operacionalizadores de procedimentos e instrumentos técnicos, postura que, segundo essa visão, acabará por tirar a escola da situação de ineficiência, na qual está inserida.

No caso da escola campo, referimo-nos, especificamente, à crítica ao modo como é desenvolvido o programa Circuito Campeão, indicando que este não respeita o tempo do aluno e dita até o modo como as avaliações, padronizadas, devem ser corrigidas. Vejamos o relato proferido:

[...] são ‘sugeridos’ conteúdos, competências e habilidades a serem trabalhados pelo professor, mas na verdade quando chega à avaliação dos alunos, caso esses não tenham tal habilidade, a responsabilidade é do professor que deverá se explicar aos supervisores do programa (Professora E).

Torna-se patente, na análise realizada, o alinhamento da gestão da escola e de seus instrumentos institucionais, Projeto Político-Pedagógico, Regimento Escolar e PDE/ESCOLA, às determinações internacionais para a periferia capitalista expressas nas reformas educacionais brasileiras.

De um modo geral, as pesquisas de Sander (1995; 2007), Antunes (2003), Peroni (2003), Dourado (2004), Neves (2005), Lima (2009) e Cabral Neto (2009), dentre outros, nos permite perceber que a orientação presente no desenvolvimento da gestão atualmente, que não é nova, e passa pela forma como a escola, em cada momento histórico, tem respondido à sociedade em que se insere.

Com base nos dados apresentados, verificamos que a orientação expressa no planejamento escolar pauta-se pela gestão gerencial que pressupõe a fetichização e ressignificação de termos e concepções, em conformidade com as diretrizes da reforma do aparelho do Estado. Nesse sentido, a organização e implementação da educação e do ensino, segundo uma avaliação calcada na mensuração de resultados, promove a necessidade de legitimação desse ideário.

Sob uma conotação neotecnista, o planejamento e a gestão da educação e da escola são vistos como atos de gerência. Desse modo, não visam ao questionamento das relações sociais capitalistas, desenvolvem-se dentro de sua lógica, envolvendo em maior ou menor grau, o controle sobre a organização do trabalho.

Dessa forma, estabelece-se, no contexto político-pedagógico, uma perspectiva gerencialista que, para além da adoção dos princípios e métodos da gerência técnico-científica, vem utilizando-se de inúmeros artifícios para a promoção da “coesão cívica” a um novo tipo de sociabilidade expresso pelo paradigma da governabilidade (SANDER, 2007; LIMA; MARTINS, 2005).

O entendimento do atual modelo de gestão coloca-nos o desafio de enveredarmos por outro caminho, o de caráter emancipador, segundo o qual compete à escola cumprir seu papel político-pedagógico de formação do cidadão “capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1999, p. 136). Essa formação possibilita repensar as estruturas de poder autoritário ainda presente em nossa sociedade e, por conseguinte, nas instituições escolares.

### **À guisa de conclusão**

Sob a orientação da “terceira via”, a “gestão democrática” vem sendo utilizada como um mecanismo de legitimação dos interesses da classe dominante e dirigente e também como elemento de propagação da gestão gerencial, por meio da realização de uma participação restrita, de uma autonomia operacional, de um planejamento estratégico e de uma avaliação por resultados.

Assim, as políticas educacionais em desenvolvimento a partir dos anos de 1990 têm sido orientadas pelo princípio da competência do sistema escolar, pela centralização das decisões e dos mecanismos de controle internos e externos à escola e pela adoção de modelos de organização e avaliação da educação e da escola, calcados nos resultados. Logo, baseiam-se em uma lógica instrumental, caracterizando o que se chama hoje de gerencialismo.

Há que se destacar em conformidade com Cabral Neto (2009), que embora a lógica inerente ao modelo gerencial esteja sendo adotada tanto por Secretarias de Educação quanto por

escolas na busca por adaptação aos imperativos da “nova administração pública”, isso não significa dizer que tal perspectiva esteja sendo implementada em sua totalidade.

O autor acrescenta ainda que a adoção dos procedimentos empresariais nas escolas públicas mostra-se inadequada no que concerne a efetivação de uma educação pública de qualidade. Isso se deve, dentre outros aspectos, à natureza e especificidade da educação, apesar de o processo de gerenciamento em curso arregimentar as bases nas quais, sob o discurso da democratização, participação social e modernização da administração e do ensino, ter se processado a diversificação das formas de controle sobre o processo educacional.

Assim, presencia-se, no espaço público escolar, a invasão dos mecanismos utilizados na administração empresarial, fazendo que as instituições públicas funcionem pela lógica utilizada nas empresas.

Com efeito, a compreensão adotada neste trabalho é a de que o PDE/ESCOLA alinha-se às diretrizes do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), tendo em vista que vincula uma lógica calcada na obtenção de resultados, pela adoção do planejamento estratégico, mediante a operacionalização de medidas estabelecidas centralizadamente, mas discutidas “democraticamente” com a comunidade, que deve assumir a responsabilidade pela resolução de seus problemas.

Em síntese, no que tange à finalidade da escola, temos observado uma ampliação das responsabilidades pedagógico-administrativas, no entanto, pouco tem sido realizado para oferecer condições efetivas, a fim de viabilizar uma formação para a condução dos processos sociais, no sentido da superação do capitalismo como processo. Dizemos isso por entender que vivemos em um período de intensificação da lógica gerencial, que fragmenta o estratégico do operacional, e, desse modo, reafirma a hierarquia sob o véu da participação e da autonomia.

A documentação estudada e os relatos obtidos possibilitam-nos afirmar o alinhamento da gestão da escola e de seus instrumentos institucionais – Regimento Escolar, Projeto Político-Pedagógico e PDE/ESCOLA – a uma tendência que dimensiona os aspectos técnicos e operacionais do ensino e os seus resultados. Propalam-se, portanto, o aumento do índice de aprovação dos alunos e o controle dos recursos, em um contexto de exacerbação da perspectiva econômica.

Há de chamar a atenção para o fato de que, com a transposição dos princípios empresariais para os diferentes âmbitos, verifica-se o processo de ressignificação tanto dos direitos conquistados pela classe trabalhadora quanto da função social da escola e, com isso, a intensificação do ideário neoliberal, que apregea ser a lógica do mercado o único caminho possível.

Nessa perspectiva, torna-se de fundamental importância levar em consideração a realidade complexa e contraditória em que estamos inseridos, na qual temos vivenciado de forma cada vez mais intensa a contradição entre a socialização do trabalho, da política, da apropriação privada dos meios de produção e decisão e, de modo específico, presenciado a defesa da ampliação do caráter público da escola, via mecanismos de minimização do papel estatal.

De um modo geral, na linha de argumentação apresentada, destacamos o fato de a educação possuir um lugar central no processo de autoprodução da vida social, tendo em vista que, “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica” (GRAMSCI, 1995, p.37).

Ao considerarmos essa constatação, estamos cientes de que, no sentido da reprodução ampliada do capital, realiza-se um processo de desqualificação do público e dos valores socialistas, o que dificulta o processo de apreensão social da realidade.

Importa, portanto, questionar as bases dessa política e as implicações de continuarmos aceitando-a. Nessa direção, mediante a concessão de prêmios, vem-se propagando o princípio da competitividade, ao invés de propiciar condições ao conjunto das instituições escolares.

Na atualidade, temos verificado na organização do trabalho e da escola pesquisada, em particular, a adoção de formas mais sutis de gerenciamento e processos de ressignificação de termos e concepções, o que vem dificultando a apreensão do movimento de exploração que tem caracterizado as relações sociais. Logo, urge o estabelecimento de uma unidade entre a compreensão das condições existentes e a prática política voltada para a emancipação social.

### Referências

- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2003.
- BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho de Estado**. Brasília, 1995.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola**: aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3. ed. Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Compromisso Todos pela Educação**: passo a passo. Brasília: Ministério da Educação, 2007b.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007c.
- CABRAL NETO, Antônio. Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magana. BEZERRA, Mauro Costa. (Orgs.). **Política educacional**: Gestão e qualidade do ensino. Brasília: Líber Livro, 2009.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão democrática da escola: movimentos, tensões e desafios. In: ABICALIL, Carlos Augusto *et al.* **Retrato da escola no Brasil**. Brasília: ArtGraf, 2004.
- GIDDENS, Anthony. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1995.
- GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- LIMA, Antonio Bosco de. (Org.). **Estado e controle social no Brasil**. Uberlândia: Composer, Fapeming, GPEDE, 2009.
- LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: Estratégias do capital para educar para o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
- MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: Estratégias do capital para educar para o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
- MARTINS, Marcos Francisco. GROppo, Luís Antonio. **Sociedade civil e educação**: fundamentos e tramas. Campinas: Autores Associados, 2010.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Líber Livro, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SENRA, Álvaro de Oliveira. Propostas educacionais da Igreja católica sob o neoliberalismo. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores associados, 2000.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da. **Educação e Participação**. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

Enviado em 30/04/2021

Avaliado em 10/06/2021

## O GERENCIALISMO NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI: FUNDAMENTOS PARA ANÁLISE DA *QUALIDADE SOCIAL*

Domingos Pereira da Silva<sup>30</sup>  
Vicente Rodriguez<sup>31</sup>

### Resumo

Como resultado de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida no âmbito do Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP discutimos sobre a incidência do gerencialismo no processo de orientação da política educacional. Para tanto, realizamos uma breve contextualização do gerencialismo e, conseqüentemente, analisamos a implicação de tal orientação no redimensionamento da política educacional brasileira. Verificou-se que a primeira década do século XXI foi marcada pela incidência, na educação, de formas mais sutis de gerenciamento e processos de resignificação de termos e concepções.

**Palavras-chave:** Gerencialismo. Qualidade social. Terceira via.

### Resumen

Como resultado de una investigación bibliográfica desarrollada en el ámbito del Doctorado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas - UNICAMP, discutimos la incidencia del gerencialismo en el proceso de orientación de la política educativa. Para ello, realizamos una breve contextualización del gerencialismo y, en consecuencia, analizamos la implicación de dicha orientación en el redimensionamiento de la política educativa brasileña. Se encontró que la primera década del siglo XXI estuvo marcada por la incidencia, en la educación, de formas más sutiles de gestión y procesos de reformulación de términos y conceptos.

**Palabras clave:** gerencialismo. Calidad social. Tercera vía.

### Introdução

De forma genérica, partimos do pressuposto de que a orientação das políticas educacionais, sob a égide do gerencialismo, pauta-se, com base na implementação da perspectiva neoliberal de *terceira via*. Tal orientação, vem provocando mudanças nos aspectos organizacionais das escolas e na orientação cultural dos sujeitos. Nesse sentido, entendemos que a Educação e, especificamente, a escola não se separam do campo mais amplo das políticas e de que sua compreensão passa necessariamente pela análise das bases materiais, historicamente constituídas pelos homens em sociedade.

Do ponto de vista da forma de abordagem a pesquisa é de natureza qualitativa e teve como referência resultados de pesquisas empíricas e revisão bibliográfica. A partir da análise realizada, apresentamos as mudanças na educação como parte de um processo mais amplo e fundamental que perpassa o setor público, no qual a “alteração estrutural é apenas uma parte e um momento do

---

<sup>30</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na área de Ciências Sociais na Educação. Mestre em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social e graduado em Pedagogia DAIEF (Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental-Administração Educacional), pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e vincula-se ao Grupo Educação, História, Memória e Culturas em Diferentes Espaços Sociais/HISTEDBR, da PUC de Goiás.

<sup>31</sup> Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre e graduado em Sociologia, pela Université de Paris VII. Professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas.

processo de reforma” (BALL, 2011, p. 39). Por isso, ressaltamos não só o papel fundamental das alterações no aparato legislativo, como também na cultura e na gestão dos processos políticos.

### **A qualidade social da educação no contexto da reforma gerencial do Estado**

Enfatizamos que a reforma da aparelhagem estatal foi ideologicamente apresentada como uma medida moderna e democrática de superação tanto do intervencionismo do Estado, quanto do fundamentalismo do mercado, apesar de estar assentado nos pressupostos desse último.

Com efeito, a reforma do Estado, no contexto da reestruturação do capitalismo, assenta-se em três dimensões, a saber: a institucional-legal, referente às alterações no aparato regulatório; a cultural, baseada na assimilação do ideário gerencial, e; a dimensão-gestão, que coloca em prática as ideias gerenciais e propala a modernização e qualidade do serviço público (BRASIL, 1995).

No Brasil temos experienciado a intensificação da lógica empresarial, por meio da transposição de mecanismos gerenciais para o setor público e conseqüentemente para a escola. Nesta perspectiva, o Estado passa a incorporar e a desenvolver gradativamente a lógica e a cultura do gerencialismo, identificados com os princípios mercadológicos de excelência, produtividade, eficiência, qualidade total, competitividade, entre outros.

Em função dos mecanismos empresariais estarem sendo utilizados na fundamentação das políticas públicas, com vistas a estabelecer um padrão de organização relacionado com a lógica privada, é perceptível a paulatina repolitização estatal que gira em torno do lema thatcheriano do *TINA* (*there is no alternative*). Constata-se com isto a secundarização do processo escolar em detrimento da eficiência mercadológica.

### **Implicações do gerencialismo para a qualidade social da educação**

Como desdobramento do processo de reestruturação do capitalismo se evidencia de forma concomitante ao contexto das políticas educacionais a reforma do Estado, que se efetiva na atualização da perspectiva gerencial que denominaremos para fins deste trabalho como gerencialismo contemporâneo.

Dentre os aspectos da reestruturação Ball (2011, grifos do autor) destaca como categorias de mudança, as alterações no *modo de regulação* e a formação de novas *subjetividades* “profissionais”, que permitem capturar ou transmitir sua natureza multifacetada.

Em linhas gerais o movimento de indução das políticas públicas no atual gerencialismo, se desdobrou no Brasil com a implantação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que teve à frente Luiz Carlos Bresser Pereira, de 1995 a 1998. É desse período o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (PDRAE), lançado em 1995, que estabeleceu a orientação vigente das políticas em curso.

A partir do documento ora referenciado foram definidos quatro setores do Estado, a saber: o núcleo estratégico, formado pelo Legislativo, Judiciário, Cúpula dos Ministérios e pelo Ministério Público; as atividades exclusivas, como regulamentação, fiscalização, segurança pública e seguridade social básica; os serviços não exclusivos, compostos por universidades, hospitais, centros de pesquisa e museus, e; a produção para o mercado, representado pelas empresas estatais.

Outro aspecto importante a ser observado no PDRAE é a caracterização das formas de propriedade. Assim,



No núcleo estratégico a propriedade tem que ser necessariamente estatal. Nas atividades exclusivas de Estado, onde o poder extroverso de Estado é exercido, a propriedade também só pode ser estatal. Já para o setor não exclusivo ou competitivo do Estado a propriedade ideal é a pública não estatal (BRASIL, 1995, p.43).

Frente ao exposto é possível observar, ainda hoje, o lastro da orientação apresentada. Sob esse “novo modelo” as escolas, universidades, centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, as entidades de assistência aos carentes, os museus, etc., são considerados como serviços não exclusivos do aparelho do Estado (BRESSER PEREIRA, 1997).

Destarte, em decorrência da mudança “organizacional” e cultural que vem sendo cultivada no interior da administração pública para o estabelecimento de uma administração gerencial, isto é, pautada pela lógica mercantil, atravessam diametralmente o Estado brasileiro os processos de terceirização, publicização.

Vale pontuar que a terceirização é o processo de transferência para o setor privado dos serviços de apoio. Já a publicização consiste “na transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta”, de modo a “transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, pública não estatal” (BRESSER PEREIRA, 1997).

No âmbito da educação, a publicização adquire contornos diferentes e menos visíveis. Entre eles, destacamos a sujeição da formação e do conhecimento às noções do mercado e a adoção de ferramentas gerenciais, que trazem em si formas implícitas de uma privatização regulada, que visa alterar a noção de público, mediante a inserção do conceito de público não estatal, bem como da gestão gerencial, como mecanismos de modernização da administração pública.

Os processos de reforma gerencial, que ganharam força no final do século XX e que caracterizam a primeira década do século XXI, foram influenciados principalmente pelas experiências ocorridas no Reino Unido e nos Estados Unidos da América, nos governos Thatcher e Reagan, respectivamente, que se caracterizou pela preconização da modernização da administração pública via utilização de critérios provenientes de empresas privadas. Nesse sentido, Ball (2011) ao tratar das transformações do setor público aponta como pontos-chave os discursos de excelência, efetividade e qualidade, bem como a lógica e a cultura do novo gerencialismo.

Por constituir-se como parte do processo de reforma do Estado, o gerencialismo contemporâneo está associado à perspectiva neoliberal cuja ascensão remonta a década de 1970 quando o Estado de Bem-Estar social é colocado em questão, emergindo a defesa do Estado-mínimo e a não intervenção do Estado na economia, com ênfase no mercado como regulador das relações sociais.

Assim, a crescente adoção de mecanismos gerenciais como o planejamento estratégico, a gestão gerencial e a avaliação por resultados, tem ocasionado não apenas mudanças na forma como a escola se organiza, mas principalmente mudanças nos padrões culturais dos profissionais da educação, dos alunos, dos pais e de forma genérica da sociedade.

A partir da orientação hegemônica do gerencialismo contemporâneo o cidadão passa a ser classificado como cliente/consumidor; a escola e a universidade como uma empresa/organização e o Estado passa da condição de instância responsável pela oferta e acompanhamento da implementação de políticas públicas dos direitos sociais, para condição de “regulador” gerencial de uma “nova cultura moral”. Desse modo, “Com a introdução da forma de mercado na provisão pública, não só um novo mecanismo de alocação e distribuição de recursos é alcançado, mas

também a criação de um novo ambiente moral, tanto para consumidores quanto para produtores” (BALL, 2011, p. 26).

É importante assinalar que a reforma gerencial contemporânea de inspiração neoliberal, ao estabelecer as bases para a realização da privatização no espaço público da escola, desempenha um [...] importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos (BALL, 2005, p. 544).

É mister destacar que a análise de Ball (2011) reporta-se especificamente a realidade do Reino Unido, por isso relata um contexto no qual os serviços públicos encontram-se em uma fase explícita de privatização. No Brasil, devido a questões sócio-históricas e políticas, presenciamos a ascensão da publicização e da terceirização, entendidas como formas veladas desse movimento, uma privatização regulada pelo Estado.

Vale destacar que Ball (2011) pontua cinco advertências cruciais para a análise em foco. Primeiro, “as mudanças do gerenciamento neotaylorista para o novo gerencialismo não são rupturas claras”. Segundo, “nem todas as organizações incorporam mudanças com igual boa vontade ou entusiasmo”. Terceiro, “em muitas organizações do setor público é possível identificar, conjuntamente em ação, ‘mensagens mescladas’”. Quarto é importante não confundir o calor e o ruído da reforma e a retórica da marketização com a mudança “real” de estrutura e valores. Quinto, a total transformação da lógica do pós-fordismo para o Estado do trabalho Schumpeteriano não deve ser possível nem desejável.

Depois de destacar as particularidades do modelo gerencial em sua face mais intensificada, vale registrar que tal opção se realiza, dentre outros fatores, por considerarmos que as advertências podem servir como importante referencial na discussão do modelo gerencial, que no caso brasileiro encontra-se em curso sob os auspícios da perspectiva neoliberal de “terceira via<sup>32</sup>”, que tem com a sua ascendente implantação evidenciado uma privatização regulada, operacionalizada mediante o redimensionamento das relações entre Estado e sociedade civil, em consonância com a ressignificação de termos e concepções.

### **“Terceira via”: o neoliberalismo reconfigurado**

A “terceira via” pode ser entendida como a estratégia capciosa de reconfiguração das orientações que não foram implementadas em sua plenitude pelo neoliberalismo. Entendemos que o projeto político e econômico da “terceira via” sistematizado por Anthony Giddens promove uma culturalização do ideário neoliberal, reconfigurando suas estruturas de pensamento e práticas políticas.

Segundo seu arauto, a “terceira via” visa “[...] adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das duas ou três últimas décadas. É uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo” (GIDDENS, 2005, p. 36).

Para Giddens (2005), em virtude da falta de possibilidades políticas da “direita” e da “esquerda”, seria inevitável que todas as forças políticas optassem pelo “centro radical”, cuja pauta

---

<sup>32</sup> A “terceira via” surge quando o Novo Trabalhismo se apresenta como uma alternativa ao Neoliberalismo de Thatcher e também à antiga social democracia. A “terceira via”, atual social-democracia, é “uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o Neoliberalismo” (GIDDENS, 2005, p. 36).

consiste na defesa da “humanização do capitalismo”, na garantia da igualdade de oportunidade para todos e na democratização da democracia.

Nessa perspectiva, a “terceira via” “efetua” a crítica ao fundamentalismo de mercado, igualmente denominado de “neoliberalismo radical”, ao se opor às teses do Estado mínimo e de desregulamentação irrestrita e ao acusá-lo de desconsiderar a estrutura social que lhe dá sustentação. Assim, “O neoliberalismo é uma abordagem profundamente falha à política, porque supõe que não é preciso se responsabilizar pelas consequências sociais das decisões baseadas no mercado” (GIDDENS, 2001, p. 40).

Critica-se também a esquerda, “Os neoliberais querem encolher o Estado; os social-democratas, historicamente, têm sido ávidos para expandi-lo. A terceira via afirma que é necessário reconstruí-lo” (GIDDENS, 2005, p. 80). Nessa direção, naturaliza-se o processo histórico-social, ao negar a existência das lutas de classes e a centralidade da categoria trabalho, e ao tomá-lo como um aglomerado de fragmentos, descontinuidades e etapas, marcado por incertezas e imprecisões.

Esse projeto-político, econômico e cultural, apesar de realizar a crítica às teses neoliberais, tidas como ortodoxas, traz, em sua estrutura, a autopreservação do projeto neoliberal, o que pode ser evidenciado na seguinte afirmação: “A maioria dos governos ainda tem um bocado a aprender com a melhor prática empresarial – por exemplo, controle de metas, auditorias eficazes, estruturas de decisão flexíveis e maior participação dos funcionários – o último destes sendo um fator de democratização” (GIDDENS, 2005, p. 84).

Com relação às críticas recebidas por assumir tal posicionamento Giddens (2001, p. 42) assevera que, “A esquerda deve se acostumar com os mercados, com o papel das empresas na criação de riqueza e com o fato de que o capital privado é essencial para o investimento social”.

Conforme os elementos expressos é possível aludir que a opção da perspectiva de “terceira via” pelo capitalismo é evidente, pois: “Uma sociedade que não estimula a cultura empresarial não pode gerar a energia econômica que provém das ideias mais criativas” (GIDDENS, 2001, p. 80). Destarte, a “terceira via” idealizada por Giddens visa de forma geral, estabelecer o consenso em torno do determinismo mercantil. “Não há mais alternativas conhecidas à economia de mercado; a competição de mercado gera ganhos a que nenhum outro sistema pode se equiparar” (GIDDENS, 2001, p. 166).

Apesar da “terceira via” expressar a atualização do neoliberalismo, particularmente no que concerne a questão do conteúdo, existe uma diferença expressiva no que se refere à forma. Assim, enquanto que no neoliberalismo a intervenção mínima do Estado é apregoada como mecanismo que garantirá o bom funcionamento socioeconômico, para a “terceira via” é propalado o remodelamento do Estado, mediante uma “sociedade civil ativa” que desemboca em um “terceiro setor”, desvinculado do caráter unitário do Estado. Nesse sentido, enquanto a “terceira via” expressa uma privatização regulada; o neoliberalismo, ao reduzir diretamente os direitos sociais, utiliza-se da privatização em seu matiz clássico.

Com efeito, esse modelo apresenta as organizações da sociedade civil como um novo segmento que toma corpo, referente a um “terceiro setor”, que se coloca como “parceiro” do Estado, primeiro setor e do mercado, tido como segundo setor. Nessa linha de pensamento, a “terceira via” propõe reformar o Estado mediante a ampliação do setor público não estatal, responsabilizando os sujeitos pela consecução de suas necessidades mediante a publicização.

Como consequência da importação e disseminação de pressupostos gerenciais para o espaço público, importa notar que “não simplesmente o que fazemos mudou; quem nós somos, as

possibilidades de quem deveríamos nos tornar também mudaram” (BALL, 2011, p.32). E como implicação desse processo, observa-se “profissionalismo [sendo] substituído por responsabilização e coleguismo por competição [...]” (BALL, 2011, p.28).

Há de chamar a atenção para o fato de que, com a transposição dos mecanismos empresariais para a administração pública, verifica-se o processo de ressignificação tanto dos direitos conquistados pela classe trabalhadora quanto da função social da escola e, com isso, o estabelecimento de um determinismo mercantil, que apregoa ser a lógica do mercado o único caminho possível.

### À Guisa de conclusão

Em síntese, na primeira década do século XXI temos verificado, na organização do trabalho e da escola, a adoção de formas mais sutis de gerenciamento e processos de ressignificação de termos e concepções, o que vem dificultando a apreensão do movimento de exploração que tem caracterizado as relações sociais. Logo, urge o estabelecimento de uma unidade entre a compreensão das condições existentes e a prática política voltada para a superação da regulação gerencial que se alicerça no neoliberalismo reconfigurado (terceira via). E, nesse sentido, há de se destacar a necessidade de instauração da *qualidade socialmente referenciada* pela perspectiva da emancipação humana, em contraposição a uma *qualidade socialmente referenciada* no contexto hodierno de hegemonia da lógica capitalista.

Com efeito, a *qualidade social* da educação nos moldes da perspectiva da emancipação humana implica, como eixo central, o estabelecimento das bases de um projeto que se contraponha, frontalmente, com as desigualdades, base e fundamento da lógica do capital. Destarte, é preciso transitar entre e para além, do *pessimismo da razão* e do *otimismo da vontade*.

### Referências

- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J. MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen J. **Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho de Estado**. Brasília, MARE/Imprensa Nacional, 1995.
- BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Caderno do MARE, 1997.
- GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos**. Tradução de Rita Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- \_\_\_\_\_. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- Enviado em 30/04/2021  
Avaliado em 10/06/2021

## “EU ORGANIZO O MOVIMENTO”: CONTRACULTURA E SUAS EXPERIÊNCIAS CONCRETAS NO CENÁRIO BRASILEIRO.

Ellen Zouain<sup>33</sup>  
Ailton Pereira Morila<sup>34</sup>

### Resumo

Dando luz ao aspecto da *contracultura* pelo viés da experiência através da arte como proposta para a reivindicação do direito de opor-se ao modelo de *bitolação* das potencialidades subjetivas do indivíduo, o trabalho tem seu direcionamento com base numa breve abordagem acerca de experiências concretas que permearam o movimento de contracultura e que causaram impactos no formato convencional de expressão em diversos segmentos; artísticos, culturais etc. Retomando ao caso Brasileiro, busca-se evidenciar o momento Tropicalista e também a experiência do Teatro Oficina (São Paulo), vislumbrando o alicerce contracultural a que estes se apoiaram e trazendo ao debate da contracultura seu importante papel enquanto impulsionador de experiências que puderam encontrar força através dos movimentos artísticos.

**Palavras-Chave:** Contracultura, Movimentos artísticos culturais, Tropicália, Teatro-Oficina.

### Abstract

Giving light to the aspect of *counterculture* by the bias of experience through art as a proposal for the claim of the right to object to the biting model of the subjective potential of the individual, the work has its direction based on a brief approach about concrete experiences that permeated the counterculture movement and that caused impacts on the conventional format of expression in several segments; artistic, cultural, etc. Resuming the Brazilian case, we seek to highlight the Tropicalist moment and also the experience of the Oficina Theater (São Paulo), envisioning the countercultural foundation to which they supported themselves and bringing to the counterculture debate their important role as a driver of experiences that could find strength through artistic movements.

**Keywords:** Counterculture, Cultural artistic movements, Tropicália, Teatro-Oficina.

### Introdução

Quando falamos em **contracultura** nesta pesquisa, estamos nos referindo a um termo inventado pela imprensa estadunidense, para nomear manifestações culturais que aconteceram na década de 1960. Manifestações essas, que tinham como objetivo contestar o sistema cultural e social vigente, vindo através desse sentimento influenciar gerações e traçar novos paradigmas sociais, uma nova onda comportamental que buscava liberdade para o pensamento seja ele crítico ou não.

Podemos entender Contracultura como uma palavra que possui duas vertentes de aplicação, Pereira (1986, p. 14), trata; a primeira como sendo o fenômeno histórico originado nos anos 60, e a segunda como uma postura de crítica radical perante a cultura pré-estabelecida.

---

<sup>33</sup> Graduada em Pedagogia - Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/UFES) - Bolsista CAPES Integrante do Grupo de Teatro KAO (CEUNES/UFES). Integrante do Grupo de Teatro VIII Dinastia (São Mateus ES). Integrante do Grupo Laranja Seleta Produções Culturais (São Mateus - ES)

<sup>34</sup> Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo em 2004. Atuação na área de Educação e História, com ênfase em História da Cultura e Ensino. Professor associado do Departamento de Educação e Ciências Humanas do CEUNES-UFES e Membro Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da UFES.

Theodore Roszak em sua obra *A Contracultura: Reflexões sobre a sociedade tecnocrática e a oposição juvenil* (1972), nos apresenta este modelo social e cultura pré estabelecidos instaurados no qual o movimento de contracultura surge, chamando-o de modelo Tecnocrático, assim, expõe:

Quando falo em tecnocracia, refiro-me àquela forma social na qual uma sociedade industrial atinge o ápice de sua integração organizacional. É o ideal que geralmente as pessoas têm em mente quando falam em modernização, atualização, racionalização, planejamento. Com base em imperativos incontestáveis como a procura de eficiência, a segurança social, a coordenação em grande escala de homens e recursos, níveis cada vez maiores de opulência e manifestações crescentes de força humana e coletiva, a tecnocracia age no sentido de eliminar as brechas e fissuras anacrônicas da sociedade industrial. [...] Chegamos assim, à era da engenharia social, na qual o talento empresarial amplia sua esfera de ação para orquestrar todo o contexto humano que cerca o complexo industrial. A política, a educação, o lazer, o entretenimento, a cultura como um todo, os impulsos inconscientes e até mesmo, como veremos, o protesto contra a tecnocracia – tudo se torna objeto de exame e de manipulação puramente técnicos. (ROSZAK, 1972, p.19)

A tecnocracia não é vista como um fenômeno político, ela está, como coloca Roszak (1972, p. 22), nas entrelinhas da sociedade, como um “imponente imperativo cultural, incontestável e indiscutível”, porém, mesmo estando, ideologicamente invisível, percebe-se a tecnocracia uma vez que na sociedade todo o esforço humano gira em torno de mantê-la positivamente produtiva e com o máximo de eficácia técnica, desprezando aquilo que não contempla a autoridade da ciência.

Esta configuração emaranha-se aos aspectos da vida pessoal, ao passo que reduz as necessidades do ser humano a questões técnicas e de resolução mecânica. A tecnocracia acaba por unificar discursos de líderes e caminha para uma espécie de conformismo geral, que se funda na satisfação pessoal por meio da ascensão social e do poder de consumo, para que a vida individual chegue a um padrão de normalidade homogênea socialmente falando. O ser humano se vê reduzido à técnica, não podendo usufruir de qualquer espaço autônomo e/ou subjetivo.

A sociedade industrial, desta forma, é capaz de reprimir o desejo de mudança, e a vontade de superá-la com a mesma intensidade que é capaz de “entregar as mercadorias” numa escala cada vez maior (MARCUSE, 1973, p.17), suprimindo a demanda dos indivíduos, não importando de fato, se essas mercadorias são ou não necessárias para a manutenção e satisfação de sua existência. A sociedade de consumo está acima de toda e qualquer colocação subjetiva do indivíduo, “ou seja: a sociedade técnico-industrial absorve os desejos, as aspirações dos indivíduos, desviando-as de seus fins libertadores, pondo-as a serviço do processo de produção” (VIEIRA, 1970, p.256).

Dentre as experiências vivenciadas pelos jovens na contracultura, podemos citar a música, uma vez que, através dela, principalmente, podiam-se perceber as inquietações e indagações daquela geração que não se conformava com o modelo de vida ao qual a sociedade estava submetida. O *Rock'nRoll* foi o ponto chave de expressão para esses jovens, onde podiam colocar para fora, extravasar, de maneira visceral todo seu descontentamento para com esse padrão social estabelecido. Música e a arte tornaram-se inseparáveis, eram uma resposta à cultura *das salas de estar*<sup>35</sup> de suas casas.

Em nível internacional, a década de 60 também se configurou num tempo de grande movimentação e de inovação da forma de luta política, uma vez que a juventude deu novos

---

<sup>35</sup>Referência à canção "Panis et Circenses", composição de Caetano Veloso e Gilberto Gil. Lançada em 1968 no disco "Tropicália ou Panis et Circenses" interpretada pela banda Os Mutantes. "A música representa uma parábola sobre a limitação dos desejos, em que há um conflito entre uma sede de mudança e a tradição existente." (ENCICLOPÉDIA, 2019).

contornos para esta, no panorama mais amplo desta época, temos diferentes esferas de luta, em diferentes culturas, arraigadas pelo denominador comum da visão juvenil. Pereira (1986, p. 78) coloca como imprescindíveis para o movimento de contracultura; A resistência popular vietnamita, a guerrilha de Guevara na Bolívia e a Revolução Cultural Chinesa, ligando esses acontecimentos pelo viés de uma identificação da juventude, mesmo que afastados de seu cotidiano, pois, o que se apresentava de fato era “a abertura de novos espaços de contestação política e de luta”.

Assim, dando luz ao aspecto contracultural apresentado, percorrendo pelo viés da experiência através da arte como proposta chave para exercer o papel de sujeito que reivindica e assume o direito de opor-se ao modelo de “*bitolação*” das potencialidades subjetivas do indivíduo, a pesquisa aqui apresentada, que fez parte do trabalho de conclusão de curso de sua autora, oferece uma breve abordagem acerca de experiências concretas que permearam o movimento de contracultura, experiências estas que causaram impactos no formato convencional de expressão em diversos segmentos, sendo eles; artísticos, culturais etc. Para tal, aproxima-se do caso Brasileiro, buscando evidenciar o momento Tropicalista e também a experiência do Teatro Oficina (São Paulo), vislumbrando o alicerce contracultural a que estes se apoiaram e trazendo ao debate da contracultura seu importante papel enquanto impulsionador de experiências que puderam encontrar força através dos movimentos artísticos.

### **A contracultura no Brasil**

No Brasil, a contracultura, assume formas e contornos específicos, oriundos da realidade político social em que o país se encontrava inserido. Lembramos que, o movimento contracultural atingiu de maneira universal diversos países, em seus sistemas mais dessemelhantes, ligados pelo fator comum de combate a um sistema repressivo, vigente em diversas camadas, e tendo como principal ator a figura do jovem.

As condições que deram origem à contracultura nos EUA também estavam presentes no Brasil do final dos anos 60, ainda que em escala menor. De um lado a consolidação de uma classe média urbana e, junto a ela, a disseminação de valores burgueses, expressos pelo consumismo e pelo internacionalismo cultural; de outro lado, a estruturação de uma tecnoburocracia. (CAPELLARI, 2007, p.08)

No caso brasileiro mais especificamente, a contracultura culmina por acontecer tardiamente, comparada às manifestações que já ganhavam força nos EUA e também na Europa Ocidental, porém vem instaurar-se como grande aliada na resistência contra o Regime Militar e sua modernização autoritária e impositiva (LIMA, 2013, p.187). Com seu forte caráter repressivo, é certo que Regime Militar acabou por dificultar a chegada das informações sobre as movimentações que aconteciam no globo, mascarando o poder revolucionário e de experimentação política e de novos formatos de luta que a juventude assumia. Contudo, faz-se essencial compreender que:

A contracultura foi um movimento internacional, que teve a sua ramificação brasileira. É evidente que aquela farra experimentou constrangimentos políticos específicos em cada país onde vicejou. Mas, exatamente ao contrário do que se chegou a proclamar, a contracultura se expandiu no Brasil não *por causa*, mas *apesar* da ditadura. (RISÉRIO, 2005, p.26)

O Brasil, encontrava-se imerso num sistema por si só totalitário, assim, pode-se dizer que caminha em sentido contrário ao da teoria de Marcuse (1973), onde; o sistema a partir de seu formato industrial atinge o totalitarismo, no caso brasileiro, a base já se firmava no totalitarismo e teve, por “consequência” a expansão tecnológica e industrial.

A chegada da contracultura, no sentido de sua forma concreta, no Brasil, se dá principalmente, através das artes plásticas de Hélio Oiticica, considerado um dos maiores nomes da história da arte brasileira. Possuidor de aspirações anarquistas, Hélio Oiticica, veio a inspirar a estética do Tropicalismo, movimento que tentava exaltar o Brasil num sentido de originalidade cultural e fugir da “prisão criativa” em que viviam, no sentido de liberdade de expressão e superação de uma estética “enrijecida”.

No entanto, para os tropicalistas, o sucesso foi uma “faca de dois gumes”. Trouxe visibilidade e reconhecimento, mas também chamou a atenção dos militares e de seu poder de repressão, sendo frequentemente alvo da censura política. Caracterizando-se como um movimento contracultural, ameaçava a moral e os “bons costumes” (termo bastante relativo), assumindo demasiada influência na sociedade civil, principalmente entre os jovens. A “mordada da ditadura” (VELOSO, 2012, p.126) foi responsável por um período de constante instabilidade e conflito, tanto no âmbito artístico como no intelectual, e as manifestações culturais foram tomadas como símbolos de protesto. (GOULART, TIMPONI, 2013, p. 10)

É importante expor, que no Brasil, a contracultura se apresentou de duas formas distintas, assim, “um aspecto particular vai marcar a ação dos grupos situados nessa epopeia social no Brasil: a perspectiva diferenciada entre os grupos **políticos** e os **desbundados**.” (LIMA, 2013, p.187). Enquanto o primeiro grupo, buscava na luta e guerrilha urbana a superação do estado autoritário, o segundo, voltava-se para o questionamento da fundamentação desse estado, a racionalização da vida social.

O termo “desbunde” [...] era o deboche que criticava as atitudes “bem comportadas”, tornando-se, então, uma crítica comportamental. Isto ocorreu quando o Tropicalismo começou a refletir sobre a necessidade da revolução do corpo e do comportamento, rompendo com a falta de flexibilidade da prática política vigente. Assim, o movimento tropicalista não se preocupava se a revolução brasileira ia ser socialista-proletária, nacional-popular ou burguesa. (PEREIRA, 2016, p.26)

De fato, o espaço conturbado da contracultura no Brasil terá no jovem seu ponto chave, seja na cultura, nas artes ou nas universidades pelo movimento estudantil:

Em um terreno especificamente brasileiro, a contracultura preservou e nutriu o espírito contestador, obstruindo o rolo compressor da ditadura militar em sua marcha para uniformizar e asfixiar a juventude brasileira. Além disso promoveu um encontro cara a cara, nas grandes cidades do país, entre jovens economicamente privilegiados e jovens marginalizados, numa troca de vivências e de linguagens. (RISÉRIO, 2005, p.28)

Assim como em diversos países, a contracultura brasileira trouxe novas concepções estéticas, comportamentais. Buscou, na figura do jovem, a afirmação do pensamento livre, da busca pela identidade, pelo rompimento com a conformidade social, todo este levante indo de contra ao sistema a tornou “alvo de críticas contundentes por parte de pensadores conservadores e também de esquerda, sendo interpretada como escapismo ou irracionalismo” (CAPELLARI, 2007, p. 55), porém, não podemos ignorar o fato de que neste período, ganham força também diversos movimentos sociais, que se apoiam na força da onda de contestação e resistência ao modelo impositivo e repressivo, ganhando espaço e buscando afirmar-se em sua identidade.

Os novos movimentos sociais que emergiram durante os anos 60 foram um grande marco para a época, entre eles as revoltas estudantis, os movimentos juvenis contraculturais, as lutas pelos direitos civis e os movimentos revolucionários do “Terceiro Mundo”. A década de 1960 também



testemunhou a articulação de novas identidades individuais e coletivas, baseadas em raça, etnia, sexo e orientação sexual. (PEREIRA, 2016, p. 23)

Podemos citar como grande resultado do movimento de contracultura no Brasil, que culmina também numa agitação e união da juventude, o movimento de 26 de junho de 1968, onde, liderado pelo movimento estudantil, aconteceu no Rio de Janeiro uma das maiores manifestações contra o regime militar.

É a contracultura sendo vivida no Brasil do regime militar. De um lado você tem essa influência internacional, essa difusão dos valores contraculturais que chegam ao Brasil: a liberdade, o autoconhecimento, o uso de certas drogas, o desprezo de um modo de vida mais convencional, a crítica à família, a rejeição da família burguesa... Mas tem outro lado que é a luta contra o regime militar e este exerce de várias formas seu caráter opressivo. (VELHO, 2007, p. 211)

A “Passeata dos cem mil” como ficou conhecida historicamente, contou com a participação de grandes nomes na cultura brasileira como Caetano Veloso e Gilberto Gil (também líderes do movimento da tropicalia) e diversos grupos políticos que mesmo com ideologias diferentes se uniram em prol do descontentamento com o sistema militar que comandava o país.



Artistas do teatro, cinema e Televisão na passeata dos Cem Mil

(Fonte: Foto de Autor Desconhecido, disponível em

<https://ensinarhistoriajoelza.com.br/linha-do-tempo/passeata-dos-cem-mil-rio-de-janeiro/>)

### **O tropicalismo brasileiro em cena**

Muitas foram as experiências ou mesmo movimentos que surgiram a partir do viés da contracultura enquanto “uma postura, ou até uma posição em face da cultura convencional, de crítica radical” (PEREIRA, 1986, p.14). Em diversos países, diversas revoltas, o movimento estudantil, novos paradigmas na arte, na música, no comportamento social de uma geração, além das contribuições teóricas, culturais e sociais que emergiram no bojo deste movimento mais amplamente.

Dentre os inúmeros projetos de transformação social, mais ou menos radicais, mais ou menos utópicos, que os anos 60 viram surgir, a contracultura tem um lugar importante. É isto não

apenas devido ao seu poder de mobilização – que não foi nada pequeno-, mas principalmente, pela natureza das ideias que colocou em circulação, pelo modo como as veiculou e pelo espaço de intervenção crítica que abriu. (PEREIRA, 1986, p.93)

O exemplo do Brasil, a década de 60, espaço tempo em que os movimentos contraculturais florescem, caracteriza também o conturbado período da Ditadura Militar. A luta contra o sistema se faz presente e mesmo que silenciada pelo modelo político encontra na arte da juventude sua forma de expressão e resistência. O teatro, a música, literatura e artes plásticas compunham o principal canal de manifestação de toda uma geração vítima da repressão não somente de um formato/modelo social como o *Establishment*, mas de um sistema político ditatorial que os acometia. Assim, o cenário da contracultura nos anos 60 foi marcado pelo ascender de movimentos artísticos, políticos e até mesmo pela polarização destes.

Além da canalização dos protestos para a expressão artística, os autores estão de acordo também no que se refere a um fracionamento artístico, de relevância fundamental para a análise da atividade cultural de 1968 no país: a polarização entre os nacionalistas que procuravam uma linguagem autenticamente brasileira e empenhavam-se na luta que julgavam socialista, da afirmação de uma identidade nacional-popular e os “vanguardistas” (cujo movimento tropicalista de Caetano Veloso e Gilberto Gil era o ápice) que criticavam os primeiros, vistos como uma “esquerda festiva”, e procuravam sintonizar-se às vanguardas, e em suma, à contracultura. (KRÜGER, 2010, p. 144)

A Tropicália no Brasil foi um importante movimento provindo da onda contracultural que, consagrado pela música, teve seu nome derivado de um trabalho de artes plásticas, lançado pela primeira vez pelo artista carioca Hélio Oiticica. Caetano Veloso (2017), considerado um dos líderes do movimento Tropicalista, discorre em sua obra *Verdade Tropical* sobre o nome, que inicialmente era apenas o título para uma canção, mas que futuramente veio a nomear um movimento de grande porte na cultura brasileira. A experiência se faz viva à obra.

Caetano Veloso começa por narrar seu encontro com a tal nomenclatura “num almoço na casa de não sei quem em São Paulo” onde o pediram que cantasse algumas canções que vinha compondo, um dos personagens que compareceu ao almoço sugeriu à canção ainda sem nome o título “Tropicália”. De acordo com Veloso (2017, p. 204/205), a sugestão seria por conta das “afinidades com o trabalho de mesmo nome apresentado por um artista plástico carioca”. Caetano Veloso coloca ainda que como não conseguirá achar um nome melhor, com o disco pronto, *Tropicália* oficializou-se.

O Movimento Tropicalista, de valor imprescindível à nossa história cultural, apresentou-se como manifestação concreta e foi, “antes de mais nada, um conjunto de ideias e pressupostos que nortearam algumas manifestações artísticas pós-64, com o objetivo de criar uma arte de vanguarda brasileira” (PATRIOTA, 2003, p.135). Porém, o próprio Caetano Veloso (2017, p. 208) expõe sobre como fora atribuído ao movimento artístico este valor de *movimento* social propriamente dito.

A ideia de que se tratava de um movimento ganhou corpo, e a imprensa, naturalmente, necessitava de um rótulo. O poder de *pregnância* da palavra tropicália colocou-as nas manchetes e nas conversas. O inevitável *ismo* se lhe juntou quase imediatamente. Nelson Motta, um letrista carioca da nossa geração, amigo querido nosso e de toda uma turma da segunda geração da bossa nova no Rio, iniciando-se então no jornalismo (e na TV), escreveu um texto que batizava o movimento com esse nome de “tropicalismo” e, extraindo da própria palavra um repertório de atitudes e um guarda-roupa folclórico [...] inaugurou ingênua e despretensiosamente o que viria a ser uma longa série de interpretações das características do movimento.

Veloso (2017, p. 208) expõe, entretanto, seu desgosto ao “folclorismo” atribuído ao movimento muito ferozmente pela imprensa midiática, uma vez que esta caracterização culminava por esvaziar o sentido real de toda uma manifestação. Para ele, a veiculação exacerbadamente midiática que provinha da palavra “tropicalismo” era, “de todo modo algo que parecia excluir alguns dos elementos que mais nos interessava ressaltar, sobretudo aqueles internacionalizantes, antinacionalistas, de identificação necessária com toda a cultura urbana do Ocidente”.

Mesmo com todos os impasses e contraposições, o fato é que o Tropicalismo, enquanto movimento, difundiu-se no Brasil, sendo considerado uma das rupturas de maior significação ocorrida nos diversos campos artísticos-políticos-culturais no processo da contracultura. Porém, ao passo que suas características tornaram-se ampla e facilmente reconhecidas, “verificou-se a existência de uma ideia capaz de trazer para sua órbita filmes, espetáculos, e instalações, como se estes não tivessem sido frutos de discussões e caminhos próprios” (PATRIOTA, 2003, p. 137), sendo necessário reconhecer que o estudo das obras e outras manifestações artísticas emergidas neste período e consideradas *tropicalistas* requer também o estudo de suas especificidades e também das motivações de seu processo singular de construção e realização.



Capa do Álbum "Tropicália ou panis et circensis".  
(Fonte: Foto Reprodução)

### **Teatro Oficina – Experiência e construção**

Tendo seu início no ano de 1958, o grupo Teatro Oficina surgiu sem pretensões de criar novos paradigmas na cena teatral brasileira. Suas primeiras produções, encenando peças produzidas por seus próprios componentes, acabavam por não possibilitar ao grupo a construção de uma “identidade” para o grupo em meio à sua trajetória.

Mesmo dentro deste aspecto, o grupo começa a dialogar com a conjuntura com a qual estavam inseridos, a oportunidade para discussões mais rebuscadas sobre a própria “origem social dos artistas brasileiros, que estavam nas mais diferentes regiões do País estimulando o debate e as atividades culturais” (PATRIOTA, 2003, p. 140).

A nova vertente que o grupo começava a seguir trouxe a eles reconhecimento, porém, não surtiu como aponta Patriota (2003, p. 140) um impacto intelectual e político no seu público majoritariamente composto por jovens universitários, uma vez que estes, buscavam nas interpretações mensagens diretas e fervorosas em “defesa do patrimônio brasileiro, estímulo à organização da classe operária e a firmeza necessária para o combate da opressão no campo, por meio da denúncia dos latifundiários”.

O grupo, no entanto, persiste em suas interpretações mais subjetivas e com um viés analítico, mudando seu curso apenas com a intervenção militar, uma vez que “o golpe de 64 encerrou no teatro brasileiro um momento de profundo otimismo. A partir de então, as manifestações artísticas, que antes conclamavam a população a se organizar, passaram a ter como ‘palavra de ordem’ a resistência ao arbítrio” (PATRIOTA, 2003, p.141). O cerco fechava-se à livre expressão, o regime ditatorial utilizava-se da censura a qualquer manifestação que se opusesse de alguma forma a ele. O que culminou ao grupo a escolha de temas que pudessem fazer abordagens mais *subliminares* de sua posição frente ao sistema.

Nessas circunstâncias, a arte engajada, que apesar da denúncia e da exposição das mazelas sociais e políticas era profundamente otimista e solidária em relação ao futuro do País, passou a externar posturas que não mais vislumbravam esperanças em relação ao porvir. Para aqueles que continuavam a compartilhar das análises do PCB, o momento era o de resistência política e de luta pelo retorno das liberdades democráticas. Outros que, anteriormente, já não se sentiam à vontade diante das interpretações propostas pelos comunistas, mas que também acreditavam no papel político da criação artística, realizaram outras discussões. Em lugar de enfatizarem o caráter de resistência, seus trabalhos iniciaram um diálogo crítico com as experiências políticas e estéticas, que apostaram tanto na política de alianças quanto na possibilidade da revolução democrático-burguesa. (PATRIOTA, 2003, p. 144)

Neste período conturbado, um incêndio nas dependências do grupo o levou-o a promover um festival na cidade de São Paulo, apresentado no ano seguinte no Rio de Janeiro, onde o grupo trocou e pôde angariar novas experiências que o levou a novos caminhos e vertentes de pesquisa e estudo em suas montagens, destacando o contato com um o texto de Oswald de Andrade, *O Rei da Vela*, vindo a tornar-se o espetáculo principal da história do Teatro Oficina.

Os novos caminhos e experiências levaram o grupo a uma nova visão e prática do teatro, seus novos estudos propunham visar, “em vez da construção particular privilegiando o indivíduo por meio da personagem”, uma interpretação que perpassasse por “uma dimensão mais abrangente, que redefiniu o “olhar social” dos atores do Oficina” (PATRIOTA, 2003, p.143). A repensar a relação palco e plateia começa a tornar-se urgente para o grupo, uma vez que para o grupo esta relação traduzia indagações do âmbito da vida cotidiana. Nesse cenário de descobertas e agitações das formas de pensar a estética do teatro, surge a montagem de *Roda Viva*, de Chico Buarque de Holanda.

O texto, em princípio, era uma peça bem simples, com uma estrutura dramática pouco desenvolvida. As personagens não eram complexas, as situações e condições sociais eram primárias e de narrativa pouco sofisticada, com seus objetivos expostos de maneira simples e direta: mostrar que na sociedade de consumo as expectativas e os ídolos são fabricados para que com eles o público se identifique. Todavia, este texto ingênuo, sob o aspecto dramático, nas mãos de Zé Celso ganhou dimensões agressivas, com o intuito de radicalizar a cena, transgredir os limites entre palco/plateia, e principalmente romper com a idéia do teatro como contemplação. (PATRIOTA, 2003, p. 149).

Os caminhos percorridos pelo teatro oficina, contestavam não somente a sociedade que viviam, o modelo vigente, mas também o próprio grupo e sua história, buscaram a partir de seus questionamentos incorporar práticas que mobilizassem não somente o campo artístico como também o campo das relações afetivas e culturais.

O Grupo Teatro Oficina, de São Paulo, desempenha um papel de vanguarda cultural, nas décadas de 1960 e 1970, renova a linguagem cênica em múltiplos aspectos, acrescenta dados críticos para uma nova consciência social e política brasileira e explicita os traços fundamentais de nossa identidade de país de mestiços e imigrantes, em busca de emancipação, num mundo regrado pelo capital internacional e pelas tensões ideológicas entre as grandes potências. (LIMA, 2001, p.9)

Neste sentido, o grupo busca disseminar esta práxis também nas regiões Norte e Nordeste do Brasil onde desenvolveram trabalhos com os habitantes dos municípios, “com vistas a abolir a dicotomia entre palco e plateia e a instituir um jogo interpessoal e criativo.” (PATRIOTA, 2003, p. 152).

Em todo este processo, Patriota (2003, p. 153) afirma que,

...o diálogo com a contracultura fora fundamental, a fim de alicerçar indagações que estavam além do questionamento imediato da ditadura militar instaurada e da construção do campo da resistência democrática. Pelo contrário, as suas expectativas, se colocadas no campo político propriamente dito, tinham como fundamento a crítica à civilização ocidental ou, em termos do pensamento de Herbert Marcuse, buscavam realizar a "revolução qualitativa”.



Dina Sfat - O Rei da Vela, Montagem do Teatro Oficina em, 1967.

Fonte: Foto de Fredi Kleemann disponível em

<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento392786/o-rei-da-vela>

A corrente da contracultura atingia assim também as manifestações artísticas no Brasil, influenciando o grupo em seus estudos, análises e críticas de um sistema não apenas do espaço em que viviam, mas também de forma macro, trazendo à tona o espírito contestatório de uma juventude que não estava apenas nas cadeiras do teatro.

São questões candentes que obcecaram os jovens da década de 1960, na definição de um projeto de existência pessoal e coletiva, seja para repudiar no todo ou aceitar, integral ou parcialmente, o modelo castrador, imposto por uma civilização enferma e destrutiva, incapaz de harmonizar as ansiedades prementes do corpo e do espírito, estimuladora da divisão esquizofrênica, que conduz à infelicidade. (LIMA, 2001, p. 34)

O país estava em pé de guerra, a ditadura escondia corpos e mascarava a economia, o poder de repressão aumentava ao passo que a censura tornava-se cada vez mais efetiva, e “em meio a essa complexidade, o Teatro Oficina construiu uma cena histórica capaz de inquietar e aguçar debates e reflexões, em uma proposta de contínua transformação” uma ponte concreta com as experiências de transgressoras que se multiplicavam na década de 60.

### Considerações finais

A contracultura, o levante contra o processo desumanizador instaurado pela tecnocracia, a luta contra o *Establishment* se mostra presente através da figura do jovem, em qual fosse o país, há, o surgimento de uma nova onda identitária onde a música, a literatura, a arte e a política num geral culminam por sofrer mudanças características deste movimento. Afinal, a inquietação na forma como os jovens viam o mundo a sua volta, trazia uma transformação também no modo como se expressavam. Traduzida em uma cultura jovem, passou a refletir o desejo de revolução por toda parte. Os jovens recusavam-se a partilhar do modelo de vida ao qual são cobrados pelos adultos e “essa Grande Recusa é o protesto contra a repressão desnecessária, a luta pela forma suprema de liberdade” (MARCUSE, 2009, p. 139), esse protesto do jovem aos poucos, se torna cada vez mais concreto e assume um caráter político quando compreende-se que “a luta pela vida, a luta por Eros, é a luta *política*” (MARCUSE, 2009, p. 23).

O movimento de contracultura instaurou novos paradigmas ao próprio modo de se pensar e agir sobre o panorama político, uma vez que, “não eram apenas novos atores que surgiam na cena do já tumultuado debate político-cultural internacional”, afinal, o movimento configurou mudanças na estrutura de como esses debates se constituíam, “era todo um novo discurso, com marcas de uma extrema complexidade, que surgia, possibilitando o exercício mais sistemático de um tipo de crítica social que, até aquele momento, não estava disponível” (PEREIRA, 1986, p. 93/44).

No Brasil, por exemplo, o movimento que chega principalmente através das artes plásticas e assume um caráter de enfrentamento ao sistema ditatorial vivido na época, reflete-se grandemente nas diversas manifestações políticas e culturais do país. Mas mesmo com toda a especificidade do caso brasileiro, marca-se o fator comum da busca pela liberdade.

Importante compreender que “a contracultura é muito complexa e tem essa dimensão. Ela tem uma frente amplíssima, mas tem sempre um motor básico: a liberdade, a ideia de liberdade” (VELHO, 2007, p.210), o protesto dos jovens, a luta contra toda uma cultura instaurada movida por essa busca pela liberdade culmina por traçar uma série de novos valores sociais.

Diálogo, experiência, intercâmbio de trajetórias se fazem também enquanto alicerces deste movimento. E o espaço em suma para a concretização destes foi, e tem sido as universidades, uma vez que esta, além de unir os jovens, possibilitou o diálogo em seu sentido mais amplo, cominando indivíduos, grupos, categorias, possibilitando o surgimento de um espaço social e cultural maior e ainda mais rico, permeado pelo ideário da liberdade e da livre expressão.

## Referências

- CAPELLARI, Marcos Alexandre. A contracultura brasileira. In: **O DISCURSO DA CONTRACULTURA NO BRASIL: o underground através de Luiz Carlos Maciel**. Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Raquel Glezer. 2007. Tese (Doutorado) – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA SOCIAL, USP, 2007.
- GOULART, Ana; TIMPONI, Raquel; JUSTEN, Janine; AUTRAN, Letícia; OLIVEIRA, Fernanda. **Tropicália: a contracultura na Música Popular Brasileira**, 9º ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, INSSN 2175-6945, maio 2013.
- LIMA, Artemilson Alves. **Excursão sobre o conceito de contracultura**. **HOLOS**, [S.l.], v. 4, p. 183-192, set. 2013. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1536/715>> Acesso em: 23 ago. 2019. doi:<https://doi.org/10.15628/holos.2013.1536>.
- LIMA, Reynuncio Napoleão de. **Teatro oficina atento ao momento político**. Trans/Form/Ação, Marília, v. 24, n. 1, p. 9-40, 2001. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-31732001000100001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732001000100001&lng=en&nrm=iso) <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732001000100001>. Acesso em 10 de novembro de 2019.
- MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização: Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud**. 8º ed. Rio de Janeiro: LTC, 2009.
- MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. Rio de Janeiro: Zahar. 1973.
- PANIS et Circenses. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra6144/panis-et-circenses>>. Acesso em: 19 de Set. 2019. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7
- PATRIOTA, Rosângela. **A cena tropicalista no Teatro Oficina de São Paulo**. História, Franca, v. 22, n. 1, p. 135-163, 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010190742003000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010190742003000100006&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 06 nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742003000100006>.
- PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. **O que é contracultura**. São Paulo: Nova Cultura: Brasiliense, 1986 (Coleção primeiros passos; 69).
- PEREIRA, Carolina Morgado. **Os jovens e a contracultura brasileira**. IARA – Revista de Moda, Cultura e Arte. Vol. 8 no 2 – Janeiro de 2016, São Paulo: Centro Universitário Senac.
- RISÉRIO, Antônio. Duas ou três coisas sobre a contracultura no Brasil. In: COELHO, Claudio Novaes Pinto. **Anos 70: trajetórias**. São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural. 2005.
- ROSZAK, Theodore. **A contracultura: Reflexões sobre a sociedade tecnocrática e a oposição juvenil**. Rio de Janeiro, Editora Vozes Ltda, 1972.
- VELHO, Gilberto. Mudança social, universidade e contracultura. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de. NAVES, Santuza Cambraia. **“Por que não?” Rupturas e continuidade da contracultura**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.
- VELOSO, Caetano. **Verdade Tropical**. 3ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- VIEIRA, R. A. Amaral. **Juventude em crise: de Sartre a Marcuse**. Rio de Janeiro, BIT Editora, 1970.

Enviado em 30/04/2021

Avaliado em 10/06/2021

## A INCLUSÃO DE SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

**Eriwania do Nascimento Coutinho Majeski<sup>36</sup>**

**Erick Carlos da Silva<sup>37</sup>**

**Janine Candeias Balbino Dias<sup>38</sup>**

### **Resumo**

O presente trabalho tem a finalidade trazer apontamentos dos recortes analisados durante o estágio supervisionado, do curso de Letras Libras, objetivando-se apreender as práticas cotidianas, problematizando as atribuições do professor e do intérprete educacional, através do estudo de caso, pautado na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1997, 2007, 2008, 2010). Os dados foram produzidos em dois espaços educativos localizados no município de Vitória, as observações e entrevistas subsidiaram a tecitura dos mesmos. As análises evidenciaram uma distorção nas atribuições do professor e intérprete educacional, tornando imprescindível refletir a importância do planejamento coletivo e as atribuições destes no espaço escolar.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar; Educação de Surdos; Educação Básica.

### **Abstract**

The present work has the purpose to bring notes of the clippings analyzed during the supervised internship, of the Libras Letras course, aiming to apprehend the daily practices, problematizing the attributions of the teacher and the educational interpreter, through the case study, based on the historical perspective -cultural by Vigotski (1997, 2007, 2008, 2010). The data were produced in two educational spaces located in the city of Vitória, the observations and interviews subsidized their weave. The analyzes showed a distortion in the attributions of the teacher and educational interpreter, making it essential to reflect the importance of collective planning and their attributions in the school space.

**Keywords:** School inclusion; Deaf Education; Basic education.

---

<sup>36</sup> Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Especialista em Docência no Ensino Médio e Técnico pela Faculdade de Paraíso do Norte (Fapan). Tradutora/Intérprete de Libras e Coordenadora Adjunta do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) Campus Centro-Serrano.

<sup>37</sup> Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Assistente de Alunos do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) Campus São Mateus.

<sup>38</sup> Mestre em Ensino na Educação Básica, programa de pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES/Ceunes/PPGEEB). Graduada em Ciências Biológicas / Pedagogia. Professora de Atendimento Educacional Especializado do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) Campus São Mateus.



## Introdução

O presente estudo é o relato das práticas cotidianas, a partir do olhar do estágio supervisionado, do Curso de Graduação em Letras-Libras, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), ocorrido no ano de 2017. O recorte analisado faz parte das observações, referente às práticas pedagógicas dos professores direcionadas aos discentes surdos. Desse modo, objetivou-se apreender essas práticas cotidianas e problematizar suas implicações, no que tange a atribuição das funções do professor e do intérprete de Libras no âmbito educacional<sup>39</sup>. As áreas que priorizamos neste estudo, estão relacionados à Surdez, Práticas pedagógicas e ao intérprete educacional (IE). A partir destas perspectivas, realizamos alguns apontamentos, tendo como base uma visão construída e fundamentada na teoria histórico-cultural de Vigotski (1997, 2007, 2008, 2010), refletindo sobre o conceito de mediação e sua importância na constituição humana.

Durante muito tempo a história dos surdos, foi materializada por negações, lutas e conquistas. Os indícios históricos da antiguidade, sinalizam que estes eram percebidos de diferentes formas, chegando a serem marginalizados ou sacrificados. (GOLDFELD, 2002; GUARINELLO, 2007; SACKS, 2010).

Historicamente no país existem três abordagens: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo<sup>40</sup>, sendo essas consideradas de filosofias educacionais para surdos, estas por sua vez, traduzem os significados e sentidos que obtemos do surdo e da surdez, o que correspondem em nossas práticas educacionais perante aos surdos (DIAS, 2020).

A história do processo de constituição dos surdos, suas formas de se compreender e ser compreendido no mundo, aos poucos foi consolidando uma percepção destes perante a sociedade, com viés voltado para “a falta de”, limitando em inúmeras vezes diversos fazeres pedagógicos, que poderiam ser trabalhados, porém, essa forma perceptiva equivocada nos limita. A história da educação de surdos tem sido marcada por diversas tentativas de práticas infrutíferas, “hoje é inegável que a maioria dos discentes surdos sofreu uma escolarização pouco responsável” (LACERDA, 2006, p. 164).

Quando os surdos chegam às escolas, estas também se encontram despreparadas e não sabem como desenvolver o trabalho pedagógico. Várias escolas comuns têm se tornado laboratórios vivos, onde temos experimentado ações equivocadas no processo de escolarização destes sujeitos (DIAS; CRISTOFOLETTI; NUNES, 2020, p.148).

Segundo Dias (2020), vivenciamos no contexto escolar, uma educação especial na perspectiva da educação inclusiva. E quando citamos a educação de surdos, o processo inclusivo de tais discentes, demandam do ambiente escolar uma série de organizações internas, que nem sempre acontecem, tais como uma educação bilíngue - Língua Portuguesa/Libras, serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa, instrutor/professor de libras.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene,

---

<sup>39</sup> Neste estudo, o Intérprete Educacional se aplica no contexto da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

<sup>40</sup> As três correntes filosóficas em Lacerda (1998), o oralismo, limita a língua oral como única forma de comunicação, acreditava-se que ao utilizar os sinais para comunicação poderia desviar o surdo da língua oral, sendo proibida a sua utilização por alguns anos. A comunicação total trazia em discussão a utilização de sinais como marcadores da língua oral. O bilinguismo compreende o surdo, pelo viés da diferença linguística e cultural, que comunga de uma língua própria, em que o desenvolvimento da competência linguística subsidiará a aprender a língua do grupo majoritário, entendida nesse processo como segunda língua.

alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p. 13).

A esse respeito, faz-se necessário que o docente e o IE, atuem coletivamente assumindo o papel de mediadores do processo de ensino aprendizagem dos discentes surdos, levando em consideração o processo de planejamento e articulação das práticas educacionais em sala de aula. Segundo Xavier, é fundamental “[...] possibilitar que os conhecimentos socialmente acumulados não sejam mais negligenciados às crianças surdas, já que na conjuntura da educação inclusiva o intérprete educacional é a acessibilidade do surdo” (2012, p. 129).

Em concordância com Dias, Cristofoleti e Nunes (2020), entendemos o professor como mediador do processo de ensino/aprendizagem a ele cabe a função de selecionar os conteúdos, traçar objetivos e recursos disponíveis ao seu redor, para que de fato o aprendizado aconteça. Duboc (2005, p. 4) afirma que a formação do educador:

[...] deve compreender a história dos sujeitos surdos; as restrições sociais e familiares e escolares a que sempre foram submetidos, os nexos políticos com a sociedade e as formas de constituição do saber escolar, resgatando a educação como um bem social e instrumento para sair-se da condição marginal e fundamentada no “direito de todos” terem acesso a um ensino de qualidade.

Daí a necessidade da formação continuada dos professores, os quais necessitam de articulação constante, para que em suas práticas pedagógicas, atuem de maneira a atender às especificidades linguísticas dos sujeitos surdos. Sobretudo, quando diz respeito a novas demandas a fim de atender aos objetivos escolares elencados para esses sujeitos.

O presente texto é constituído por cinco seções, a primeira intitulada por introdução ao qual realizamos um enfoque inicial, contextualizando ao leitor a premissa da educação de surdos. Em seguida apresentamos as reflexões sobre surdez, a prática pedagógica e a mediação. Em seguida os Percursos Metodológicos, conduziram os fios que tecem o presente texto. Na quarta seção, trazemos os resultados e discussões, que consistem nas análises e reflexões sobre o estudo realizado em campo e, ao final, temos as considerações finais com as contribuições para pensar sobre a importância do planejamento e as atribuições dos profissionais da educação no atendimento aos discentes surdos.

### **Surdez:prática pedagógica e a mediação do intérprete educacional.**

No que se refere ao sujeito surdo, não se pode pensar em um grupo uniforme. A comunidade surda é composta por: surdos das classes populares, mulheres surdas, surdos negros, surdos de zona rural, entre outros (SKLIAR, 1998). Perlin (1998), reafirma essa heterogeneidade analisando suas múltiplas identidades. A esse respeito, faz-se necessário ressaltarmos que, dentre essas múltiplas heterogeneidades, há aqueles que reconhecem a língua de sinais e a utilizam.No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como língua oficial da comunidade surda, a partir da lei 10.436/2002 sendo:

[...] meio legal de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Ao falarmos do reconhecimento legal da Libras, concordamos que esta foi uma conquista importantíssima para a comunidade surda, sendo uma parte vital no processo de construção

cultural e identitária do sujeito surdo. Gesser (2012) enfatiza que “quando se pensa em cultura [...] nos remete ao conjunto de práticas [...] como língua, literatura, música, artes plásticas, religião, sentimentos, ideias, condutas e modo de agir [...]” (p. 95). Daí, notamos que é imensa a ideia sobre a comunidade surda, que adota uma cultura e experiências extremamente visuais.

O contexto dos surdos tem sido determinado pelas experiências aos quais estes são partícipes, sendo suas vidas afirmadas por um complexo acesso aos direitos de cidadania (COELHO; KLEIN, 2013).

As instituições escolares exercem um importante papel no acesso a esses direitos, por poderem possibilitar ao surdo um ambiente com ensino deliberado rico em experiências visuais, visto que a maioria dos surdos não comunga de um ambiente familiar assim. No entanto, ainda encontramos nas escolas muitos “surdos isolados”, pois a sociedade e as práticas educacionais não são condizentes com suas singularidades de constituição humana e de aprendizagens (DIAS, 2020, p. 23)

É imprescindível que o professor adote práticas pedagógicas acessíveis as especificidades de tais sujeitos, [...] o professor, deva centrar seus esforços de modo que a presença desse discente na escola seja cercada de ganhos acadêmicos e, não só sociais, os quais só ocorrerão mediante uma prática pedagógica efetiva (ZANATA, 2005, p. 55). E se tratando de discentes surdos, essa prática encontra-se intimamente ligada aos recursos visuais e estratégias mediativas ligadas às especificidades de cada discente surdo. Vigotski (2007) sinaliza sobre a mediação do signo e dos instrumentos na constituição do sujeito, pois estes auxiliam na atividade mental superior humana, são eles que corroboram e configuram nossas construções mentais, já que são guiados internamente. O professor lançará mão, aos instrumentos necessários para tornar mais explícito o aprendizado ao discente. O planejamento e o trabalho colaborativo com o IE torna-se fundamental, para que o processo de ensino aprendizagem tenha êxito.

Destarte, Lacerda (2014), explica que as práticas exercidas pelo IE exercem uma função que ultrapassa os limites de escolhas e práticas de tradução, necessitando assim, de habilidades para tornar acessível o conteúdo do currículo escolar ao discente sem assumir o papel de professor. A seguir passaremos a descrever os fios que conduziram a tecitura do presente texto.

### **Percursos Metodológicos**

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada teoricamente em Bogdan e Biklen (1994), que caracterizam a investigação como descritiva. Para os autores, os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, eles tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e o significado é de importância vital na sua abordagem. Igualmente nos balizarmos em Gil (2002), em que afirma o estudo de caso aplicado quando o pesquisador tem o interesse em observar a ocorrência do fenômeno no campo social e não somente de discuti-lo unicamente do ponto de vista da teoria. Além disso, o estudo de caso, conforme explicita o autor (1999, p. 58) “[...] é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado [...]”.

Como instrumentos metodológicos, optamos pelo uso da observação e entrevistas, pois tais registros nos possibilitaram estar próximos aos sujeitos envolvidos neste estudo de caso, conforme apontam Ludke e André (1986, p. 26):

A observação direta permite que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador

acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

É sob este prisma, que através da metodologia do estudo de caso, foram observados durante o estágio supervisionado, dois espaços educacionais, ambos localizados no município de Vitória, onde primamos em destacar as práticas pedagógicas do professor e a mediação do Intérprete Educacional (IE).

A fim de resguardar o nome dos espaços educacionais, atribuímos nomes fictícios aos mesmos C1 e C2. Onde C1 era um centro de referência à educação de surdos, no qual observamos uma sala de aula de português como segunda língua (L2) com 4 discentes surdos, uma docente a qual intitulamos por P1 e a IE de M1. A escola C2, possuía 36 discentes, sendo um deles surdo, a docente na qual chamaremos de P2 e a IE de M2. Nestes passamos a apreender os elementos que subsidiaram a análise dos dados.

Os dados foram tecidos, por meio das observações, das quais foram registradas em diário de campo e a análise das falas foram obtidas por meio das entrevistas audiogravadas, organizadas em um roteiro previamente estruturado. Neste sentido, Gil (1999), elucida que a entrevista é uma forma de interação, um diálogo em que uma das partes produz os dados e a outra responde aos questionamentos. A seguir, elucidamos a apreensão e análise dos dados que aos poucos, dentro destes cenários foram se produzindo.

## Resultados e Discussões

O primeiro dia externo de estágio se deu no centro de ensino C1. Logo no primeiro momento, a IE que chamaremos de M1, realizou uma abordagem com um semblante de curiosidade, questionando o motivo pela escolha do curso Letras Libras para graduação. Esclareceu-se que a exigência da Secretaria de Educação era apenas nível médio e conhecimentos técnicos para a atuação deste profissional em sala de aula. Foi respondido resumidamente que existe muito mais a se aprender além dos conhecimentos básicos da língua de sinais.

Inicialmente a docente que intitulamos de P1, afirmou ocupar a vaga de docente bilíngue, de português como segunda língua para discentes surdos, apresentou-se justificando não possuir experiência na área de educação especial, tão pouco o conhecimento da Libras, embora possuísse especialização, que não lhe dava suporte ao cargo, porém por questões financeiras aceitará a função na qual se submeteu como docente em Designação Temporária (DT).

As observações em sala de aula, levaram-nos a perceber que a IE M1 detinha a maior parte das responsabilidades, sobretudo, a transmissão de informação e o ensino da disciplina, o que causou curiosidade, gerando indagações, M1 tentou responder formalmente aos questionamentos com respostas curtas e polidas, porém ao finalizar a entrevista, ela mostrou uma intensa insatisfação com a função exercida, denotando falta de preparo e apoio do corpo docente do centro de ensino.

Afirma M1: “[...] é uma profissão muito difícil, porque você trabalha, trabalha e não tem resultado.”

[...] no contexto educacional, não só o tradutor e intérprete de Libras–Português, mas também o professor regente de classe, encontram algumas dificuldades em dimensionar seus papéis na relação de ensino e aprendizagem do estudante surdo. (SILVA, 2020, p. 176)

Chegando o momento de entrevista com a docente P1, que apresentou dificuldades de se trabalhar com a educação especial e insatisfação por ter se inscrito no processo seletivo em

educação regular e ter sido convocada para outra área na qual não escolheu atuar. A mesma, não apresentou motivação em atuar com a educação de discentes surdos. Zanata (2005, p. 63) elucida a seguinte perspectiva:

Não há como exigir uma postura inclusiva se o professor não tiver oportunidade de se deparar com ambientes que propiciem ao menos a discussão desse tema. Por outro, apenas discussões também não parecem garantir a efetividade de uma prática pedagógica inclusiva.

No segundo dia de observação em C1 deparamos com três discentes surdos presentes e, novamente a IE M1 intermediava a aula ministrada em português pela docente e interpretada simultaneamente para Libras. Interessante salientar que os discentes ao terem qualquer dúvida se direcionaram a M1 tendo-a como referência, deixando a docente em segundo plano. Percebemos algumas intervenções de M1, em que essa assumia o papel de docente, denotando uma mistura de papéis.

Já na escola C2, ao analisarmos a entrevista com a docente P2, a mesma afirmou não acreditar na possibilidade de um professor ouvinte lecionar para discente surdo. “[...] como ensinar a um surdo? É impossível, eles não desenvolvem!” afirmou.

M2 com um semblante de concordância a fala de P2 completou: “Quando uma pessoa nasce com audição e vai perdendo aos poucos ele consegue desenvolver, mas quando a pessoa nasce surda e nunca ouviu, não tem inteligência e por isso não desenvolve [...]”.

Os relatos evidenciam estigmas em torno do surdo e da surdez, caracterizando-os com carência de algo, neste caso, carentes de audição. Essa carência, atrelada a outras incapacidades, como dificuldade de aprendizagem. No entanto, podemos perceber que a competência intelectual, inteligência ou raciocínio lógico não estão ligados à capacidade auditiva. Quando há ausência de interação social o sujeito seja surdo ou não, vê-se impossibilitado de desenvolver-se.

Na perspectiva de Vigotski (2008), o sujeito se constitui a partir das relações sociais, sua formação se dá na interação com seus pares, mediada pela língua. O autor afirma que a língua não é somente uma forma de comunicação mas também uma função de atribuição de significados (Vigotski, 2007). De acordo com a afirmação, é importante frisar que o educador deve dispor de um domínio prático da Libras para ensinar aos discentes surdos sinalizantes. Porquanto, “[...] se a escola continua a pré-escola como se impugna, não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento (VIGOTSKII, 2010, p. 110). Desta forma, é necessário que o sujeito não se sinta desamparado no processo de aprendizagem. Deve-se compreender ainda que dadas as atribuições aos IEs, estes devam atuar em sala de aula como mediadores na comunicação entre discentes e professores e não como responsáveis pela formação do discente surdo.

[...] é necessário que se tenha nítido que as atividades que são desenvolvidas no espaço escolar requerem de todos que ali trabalham a compreensão de que os esforços deverão ser empreendidos no sentido de promover o acesso ao conhecimento por parte do aluno. Cada posto de trabalho ao seu modo, de acordo com suas atribuições e seus propósitos, deve confluir seus esforços para que tal objetivo seja alcançado. É nesse contexto que o trabalho do tradutor e intérprete de Libras e do professor regente, no espaço da sala de aula, deve acontecer de maneira articulada (SILVA, 2020, p. 177).

Em uma das análises de C2, percebemos P2, ministrando a aula para uma turma de 35 discentes ouvintes e o IE M2 com uma discente surda, aplicando uma atividade diferente; porém todos na mesma sala de aula. P2 não demonstrou interesse em conversar com os graduandos e após

o término da aula saiu sem muita polidez. Após observação em sala de aula, seguimos as entrevistas com a IE M2: “[...] estou me formando em educação física, não quero seguir como IE, é uma profissão muito desvalorizada aqui no nosso estado [...] os alunos surdos passam de ano pela idade e quando tiram nota baixa, eu sou cobrado e não o aluno que não estudou [...]” afirmou M2 que dizia não se sentir envolvido no corpo pedagógico da instituição o que interferia diretamente em sua atuação: “[...] Os docentes não me veem como membro do corpo, o que faz muitas vezes com que este trabalhe sozinho, aplicando atividades diferenciada para os alunos surdos [...]” A partir destes relatos, dialogamos com Xavier (2012, p. 37) que ao discutir sobre os papéis dos IE, aponta que:

Em alguns contextos, o intérprete tem sido uma espécie de professor de educação especial, mas engendrado no modelo de ‘salas de recursos’, ou seja, o intérprete retira o aluno surdo da sala para exercer um trabalho paralelo, de ensino. Quando não, é entendido como uma espécie de professor de surdos, que vai ‘tomar conta’ do desempenho escolar deles na sala de aula regular. Há também situações em que o intérprete educacional é aquele que vai somente levar as informações do Português para Libras e vice-versa, sem, contudo, envolver-se no processo pedagógico.

Faz-se necessário problematizarmos mais esta temática, e os papéis e atribuições direcionadas aos docentes e intérpretes que atuam com discentes surdos, sobretudo as questões que perpassam o processo de planejamento coletivo e formativo daqueles que atuam diretamente com este enfoque.

### **Considerações finais.**

As análises nos levaram a considerar ser necessário que os docentes uma vez legitimado, olhem para si e posicione-se como profissional ativo e influenciador no meio onde exercem suas funções e que o IE compreenda o seu papel, exercendo uma postura firme deixando claro seus reais encargos, agindo com ética, não desviando-se das atribuições da sua profissão. Desta forma, Albres e Lacerda (2013, p. 192) afirmam que: “[...] fez essencial o incremento de pesquisas sobre os papéis e práticas dos IEs, em muitos casos um profissional novo no cenário educacional que merece ser conhecido, discutido e em muitos aspectos construído enquanto papel e competência profissional.”

Desta forma, possivelmente, influenciará, o ambiente de trabalho onde atuam, contribuindo para o conhecimento dos colegas de trabalho com relação às suas habilidades laborais, alcançando assim o status de IE e o docente o espaço que lhe é de direito.

### **Referências**

- ALBRES, N. A.; LACERDA, C. B. F. Interpretação educacional como campo de pesquisa: estudo bibliométrico de publicações internacionais e suas marcas no camponacional. **Cadernos de Tradução**. Santa Catarina, v. 1 n. 31 ,2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2013v1n31p179>> Acesso em: 15 dez. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília: MEC. SEESP. 2008b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária de Educação. Lei nº 10.436. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, 24 abr. 2002.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- COELHO, Orquídea & KLEIN, Madalena (Coord.) **Cartografias da Surdez**. Comunidades, Línguas, Práticas e Pedagogia. Porto, 2013.

- DIAS, Janine Candeias Balbino. **O aluno surdo em processo de aquisição de linguagem**: trilhando caminhos indiretos no ensino da biologia. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, 2020.
- DIAS, J. C. B.; CRISTOFOLETI, R. C.; NUNES, I. M. O aluno surdo na escola comum: concepções e práticas. **KiriKerê**: Pesquisa em Ensino, v. 3, p. 147-170. 2020.
- DUBOC, Maria José de Oliveira. A formação do professor e a inclusão educativa: uma reflexão centrada no aluno surdo. **Revista Educação Especial. Santa Maria**, n. 26, 2005, pp. 1-5. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127396014>> Acesso em: 15 dez. 2020.
- GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. I. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 200p .
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. 7.ed. São Paulo: Plexus, 2002.
- GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus. 2007.
- LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622006000200004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622006000200004&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso: 15 dez. 2020
- \_\_\_\_\_. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- \_\_\_\_\_. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**.v.19 n.46 Campinas Set. 1998. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso)> Acesso 21 dez. 2020
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986
- PERLIN, Gládis. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SACKS, Oliver. **Vendo vozes**. Uma viagem ao mundo dos surdos. 4.ed. São Paulo: Companhia de bolso, 2010.
- SILVA, K. S. X. **O trabalho do tradutor e intérprete de Libras-Português e o contexto educacional**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2020.
- SKLIAR, C. (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação. 1998.
- XAVIER, Keli Simões, **O lugar do intérprete educacional nos processos de escolarização do aluno surdo**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.
- VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11.ed. São Paulo: Ícone, 2010.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997.
- VYGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. 4.ed. São Paulo, 2008.
- ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 205 198 fls. São Carlos : UFSCar, 2005
- Enviado em 30/04/2021  
Avaliado em 10/06/2021

## UM PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO (2010-2020)

Flávia Cristina Paniago<sup>41</sup>

Aline Ferreira Antunes<sup>42</sup>

### Resumo

Tendo em vista que apesar dos avanços que a educação brasileira obteve ao longo dos anos, as dificuldades de aprendizagem dos estudantes permanecem sendo um desafio para os docentes. Para refletir melhor sobre essa temática, foi realizada uma pesquisa baseada no Estado do Conhecimento, que é um tipo de pesquisa bibliográfica, para investigar o que se tem produzido nos últimos dez anos (2010-2020), no âmbito acadêmico brasileiro na área de Educação, em teses, dissertações e artigos, sobre o tema das dificuldades de aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Dificuldades de aprendizagem. Aprendizagem. Educação.

### Abstract

Despite the advances that Brazilian education has achieved over the years, students learning difficulties remain a challenge for teachers. To better reflect on this theme, a research based on the State of Knowledge was carried out, which is a type of bibliographic research, to investigate what has been produced in the last ten years (2010-2020), in the Brazilian academic sphere in the area of Education (theses, dissertations and articles) on the topic of learning difficulties.

**Keywords:** Learning difficulties. Learning. Education.

### Introdução

Em pleno século XXI, apesar da ampliação do acesso escolar e dos avanços obtidos na área educacional ao longo dos anos, as dificuldades de aprendizagem ainda permanecem sendo um desafio para os professores brasileiros, de modo que é um campo de estudo em que há muito o que se refletir sobre. Para compreender melhor essa situação, é necessário realizar uma breve perspectiva sobre o tema.

Sobre isso, de acordo com Charlot (2014), a partir dos anos 60 e 70 do século XX, a escola passou a ser pensada na perspectiva do desenvolvimento econômico e social. Isso se reforçou na década de 80, quando com o desenvolvimento da globalização, que é um processo socioeconômico, passou-se a ter um maior nível de formação da população e buscou-se universalizar a escola primária e o ensino fundamental. Pelo fato de a escola estar vinculada ao desenvolvimento econômico, “não ir bem nos estudos” passou a ser associado a não ter um bom futuro profissional ou a não estar a serviço do desenvolvimento econômico. Com isso, as dificuldades de aprendizagem tornaram-se um ponto importante a ser discutido, problematizado e solucionado.

Pode-se perceber então, que a ampliação do acesso à educação básica é algo recente, pois no Brasil, durante o período colonial, a preocupação maior do governo não era ofertar educação, mas sim explorar as riquezas naturais da terra, ou seja, uma questão econômica. Isso fez com que apenas em meados dos anos 1950 o ensino primário começasse a se expandir e somente na virada

---

<sup>41</sup> Flávia Cristina Paniago: Mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Pedagoga da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

<sup>42</sup> Aline Ferreira Antunes: Mestra em História, doutoranda em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora de História da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.



para o século XXI é que o país logrou que praticamente todas as crianças de sete a 14 anos frequentassem a escola obrigatória (GATTI *et. al.*, 2019).

Com a ampliação do acesso à educação, surgiram também desafios que os profissionais do ensino precisam lidar. Um deles é com relação ao fato de que a diversidade do alunado está presente nas salas de aulas, com isso, há também uma variedade de aspectos cognitivos, sociais e emocionais que devem ser considerados, o que nos leva à necessidade de uma formação inicial e continuada e preparo para que esses profissionais sejam capazes de auxiliá-los a trabalhar com essas questões.

Sobre isso, percebe-se que nos últimos anos houve uma busca por melhor qualificação na formação docente. Porém, as pesquisas apontam que “há uma distância apreciável entre a passagem de proposições filosóficas, teóricas, políticas e normativas e sua efetiva adoção, com muitos complexos obstáculos a serem vencidos” (GATTI *et. al.*, 2009, p. 77). Um dos motivos que pode explicar isso é que as instituições de ensino superior têm “dificuldades de olhar para si mesmas, para suas práticas concretas, as que se desdobram nas realidades do seu trabalho educacional cotidiano” (Ibid., p. 77).

Ou seja, os sistemas educativos têm enfrentado o desafio de desenvolver programas que atendam às características e necessidades da diversidade estudantil, especialmente das crianças que vivem em contextos desfavorecidos (GATTI *et. al.*), pois, as novas camadas sociais que passaram a ingressar nas escolas, muitas vezes têm dificuldades de atender às exigências escolares de aprendizagem e disciplina, visto que elas “importam para o universo escolar comportamentos, atitudes, relações com a escola e com o que nela se estuda que não combinam com a tradição e até com a função da escola” (CHARLOT, 2014, p. 35).

Dentre esses aspectos, também estão as dificuldades de aprendizagem, que são ocasionadas por motivos variados, a partir de um alunado diverso que frequenta as escolas. Essa questão, aliada ao fato de que os cursos de formação de professores muitas vezes estão desarticulados com a realidade prática de trabalho desses profissionais (GATTI, *et. al.*, 2019), faz com que os professores tenham desafios em lidar com estudantes que apresentam essas dificuldades.

Além disso, todas as mudanças que ocorreram nas escolas ao longo dos anos, ocasionaram uma desestabilização na função docente, que tem impedimentos em lidar com as dificuldades de aprendizagem, em um contexto no qual a maioria dos professores do mundo inteiro e inclusive os brasileiros, são tradicionais (CHARLOT, 2014) e em que “o sucesso e o fracasso escolar já não são somente assuntos pedagógicos, uma vez que acarretam consequências importantes para o futuro profissional da criança” (Ibid., p. 38).

### **A aprendizagem e as dificuldades de aprendizagem**

Para Mantoan (2003), aprender é “ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos” (p. 10). Essa autora também aborda que a escola, por ser um local de acesso a conhecimentos, proporciona aos estudantes condições para se desenvolver e tornar cidadãos, tendo assim, oportunidades de viver de forma digna.

De acordo com a neurologista Rotta (2016), a aprendizagem acontece no Sistema Nervoso Central, “onde ocorrem modificações funcionais e conduturais que dependem do contingente genético de cada indivíduo, associado ao ambiente onde esse ser está inserido” (p. 97). Ou seja, apesar da aprendizagem estar ligada a questões cerebrais, ela também está relacionada ao ambiente, e assim como apontou Mantoan (2003), Rotta também considera que a escola é um local

importante para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Com relação ao que seriam as dificuldades de aprendizagem, esse é “um termo genérico que abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de a criança aprender, independentemente de suas condições neurológicas para fazê-lo” (ROTTA, 2016, p. 98).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apontam que as dificuldades de aprendizagem estão associadas a “dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento”, mas também podem ser atribuídas a “fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional” (MEC, 2001, p. 44). Dessa forma, essas diretrizes apontam que todos os estudantes podem apresentar em algum momento, alguma necessidade educacional especial, seja ela permanente ou temporária.

Percebe-se então, que são vários os fatores que podem afetar a aprendizagem dos estudantes, um deles, apontado por Molina e Gurgel (2013), está associado a questões afetivas e relacionais entre professores e estudantes. Porém, as autoras apontam que além disso, vários outros fatores são multideterminantes no processo de aprendizagem. Portanto, para compreender melhor esses fatores, é necessário observar a escola a partir de um contexto amplo, em que ocorrem inúmeras e complexas situações que podem causar barreiras nesse processo.

Ou seja, a escola, além de ser um local de promoção da aprendizagem, também pode causar impedimentos para que isso ocorra. Molina e Gurgel (2013), concordando com Rotta (2016) e com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), afirmam que existem algumas patologias que podem afetar de certa forma o conhecimento dos estudantes, porém, é importante não atrelar as dificuldades de aprendizagem unicamente a elas, até porque, mesmo que haja alguma patologia, ela não deve ser considerada como um impedimento para o desenvolvimento dos estudantes, além disso, suas especificidades na aprendizagem devem ser respeitadas (MOLINA; GURGEL, 2013, p.46).

Neves e Marinho-Araújo (2006), reforçam que tradicionalmente, as dificuldades de aprendizagem costumam ser consideradas como algo individual, relacionadas a aspectos físicos e biológicos, em vinculação com determinantes sociais. Apesar disso, elas também concordam que são vários os aspectos que desencadeiam as dificuldades de aprendizagem, tanto que a maioria dos estudiosos sobre o tema “consideram que as condições biológicas, sociológicas ou psicológicas interagem dinamicamente entre si e produzem efeitos que se materializam e revelam-se na escola, em crianças de todas as classes sociais” (p.163). Ou seja, não é possível atribuir as dificuldades de aprendizagem a apenas uma causa específica, seja ela orgânica, social, pedagógica ou econômica.

### **Estado do Conhecimento**

Para uma melhor reflexão sobre o tema das dificuldades de aprendizagem, foi realizada uma pesquisa baseada no Estado do Conhecimento, que pode ser definido como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.155).

Ou seja, a pesquisa do tipo Estado do Conhecimento é uma categoria de pesquisa bibliográfica, que ao dar ênfase no que foi analisado e escrito em produções científicas, possibilita observar o que já foi ou não pesquisado no nível de pós-graduação no país, além de contribuir para o conhecimento do estado corrente de determinado tema, permitindo assim, refletir sobre o que

ainda pode ser desenvolvido em pesquisas e observar as lacunas das temáticas.

A pesquisa foi realizada com base em artigos, teses e dissertações referentes à temática das dificuldades de aprendizagem, com objetivo de observar o que já foi pesquisado sobre o tema na área de Educação, no Brasil. “A consulta, a sistematização e a análise do que foi produzido no seu campo disciplinar, em especial no país do pesquisador, são importantes para fundamentar o que será produzido numa tese ou dissertação qualificada” (MOROSINI, 2015, p. 102), permitindo assim, perceber o que está sendo discutido na comunidade acadêmica, possibilitando uma leitura da realidade e também a oportunidade de se pesquisar novas temáticas.

A percepção sobre a produção de pesquisas de uma determinada área de conhecimento, em determinado espaço de tempo, é relevante, pois a construção de uma produção científica está ligada não apenas aos interesses dos pesquisadores, mas também às influências das instituições às quais fazem parte, ao país no qual está inserida a instituição, além da relação disso tudo com uma perspectiva global (MOROSINI, 2015).

Partindo dessas premissas, foram realizadas duas pesquisas, uma no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (bdtd.ibict.br), que é vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e outra no site de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (periodicos.capes.gov.br), que faz parte do Ministério da Educação.

### **Pesquisa na BDTD**

Na data de 08 de agosto de 2020, em que foi realizada a pesquisa na BDTD, o *site* contava com um acervo de 464.490 dissertações e 169.389 teses, totalizando 633.878 documentos de 119 instituições brasileiras. No campo de busca desse site, foi inserido o descritor “dificuldades de aprendizagem” entre aspas, para permitir a busca exata do termo. Em busca avançada, foi selecionado buscar esse descritor no campo assunto, pois assim, a busca seria mais refinada. Foi selecionado o período dos últimos 10 anos, de 2010 a 2020, o que resultou em um total de 117 documentos, incluindo teses e dissertações de diversos cursos de pós-graduação, cujo assunto abarcava o tema dificuldades de aprendizagem.

Desses 117 resultados, cada um foi analisado individualmente para observar quais suas respectivas áreas de concentração. Sendo assim, percebeu-se que 38 deles foram pesquisas realizadas em cursos de pós-graduação em Educação, uma dissertação apareceu contabilizada duas vezes nos resultados, sendo então descartado um deles e validados no total, 37 resultados. Desses, 29 foram dissertações de mestrado e oito foram teses de doutorado.

Percebeu-se que os cursos de pós-graduação em Educação são os que mais produzem pesquisas sobre a temática das dificuldades de aprendizagem e que as instituições de ensino superior que mais tiveram produções sobre o tema se localizam nas regiões sul, sudeste e centro-oeste do país.

Após a seleção das 37 pesquisas realizadas em programas de pós-graduação em Educação, em uma tabela do *Excel*, foi colocado o número de identificação dos documentos, com base em um banco de dados criado pela pesquisadora, o ano de defesa das pesquisas, o nome dos autores, o título das pesquisas, o nível (mestrado ou doutorado, programa de pós-graduação e instituição), os objetivos, as metodologias adotadas e os resultados encontrados.

A partir das teses e dissertações analisadas, foi possível perceber a predominância da ênfase em aspectos relativos à educação básica, sendo poucas as reflexões sobre o ensino superior,

também houve um grande interesse em compreender quais as características e fatores que levam às dificuldades de aprendizagem, tendo uma quantidade significativa de pesquisas que abordaram sobre as dificuldades em matemática. Foram evidenciados variados fatores que geram as dificuldades, mas que muitas vezes eles são atribuídos como de responsabilidade dos próprios estudantes e a questões externas à escola. Foi salientado que os profissionais da educação muitas vezes têm um despreparo para lidar com essas situações e que muitos adotam uma perspectiva tradicional de ensino. Também houve algumas pesquisas, em menor quantidade, que abordaram estratégias para que as dificuldades de aprendizagem sejam sanadas.

Desse modo, essa pesquisa na BDTD demonstrou que as dificuldades de aprendizagem é um tema que ainda possui outras possibilidades de abordagem e investigação, é preciso refletir mais sobre a responsabilização da instituição escolar e sobre possibilidades de auxílio aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, tendo em vista que são variados os fatores que levam a isso, mas que mesmo assim, não são impeditivos para que a aprendizagem ocorra. Também é relevante que existam mais pesquisas que abordem o tema no ensino superior.

### **Pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES**

Além da análise das teses e dissertações da BDTD, no dia 23 de setembro de 2020 foi realizada uma pesquisa no site do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, com o objetivo de compreender o que se tem pesquisado e publicado sobre as dificuldades de aprendizagem em artigos de revistas científicas.

Para tanto, em busca avançada, foi colocado o descritor “dificuldades de aprendizagem” entre aspas, para buscar o termo exato no campo assunto, também foi escolhido pesquisar apenas artigos publicados no período de 2010 a 2020. Isso gerou 37 resultados, porém, um deles foi descartado por ser uma publicação de 2009, fora do ano de análise. Além disso, como o intuito era pesquisar artigos escritos em português e que foram publicados em revistas brasileiras, outro artigo foi descartado por estar escrito em inglês, quatro deles também não foram selecionados por estarem repetidos, além de outros dois que não foram publicados em revistas brasileiras, mas sim em revistas portuguesas. Dessa forma, foram selecionados 29 artigos para análise. Foi feita uma tabela no *Excel* contendo o número de identificação dos artigos, a partir de um banco de dados criado pela autora, o ano de publicação, os nomes dos autores, os títulos, os nomes das revistas, as cidades as quais elas pertencem, além dos objetivos, metodologias e resultados das pesquisas.

De antemão, foi possível observar que os artigos selecionados foram publicados em revistas da região sul e sudeste do país, por pesquisadores oriundos de diversas instituições de ensino superior brasileiras. As temáticas abordadas tiveram grande semelhança com relação ao que foi produzido nas pesquisas analisadas no site da BDTD, inclusive foi possível perceber que alguns autores das teses e dissertações também publicaram parte desses artigos disponibilizados no Portal de Periódicos da CAPES e que alguns pesquisadores publicaram mais de um artigo cujo assunto aborda as dificuldades de aprendizagem, o que evidencia que determinadas pessoas se especializaram na produção de pesquisas sobre o tema.

Com base na análise desses artigos, percebeu-se que assim como nas teses e dissertações da BDTD, há reflexões sobre o que seriam as dificuldades de aprendizagem e suas características e com isso, foram evidenciadas concepções de culpabilização principalmente dos próprios estudantes e de suas famílias com relação às dificuldades de aprendizagem. Também foi salientado que a formação inicial dos professores não tem sido suficiente para capacitá-los para lidar com essas questões em sala de aula, além de poucas pesquisas abordarem estratégias de como auxiliar de fato, na prática, a minimizar as dificuldades de aprendizagem, não apenas de matemática, mas de forma geral.

## Considerações Finais

A análise do estado do conhecimento permitiu demonstrar que o campo de pesquisa sobre o tema das dificuldades de aprendizagem é crescente no âmbito científico brasileiro e que ainda há muito que se explorar sobre o assunto na área da Educação, principalmente sobre o ensino superior e sobre estratégias para superação dessas dificuldades.

Percebe-se que mais do que nunca, a escola e os educadores precisam assumir a importância que têm nos processos de mediação da aprendizagem dos estudantes e perceberem que independente dos fatores que estejam ocasionando as dificuldades dos estudantes, eles não podem se isentar de suas responsabilidades, e encarar as dificuldades dos estudantes de frente, através do acolhimento e inclusão, de fato, desses discentes.

## Referências

- CHARLOT, B. **Da Relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO . Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2021.
- MOLINA, R. A. M.; GURGEL, C. P. P. **Dificuldades de escolarização: novo enfoque de atuação profissional**. Brasília: Editora Kiron, 2013.
- MOROSINI, M. C. **Estado de conhecimento e questões do campo científico**. Educação (UFMS), Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr.2015. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644415822>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822>. Acesso em: 21 abr. 2020.
- MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito, Porto Alegre**, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 21 abr. 2020.
- NEVES, M. M. B. J.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. **A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares**. *Aletheia*, Canoas, n.24, p. 161-170, dez. 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-03942006000300015](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942006000300015). Acesso em 06 jun. 2020.
- ROTTA, N. T. Dificuldades para aprendizagem. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (org). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- Enviado em 30/04/2021  
Avaliado em 10/06/2021

## ESCOLA E FAMÍLIA: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Gilvânia Chaves de Almeida<sup>43</sup>

Moisés José Rosa Souza<sup>44</sup>

Patricia Berlini Alves Ferreira da Costa<sup>45</sup>

### Resumo

O presente estudo apresenta o resultado da investigação, cujo objetivo foi o de analisar a relação entre a família e a escola, quanto à dimensão que essa relação ou a falta dela desencadeiam atitudes de violência por parte dos alunos, bem como dificultam o processo educacional como um todo. A principal preocupação desse trabalho foi a de buscar respostas para as questões: Como os pais entendem a importância de seu papel no processo de escolarização de seus filhos? Como a escola busca a participação da família na aprendizagem da criança? Dessa forma, este artigo apresenta tantos dados do estudo bibliográfico, como também do conteúdo das respostas dos pais na entrevista de que participaram. A partir da investigação, foi possível identificar que o envolvimento dos pais na escola carece de mudanças, além de que a escola precisa buscar maneiras de despertar essa integração no sentido de contribuir com o enfrentamento dos problemas, por vezes, presentes no espaço escolar, os quais fragilizam o processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Escola. Família. Relação. Processo de ensino e aprendizagem.

### Abstract

The present study presents the result of the investigation, whose objective was to analyze the relationship between the family and the school, regarding the dimension that this relationship or the lack of it triggers attitudes of violence on the part of the students, as well as hindering the educational process as one all. The main concern of this work was to seek answers to the questions: How do parents understand the importance of their role in their children's schooling process? How does the school seek the participation of the family in the child's learning? Thus, this article presents both data from the bibliographic study, as well as the content of the parents' responses in the interview in which they participated. From the investigation, it was possible to identify that the parents' involvement in the school needs changes, besides that the school needs to look for ways to awaken this integration in order to contribute to coping with the problems, sometimes present in the school space, which weaken the teaching and learning process.

**Keywords:** School. Family. Relationship. Teaching and learning process.

### Introdução

Dependendo de como se dá a relação entre a família e a escola, a criança é submetida a situações que trazem transtornos psicológicos e emocionais – o que interfere na aprendizagem do discente. Chamamos isso de uma espécie de violência escolar advinda da conduta da família ou da escola que fragiliza não só o desenvolvimento da aprendizagem da criança, mas também sua autoestima, causando-lhe algum tipo de dano emocional.

---

<sup>43</sup> Graduada em Pedagogia. Professora da Rede Municipal de Educação de Cabixi, Estado de Rondônia.

<sup>44</sup> Doutor em Educação pela UNESP. Integra os grupos de pesquisa LINHAC - Linguagem, Humanidades e Artes na Contemporaneidade e PROLEAO - Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação.

<sup>45</sup> Graduada em Letras e Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia. Pós-Graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela UNINTER. Pós-Graduada em Libras pela Faculdade de Santo André – Vilhena/RO. Orientadora Educacional do Instituto Federal de Rondônia.

Dessa forma, consideramos que a relação a escola e a família, hoje, decorre em grande medida da mudança de paradigma relacionado ao padrão constitutivo de família e de suas ações sociais. Isso afeta a efetivação do processo educacional na sociedade contemporânea. Paradigma que está baseado no modelo tradicional de família composto por pai, mãe e irmãos, no qual o pai trabalha e a mãe cuida da casa, enquanto os filhos estudam. Essa configuração familiar, com pais acompanhando a educação de seus filhos e são parceiros da escola, em muitos casos isso não acontece.

Algumas vezes, a criança acaba levando a culpa por seu insucesso escolar e como única responsável pelo seu comportamento que, por vezes, contrasta com os valores e regras institucionais, quando não desenvolve as atividades propostas ou não estuda em casa. Eis aqui um tipo de violência escolar: atribuir uma culpa à criança, a qual não é dela. A família carece de estrutura e organização para acompanhar o desenvolvimento escolar do aluno e a escola, muitas vezes, não consegue vencer a barreira e estabelecer uma parceria com a família.

São perceptíveis as preocupações de muitos pesquisadores da área educacional com os problemas que se apresentam no cotidiano escolar assim como na relação entre a escola e a família. Nesse turno, o principal motivo desse estudo foi o número elevado de situações-problemas, de natureza social, existente nas escolas. Diante dessa problemática, esse estudo busca respostas para as perguntas: Como os pais entendem a importância de seu papel no processo de escolarização de seus filhos? Como a escola busca a participação da família na aprendizagem da criança?

O principal objetivo foi não somente o de investigar a relação entre a família e a escola, como também quais são os benefícios dessa parceria a fim de combater as adversidades surgidas no ambiente escolar e contribuir, assim, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra sem empecilhos. O primeiro ponto abordado foi a pesquisa relacionada às mudanças ocorridas nos aspectos histórico-educacionais, como também as discussões acerca de situações-problemas, de natureza social, presentes no cotidiano escolar. Além disso, explanou-se a necessidade de interação entre esses agentes, favorecendo, portanto, a qualidade de ensino.

Na primeira seção, a partir de aporte bibliográfico, abordamos a integração que deve haver entre a escola e a família. Analisar a configuração familiar e o que isso interfere nos contextos social, cultural e educacional, é necessário e urgente para que a escola possa patrocinar essa interação que tem por finalidade potencializar a atuação dos agentes que compõem a instituição educacional para o êxito do processo de ensino e aprendizagem.

Na segunda, apresentamos os dados gerados por meio de entrevista com os pais, refletindo sobre os impactos do conteúdo da realidade desvelada pela investigação para o processo educacional. Nesta parte, aventamos ações que visam a fortalecer a relação escola e família, como possibilidades de mudanças para o ensino e aprendizagem.

### **Integração entre a escola e a família**

Os estudos recentes sobre o sistema escolar vêm sendo marcados não só pelas insatisfações, mas também pelas inquietações de pesquisadores diante das transformações aceleradas que estão ocorrendo no mundo – o que exige da escola, como também dos docentes e dos gestores, um repensar sobre seu papel na educação, que já não é mais o mesmo em comparação ao de alguns anos atrás. De fato, à medida que a sociedade muda, novas atribuições são exigidas dos profissionais da educação. Assim, em razão da complexidade do tema, buscou-se, nesta pesquisa, destacar especialmente os problemas de natureza social que afligem o sistema educacional, os quais necessitam ser avaliados para, assim, encontrar meio de solucionados.

Segundo Abramovay,

A noção de violência é, por princípio, ambígua. Não existe uma única percepção do que seja violência, mas multiplicidade de atos violentos, cujas significações devem ser analisadas a partir das normas, das condições e dos contextos sociais, variando de um período histórico a outro (ABRAMOVAY, 2002, p.17).

Dessa forma, torna-se, então, oportuno refletir sobre as questões relacionadas às mudanças ocorridas nas funções desempenhadas pelas famílias, que hoje, sem dúvida, têm novos valores culturais incorporados à vida, acarretando, assim, tensões no elo entre a família e a escola. Considerando que atitudes de violência escolar não se dão no vazio, mas sim em diversos contextos sociais, cujas mudanças variam de um período histórico a outro, a reflexão se faz necessária e urgente. Para tanto, é preciso considerar as normas, as condições e o contexto social em que a criança está inserida a fim de analisar a natureza da situação-problema pela qual os discentes passam.

De fato, é visível que os conflitos familiares refletem na educação dos filhos. Quando os alunos possuem uma boa estrutura familiar, costumeiramente, desempenham-se melhor na escola do que aqueles que vivem em uma família desestruturada. Nesse sentido, de acordo com Souza (1998), dentro do âmbito escolar, quando a criança é vítima de algum tipo de violência, ela mostra mudanças bruscas de comportamentos, variações de humor, baixa autoestima, falta de interesse e, muitas vezes, torna-se agressiva. “No entanto, apesar da violência ocorrer dentro das escolas, não é gerada pela escola em si, mas por fatores externos, como famílias desestruturadas, narcotráfico, conflitos sociais etc” (SOUZA, 2008, p. 119).

Em face da realidade, muitas famílias sofreram modificações ao longo do tempo, variando de uma cultura para outra, entretanto, com as mesmas funções que são a de proteger, educar e de acompanhar a criança; funções indispensáveis na formação total do ser humano. Contudo, nos dias de hoje, uma parcela da sociedade está preocupada com os afazeres do cotidiano, com o sustento de sua família, com a alta dos preços, com o desemprego e, por isso, muitos pais não possuem tempo suficiente para educar seus filhos, além de que estão sempre estressados e não acompanham a vida escolar nem particular da criança (seus gostos, seu crescimento) – o que gera um desequilíbrio emocional no público infantil. Dessa forma, quando a família é desestruturada, a criança tende a se desestabilizar emocionalmente – o que afeta a construção de seus valores sociais gerando indisciplina no âmbito escolar.

É notável, sobretudo, que muitos alunos carregam a marca dessa desestrutura quando tentam chamar a atenção dos professores com atitudes violentas e agressivas. Logo, a criança é colocada pela escola como indisciplinada, e tem seu mau comportamento julgado como depreciativo sem que a causa dessa indisciplina seja averiguada – o que gera violência escolar. Ainda, muitas vezes, a escola rotula seus alunos sem terem conhecimento de seu contexto familiar e usam de determinados clichês, tais como: “filho de peixe, peixinho é” ou “ele vai ver na hora da prova”, entre outras falas taxativas.

Sobre essa perspectiva, é preciso que a escola (diretores, professores, coordenadores, secretaria) reflita sobre as alternativas que integrem a parceria entre a família e a escola com a intenção de estreitar os laços que favoreçam a aprendizagem e o desempenho escolar da criança. É fundamental para as crianças se sentirem parte de uma família e terem o apoio da escola nas questões que envolvem suas demandas. Entretanto, a escola precisa tomar certos cuidados para não tirar dos pais as responsabilidades sobre a educação da criança que correspondem a eles. Ao metaforizar a relação entre a escola e a família com uma plantação, por exemplo, entende-se que a educação dada pela família fornece o solo e a escola, a semente; logo, dependendo da variação de



cor, textura, porosidade e quantidade de matéria orgânica que há no solo, a semente não vai germinar. A família precisa oferecer à escola um solo fértil, pronto para semear conhecimento e consolidar valores. E a escola compete, ao detectar tal situação-problema, buscar maior integração com a família. Por vezes, muitos pais e mães, ou outros responsáveis pelas crianças, por si somente, não conseguem perceber e, se percebem, não sabem como agir para minimizar comportamentos agressivos praticados pelos filhos.

Segundo Aranha,

A educação dada pela família fornece o “solo” a partir do qual o homem pode agir até para, em última instância, se rebelar contra os valores recebidos: contra esses valores, mas sempre a partir deles. Portanto a família é o local privilegiado para o desenvolvimento humano (ARANHA, 1996, p. 61).

Nessa perspectiva, na infância, quando falta um ambiente familiar saudável e equilibrado, a criança se deixa levar pelo impulso da irresponsabilidade ou inconsequência, gerando, assim, ações inadequadas e insensatas que podem prejudicá-la na formação de seu caráter e de sua personalidade. A criança precisa de uma referência pessoal a fim de se moldar emocional e psicologicamente; referência que se encontra, em um primeiro estágio, na família. Nesse turno, se a escola estiver despreparada para cumprir o seu papel na formação do educando, não percebendo a carência do papel da família, tampouco agindo para reverter possível lacuna na formação dos alunos, certamente estes podem ter uma conduta que potencializa a desmotivação, indisciplina e baixa estima, impedindo de prosseguir na busca de seu lugar na sociedade. “Compreender as práticas de agressões e superá-las demandam esforços de entendimento sobre os caminhos que permitirão a ação socializadora da escola” (SPOSITO, 1998, p. 73)

É importante considerar que as transformações que estão ocorrendo na sociedade moderna exigem respostas mais ativas e participativas, necessitando de maior aproximação da escola com a realidade do aluno e da própria comunidade na qual está inserida. Como se pode observar, no âmbito social, têm havido certos contrastes nos núcleos familiares e a escola não está sabendo lidar com essa crise. Observa-se que a família delegou mais funções à escola, terceirizou a educação de seus filhos, colocou os professores na função de pais, assistente social, psicólogos e médicos – o que, às vezes, desata os laços da família e da escola cuja situação afasta ainda mais os pais do ambiente escolar. Essa situação é explicada em:

Deve-se conscientizar a comunidade escolar e não-escolar sobre as formas da violência e suas consequências na vida do indivíduo, bem como lhe oferecer condições de análise quanto à influência dos inúmeros fatores de violência externos que refletem no comportamento das crianças na vida escolar, fornecendo subsídios para que os educadores identifiquem e busquem minimizar ou solucionar os mesmos, constituindo assim, outras pretensões (ABRAMOVAY, 2002, p. 120).

De acordo com Abramovay (2002), os conceitos de violência, suas causas, como ela se apresenta na sociedade, nas escolas e de que forma os educadores e a comunidade escolar podem contribuir para amenizar a situação-problema, constituem os questionamentos essenciais que fornecem subsídios para traçar os caminhos indispensáveis na relação entre a família e a escola. Daí a importância de se desenvolverem estratégias que promovam a conscientização da comunidade escolar sobre a importância dessa parceria. Dessa forma, “essa relação deve ter como ponto de partida a própria escola” (SOUZA, 2009, p.6), uma vez que a família não possui os conhecimentos necessários para compreender a relevância dessa conexão, como afirma Souza (2009). Percebemos que, assim como é dever da família buscar apoio da escola na formação plena da criança, é dever também da escola orientar a família sobre as alternativas que melhoram o desempenho escolar do aluno. A família e a escola devem se engajar no processo de ensino e aprendizagem em prol de um

interesse em comum: a criança. Dessa forma, ambas devem, portanto, exercer sua função educativa cada qual com a responsabilidade que lhe cabe que é, sobretudo, a de educar.

### **A relação escola e família: entre a realidade e possibilidades**

O interesse por essa investigação surgiu a partir da reflexão sobre a relação entre a família e a escola e de alguns ensejos de fortalecimento participativo da comunidade escolar. A pesquisa ocorreu por meio de entrevista direta com a participação de três famílias respondendo às questões supramencionadas. O critério utilizado para a seleção dos participantes ocorreu de forma aleatória, de maneira que tivéssemos uma amostragem da situação, a partir da atuação dessas famílias investigadas na vida escolar dos filhos. Foram feitas três perguntas facultada a possibilidade de respostas abertas: 1. Qual é o papel da família na vida escolar dos filhos?; 2. O senhor(a) participa da vida escolar de seu filho? E, por fim, 3. Quando e por quais motivos o senhor (a) é chamado com mais frequência na escola?

Nesta apresentação dos resultados e para a análise deles, por uma questão ética, identificamos as falas dos pais como: Pai 1, Pai 2 e Pai 3.

Isto posto, ao questioná-los sobre o papel da família na vida escolar de seus filhos, entrevistados responderam que:

É importantíssimo acompanhar os filhos na escola, pois eles sentem que estamos preocupados com sua educação e se esforçam, mas infelizmente não é sempre que posso fazer isto (Pai 1. Fonte: Banco de dados dos pesquisadores).

É dever da família estar em contato constante com a escola para saber como seu filho está em relação a aprendizagem, mas sinto dificuldades devido ao horário de trabalho. (Pai 2. Fonte: Banco de dados dos pesquisadores).

Cabe aos pais acompanhar o desenvolvimento escolar de seus filhos. Isto é um estímulo para os mesmos sentirem a importância do estudo. (Pai 3. Fonte: Banco de dados dos pesquisadores).

Em virtude do que foi mencionado, observa-se que das três respostas, os pais colocam a educação e o acompanhamento escolar como dever da família, entretanto, os pais 1 e 2 mencionam a dificuldade de fazê-lo, devido ao tempo e ao trabalho que executam. Evidentemente, estamos falando de um Brasil economicamente falho e desigual. Muitas famílias precisam trabalhar mais de 8 horas por dia, ou possuem até dois empregos, para conseguirem manter seus filhos na escola e, também, suprir as necessidades do lar. Fala-se aqui de um ambiente no qual o pai e a mãe precisam trabalhar a fim de obterem o montante necessário para a educação de seus filhos: aluguel, roupa, comida, remédios, gás de cozinha, enfim. Dessa forma, se a família não consegue manter uma organização, não consegue, também, otimizar o tempo para cuidar da educação dos que, muitas vezes, dependendo da casa, passam de três.

De acordo com Abramovay,

Em uma sociedade capitalista, como a brasileira, a concentração de renda se faz de maneira desigual, onde a minoria tem muito dinheiro e a maioria convive com o mínimo necessário. Vive-se em uma sociedade desigual com um discurso elitista onde é preciso trabalhar, para deixar de pertencer à maioria. A desigualdade social de forma geral, colabora para o aumento da violência em decorrência da fome, estresses e desemprego que afetam grande parte da população (ABRAMOVAY, 2002, p. 125).

O ato de violência como explica-nos a autora, afetam o emocional e o psicológico da criança, assim como podem deixar sequelas que atrapalham seu desempenho escolar. De forma geral, a agressividade do aluno e sua baixa estima podem estar relacionadas ao que eles vivem dentro de casa. Vivência que nem sempre está relacionada a pais agressivos, mas ao distanciamento da família por causa da quantidade de atividades cotidianas, da falta de tempo, do cansaço - o que impede os momentos de descontração e de lazer em família causando estresse na criança e refletindo no desempenho escolar dela. Nesse sentido, compreendem-se certas atitudes dos alunos como sendo respostas à condição em que vivem. Não se trata, apenas, se sofrem violência física ou psicológica praticada pelos pais, mas a própria condição familiar, seja relativa à falta de condições econômicas, seja relativa à ausência dos pais, já pode desencadear atitudes agressivas nos alunos.

Destaca-se aqui, como um tipo de violência, a ausência dos pais que, “em busca da sobrevivência diária para a família, deixam seus filhos com irmãos mais velhos ou babás, o que reduz cada vez mais o tempo de convívio familiar entre pais e filhos” (ABRAMOVAY, 2002, p.128). Abandono decorrente do trabalho dos pais e das necessidades da família.

Quando questionados sobre a participação das atividades escolares dos filhos e sobre quando e por quais motivos o pai é chamado com mais frequência na escola, os entrevistados destacaram informações relevantes por meio das quais é possível verificar que são dadas certas importâncias que se des conectam da relação família/escola, sobretudo, por enfatizarem o ambiente escolar como ponto de encontro na busca de boletins:

Bom, sempre que a escola desenvolve alguma atividade fora do meu horário de trabalho, eu participo, mas quando não posso procuro dar uma passada em outro horário. O motivo mais frequente é para assinar o boletim e pegar as notas. (Pai 1. Fonte: Banco de dados dos pesquisadores).

A escola, todo bimestre, realiza reuniões para entrega de notas, sempre que posso vou para ver se meu filho está com notas boas. (Pai 2. Fonte: Banco de dados dos pesquisadores).

Sempre participo da reunião bimestral para ver as notas do meu filho, mas sou mais solicitado quando meu filho apronta na escola, ele é muito terrível, quando eu vejo a orientadora na porta eu até já sei, ”aprontou outra”. (Pai 3. Fonte: Banco de dados dos pesquisadores).

Pelas respostas apresentadas, na maioria das vezes, os pais são chamados a escola a fim de reuniões bimestrais, de buscar as notas dos alunos ou quando os filhos têm alguma atitude indisciplinada. Cabe ressaltar que os pais 1 e 2 reforçam a ideia de que vão à escola quando estão com horário disponível ou quando não estão trabalhando – o que corrobora com o fato de que muitas reuniões e atividades escolares são feitas em horário de expediente, ou seja, no dia e no horário em que trabalham – o que afeta o número de participações nas atividades escolares. Muitos profissionais da educação não se deslocam para um horário de trabalho que não é o seu, como a noite ou como no final de semana, por exemplo. Provavelmente, se houvesse uma adaptação da escola a novos modelos de reuniões e de atividades escolares, poderia haver um número maior de pais na participação e na frequência da família no desempenho escolar da criança. Isso estreitaria os laços e melhoraria essa relação.

Ao se examinarem as falas dos pais, percebe-se que as três possuem algo em comum: ir à escola para assinar o boletim, entrega de notas, ver as notas. De fato, a preocupação da família, na maioria das vezes, é sobre as notas da criança e não sobre o comportamento ou sobre o emocional dela. Muitas famílias não levam em conta que a maior nota nem sempre é sinal de que o aluno aprendeu, ignorando, assim, o fato de que o aluno, muitas vezes, decorou o conteúdo, fez a prova,

tirou boa nota, mas não aprendeu. Muitos pais não têm a noção sobre o que é a aprendizagem e julgam seu filho pela média colocando o 6.0 como uma nota baixa, mesmo que muitas vezes o aluno com essa média construiu sua aprendizagem de forma significativa. Isso é um ponto muito negativo para o sistema escolar e familiar, pois evidencia um sistema burocrático que não leva em conta as relações humanas, mas rotula o aluno pela nota do boletim.

Logo, quando um pai diz que, ao ver a orientadora, já sabe que seu filho aprontou, transparece o tipo de parceria que a escola estabelece com os pais. Isso gera questionamentos interessantes sobre essa relação. Quando a escola convoca os pais, por que e como ela o faz? A escola comunica somente fatos ocorridos com os filhos ou orienta os pais como podem ou devem agir? A escola propõe novas dinâmicas familiares, oferece possibilidades de mudanças? Será que a escola está contribuindo para que esse aluno modifique suas ações perante a escola e a família? Os pais que são convocados apenas quando os alunos aprontam na escola a veem como uma parceira ideal na solução de problemas? Por óbvio, o ideal seria que esta parceria não fosse somente nos momentos difíceis e sim em todas as situações, pois a escola tem um grande poder em estabelecer laços para o apoio na convivência da escola e da família. Pelo resultado da investigação, notamos que essa possibilidade, de parceria entre escola e família para a vida escolar dos filhos, em todos os sentidos, não é uma constância.

Desse modo, a fim de trazer respostas para essas reflexões, toda equipe escolar deve apostar no diálogo, como ferramenta importante no combate a violência. Discutir os assuntos conflitantes existentes no interior da escola é tão importante quanto discutir o planejamento das aulas, e programas escolares, promover a troca de experiências vivenciadas por aqueles envolvidos no processo de formação do indivíduo, significa a valorização do trabalho em equipe, em oposição às formas fragmentadas de resolução que, muitas vezes, não produzem efeitos positivos (ABRAMOVAY, 2002, p. 133).

Além do diálogo, um dos aspectos relevantes para a comunidade escolar está na contratação de profissionais especializados, como assistentes sociais e psicólogos que participariam das reuniões de pais e mestres, dos debates e das demais atividades com a função de conscientizar as famílias sobre seu papel na formação plena da criança e na construção da aprendizagem significativa do aluno – alternativas que trazem possíveis soluções para a integração da família e da escola. Parceria que deve ocorrer simultaneamente.

Por tudo isso, é importante discutir, de forma natural, as evidências que geram violência escolar e que separam a família da escola. Diante de tantas possibilidades, a comunidade escolar precisa estar atenta aos sinais que a criança dispõe quando não está bem. É preciso um olhar clínico sobre os fatos e não somente se preocupar com o boletim. Os pais que trabalham e têm filhos precisam aprender a otimizar o tempo. A criança não pode ficar à margem do cuidado, atenção e acompanhamento. A escola e a família precisam estar conscientes que as consequências trazidas para o aluno implicam no seu bem-estar e, portanto, no desenvolvimento de sua aprendizagem.

O ensino e a aprendizagem, ou seja, a formação integral do aluno, passam necessariamente pelas ações dos agentes no âmbito interno escolar, bem como daqueles que compõem seu entorno, neste caso a família. Educação se faz com diálogo entre esses agentes, mas não apenas aquele diálogo cujo conteúdo aponta os atos falhos, mas o que promove a interação, a confiança e a possibilidade de expansão das ações que fortalecem o processo educacional.

### **Considerações Finais**

Em virtude dos aspectos apresentados, essa pesquisa possibilitou a compreensão de como acontece a relação dos pais com a escola e algumas reflexões, com propositura de ações, que podem

ajudar a entender como deve ser essa relação na solução das necessidades educacionais, com vistas a proporcionar os avanços significativos no comportamento e no aprendizado do aluno. Dessa forma, vimos que os mais comprometidos, ainda que seja a minoria, ajudam a influenciar o restante da comunidade e a mudar algumas atitudes dentro e fora da escola. Essas mudanças podem reverberar como possibilidade de sucesso para uma relação duradoura e harmoniosa entre família e escola.

Dada a análise, tanto pelo estudo bibliográfico quanto pelo conteúdo das respostas geradas, percebemos que a família, quando inserida no contexto escolar, desenvolve ações que contribuem, subsidiam, auxiliam no enfrentamento de questões, sejam sociais ou emocionais, vão em busca do trabalho interpessoal, grupal e de integração. Entendemos que as ações da família nunca substituirão o trabalho dos profissionais da educação, mas com certeza ajudarão no resgate da integridade e da coletividade humana.

Além das possibilidades já apontadas neste trabalho, é de fundamental importância o desenvolvimento de projetos que visem à integração da família e escola, a partir do desenvolvimento de ações que proporcionem trabalhos em grupos, oficinas e dinâmicas. Um bom caminho, é a promoção de reuniões interdisciplinares para a tomada de decisões e para conhecer determinadas problemáticas enfrentadas pela comunidade escolar. Cabe ressaltar que é logo quando a criança chega à escola, é que devemos começar a discutir esses assuntos para que, assim, possamos formar alunos críticos e reflexivos, capazes de enfrentar dificuldades e, para tanto, transformar a sociedade.

#### Referências

- ABRAMOVAY, M. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna 1996.
- CRUZ, Carla; RIBEIRO, Uirá. **Metodologia Científica: teoria e prática**. 2. ed. Rio de Janeiro: Axcel Books do Brasil, 2004.
- PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do Ensino: a contribuição dos pais**. São Paulo: Xamã, 2000.
- PRADO, Danda. **O que é família**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).
- SOUZA, Maria Ester do Prado. **Família/Escola: A importância dessa relação no desempenho escolar**, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>. Acesso em: 11/03/2021.
- SOUZA, Mirian Rodrigues de. **Violência nas Escolas: Causas e Consequências**, 2008. Disponível em: <http://www.faculdadealfredonasser.edu.br/files/pesquisa/Artigo%20VIOL%C3%8ANCIA%20NAS%20ESCOLAS%20-%20CAUSAS%20E%20CONSEQU%C3%8ANCIAS.pdf>. Acesso em: 10/03/2021.
- SPOSITO, Marília Pontes. **A instituição escolar e a violência**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p. 1-18, 1998. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/717/733>. Acesso em: 10/03/2021.
- WEIL, Pierre. **A criança, o lar e a escola**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- Enviado em 30/04/2021
- Avaliado em 10/06/2021

## O PSICOPEDAGOGO INSTITUCIONAL: A RELEVÂNCIA DA ATUAÇÃO DESSE PROFISSIONAL NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES

Janilson dos Santos Abreu<sup>46</sup>

### Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar a atuação do profissional Psicopedagogo nas escolas. Conhecer um pouco da origem da Psicopedagogia. Buscar melhorias para a ação docente através deste estudo. Verificar o que tem sido feito em prol do desenvolvimento das crianças com déficit de aprendizagem. O estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica em virtude da necessidade de se recorrer a diversos livros dentre outros meios que discutem a temática abordada. Evidentemente o Psicopedagogo é imprescindível nas instituições em busca de resolver problemas dando ajuda nas superações, tendo como foco o desenvolvimento dos educandos no processo de aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Aprendizagem. Psicopedagogia. Escola.

### Abstract

This work aims to analyze the role of the professional Psychopedagogue in schools. Know a little about the origin of psychopedagogy. Seek improvements for the teaching action through this study. Check what has been done for the development of children with learning disabilities. The study is a bibliographic research due to the need to resort to several books among other means that discuss the topic addressed. Evidently, the Psychopedagogue is essential in institutions in search of solving problems by helping to overcome them, focusing on the development of students in the learning process.

**Keywords:** Learning. Psychopedagogy. School.

### Introdução

Este artigo tem como finalidade abordar melhor o importante papel no ambiente educacional do profissional Psicopedagogo assim como suas técnicas metodológicas com os alunos e também ficar ciente do foco principal de atenção do mesmo e a sua ligação com os educandos no referente às atividades, levando em conta resistências, repetições, hesitações, etc. A partir daí tive a possibilidade perceptível de entender melhor como funciona o desenvolvimento do trabalho desses profissionais nas escolas públicas da nossa cidade.

Para tanto, em meio a esse processo de análise e reflexão surge uma indagação de suma importância: De fato, qual seria na realidade o papel do profissional psicopedagogo no contexto institucional?

Ao fazer esta pesquisa essas, tive como conclusão que entre as mais variadas atuações que o profissional psicopedagogo desenvolve são bem importante para o crescimento do indivíduo na sociedade como cidadão, dentre elas é importante citar: atuação na prevenção dos mais variados tipos de problemas de déficit de aprendizagem, realizam o diagnóstico e intervenção Psicopedagogia, fazem o estudo elaborando cientificamente pesquisas que tem como foco o

---

<sup>46</sup> Graduado em pedagogia pela FLATED e Pós graduando em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela FAMART. Esp. em Docência do Ensino Superior pela FAPAF. Esp. em Docência e Gestão na Educação à distância e História e Cultura Afro-Brasileira pela FAVENI.

procedimento de aprendizagem, orientação aos docentes e gestores educacionais, autoatendimento aos educandos e seus pais etc. (VYGOTSK,1998).

Para BOSSA (2007), a Psicopedagogia tem como ocupação o que o ser humano aprende que teve uma determinada dificuldade em desenvolver problemas de aprendizagens.`` Nesse sentido ao se preocupar com esse tal problema, tem como foco ocupacional a princípio do procedimento de aprendizagem, fazer um levantamento, ou seja, um estudo a fundo da mesma ou de suas aparições características.

O presente trabalho tem como objetivo analisar a atuação do profissional Psicopedagogo nas instituições escolares. Conhecer um pouco da origem da Psicopedagogia. Buscar melhorias para a nossa ação docente através do estudo da Psicopedagogia. Verificar o que tem sido feito para melhorar o desenvolvimento das crianças com déficit de aprendizagem.

Diante de vários problemas e dificuldades encontrados em instituições escolares, escolhi este tema como um dos grandes problemas encontrados na cidade de Viana-Ma, no mais percebi no decorrer do estudo do curso que existe na atualidade uma abrangente demanda no que se trata o transtorno enfrentado pelos educandos em seus aprendizados, além disso, temos em vista acontecimentos em diversas situações que os educadores enfrentam no seu cotidiano com esses tipos de transtornos, ainda mais em casos que tem de lidar com educandos revoltados, descontrolados e sem disciplinas. Como podemos observar, é primordial a formação desses professores e sem contar que a mesma tende a ser assentados em variados estudos científicos e abranger todas as disciplinas.

O estudo abordado trata se de uma pesquisa bibliográfica em virtude da necessidade de se recorrer a diversos autores, publicações, livros, pesquisas na internete dentre outros meios que discutem sobre a temática abordadado. Desse modo, tive a oportunidade de aproximar-me e ter um conhecimento mais elaborado de como funciona a atividade pedagógica e seu desenvolvimento no ambiente escolar em sala.

Portanto, em frente às sérias dificuldades de aprendizagens dos alunos é fundamental a atuação do psicopedagogo nas instituições escolares. (BOSSA, 2007).

Para os educadores a formação psicopedagógica constrói, abre portas oportunizando o entendimento do ser humano em suas diversas dimensões e refazendo suas teorias e ações atitudinais diante do proceder do ensinar e aprender, lhes proporcionando metodologias essenciais para dá suporte as instituições escolares no referente problema de dificuldades de discentes em aprender, objetivo primordial do estudo psicopedagógico.

### **Breve histórico da Psicopedagogia**

Ao falar da história da Psicopedagogia, a teórica BOSSA (2000) nos deixa evidente que a mesma teve seu surgimento há séculos no país europeu propriamente dito no século XIX, e sua evidencia deu- se pela angustia preocupante com os mais variados tipos de obstáculos encontrados pela área da medicina sobre a aprendizagem. Nesse período com tantos problemas encontrados no requisito aprendiz, creia-se que as responsabilidades nas áreas das instituições escolares originava se da árdua dificuldade do aprendiz.

Um dos principais objetivos do surgimento da Psicopedagogia foi investigar questões de aprendizagem, atentando para o aspecto do “não-aprender” em algumas crianças. Por um longo período atribuíu-se exclusivamente à criança, a patologia do “não-aprender”. Foi na Europa no

século XIX, que médicos, pedagogos e psiquiatras levantaram questões sobre o “não–aprender”, entre eles: Maria Montessori, Decroly e Janine.(GASPARIAN,1997,p.15).

Já na França, dos anos 40 até os 60, o profissional pedagogo tinha um vínculo juntamente com a vida de profissional da medicina. É importante frisar que foi em Paris que teve a primeira aparição de um centro psicopedagógico. Nesse período os pedagogos juntamente com o médico trabalhavam em parceria e seus trabalhos formavam uma cooperação e tinham um destino singular, auxiliar educandos com problemas no ambiente escolar, seus maus comportamentos, além disso, esses alunos recebiam uma atenção toda especial até mesmo porque já eram na maioria das vezes como indivíduos com problemas como: cegueira, problemas motores, tuberculose dentre outros.

O objetivo do tratamento psicopedagógico, é o desaparecimento de sintoma e a possibilidade de o sujeito aprender normalmente em condições melhores, enfatizando a relação que ele possa ter com a aprendizagem, ou seja, que o sujeito seja agente de sua própria aprendizagem e que se aproprie do conhecimento. ( Bossa, 2007, p.21).

A designação de Psicopedagogo teve sua seleção, ou melhor, sua escolha em perda de médico pedagogo, pois chegou se a acreditar que os pais ou responsáveis encaminhariam seus menores, ou seja, seus filhos com mais facilidade já que os mesmos apresentavam resistência em tê-los sobe cuidados dos especialistas. Com as mais variadas e novas pesquisas pelos cientistas, houve fortes indícios de descobertas e movimentações da sociedade, com isso a Psicopedagogia passou por vastas e sofridas influencias.

Daí chega ao nosso país em 1958 o SOP (Serviço de Orientação Psicopedagógica) de uma instituição pouco falada, a Guatemala que fica localizada no México, tudo isso ainda era uma instituição em fase de teste pra ver se tinha a aprovação do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais do MEC o INEP. O principal e real objetivo neste caso, sem dúvida era ter um aperfeiçoamento no que se trata a ligação educador-educando. Ao pensar nessa situação que os alunos enfrentavam, na possibilidade de ter um crescimento mais elevado no atendimento pelos profissionais psicopedagogos, os mesmos tinham como foco minimizar as dificuldades no aprendizado das crianças.

“A Psicopedagogia foi uma ação subsidiária de medicina e de psicologia perfilou-se como um conhecimento independente, e complementar possuidora de um objeto de estudo -o processo de aprendizagem - e de recursos diagnósticos, corretores e preventivos próprios” (Visca apud Bossa, 2007, p.23).

Atualmente, a Psicopedagogia apresenta-se fazendo trabalhos com uma teoria de conhecimento com ferramentas relacionadas aos seres com arrumações sentimentais e mental que acaba interferindo na maneira que o sujeito se relaciona com o meio que vive, tendo em vista que essas condições sofrem modificações e são modificadas por meio das situações condicionais socioculturais do individuo e seu meio.

### **O psicopedagogo e sua atuação na escola**

De acordo com Andrade (2004) o estudo da Psicopedagogia tem buscado a sua independência de uma determinada disciplina, e assim estabelecendo limites científicos à capacidade do homem aprender com sua provação, o ser aprendiz ou o ser que se encontra em certa delimitação de aprendizagem como seu ser e o estudo que intervém como a sua metodologia de pesquisa da real situação que lhe convém à aprendizagem do homem com seus diversos tons, limites e possibilidades de alcance.



Dada à natureza necessariamente multidisciplinar, a Psicopedagogia é chamada a se realizar na convivência com o outro, com o diferente, com os vários códigos restritos das ciências. Assim sendo, é uma disciplina convocada a realizar um movimento reparatório com relação à impossibilidade de troca entre diferentes áreas do conhecimento, mas é também solicitada a reconhecer a singularidade daqueles a quem é chamada a cuidar. (MELLO,2000,p. 46).

Portanto, o trabalho do profissional psicopedagogo, não se revela como uma reeducação, mas cabe ao mesmo se apresentar como terapêutico, não se direciona especificamente para um público singular, pois todos nós estamos sempre aprendendo: pequenos, adolescentes, jovens ou idosos que estamos na ativa e somos atuantes, isso faz parte enquanto somos aprendizes e de alguma forma ensinamos podendo ajudar com a nossa traço progredindo a evolução da sociedade humana.

Nesse caso, o profissional psicopedagogo é de extrema importância e pode, alias, deve ser deduzido a partir da escola, a qual executa com mérito uma delegação social que é partilhar os mais possíveis e variáveis conhecimentos que estejam disponíveis, pôr em execução o desenvolvimento mental, ou seja, por meio da aprendizagem, o ser humano é colocado de maneira mais preparada na globalização de saberes evolutivos e empregados que fundem a sociedade.

“Há diferentes níveis de atuação. Primeiro, o psicopedagogo atua nos processos educativos com o objetivo de diminuir a frequência dos problemas de aprendizagem. Seu trabalho incide nas questões didático-metodológicas, bem como a formação e orientação dos professores, além de fazer aconselhamento aos pais. Na segunda atuação, o objetivo é diminuir e tratar dos problemas de aprendizagem já instalados.” (BOSSA,1994,p.102)

Quando um profissional psicopedagogo adentra em uma instituição escolar, a maioria dos educadores chega a pensar que o mesmo tem a solução para todos os problemas existentes ali, (evasão escolar, mau comportamento, desinteresse, dificuldade de aprender, desânimo dos docentes, entre outros). É importante saber que o psicopedagogo precisa estudar primeiro os casos pra tentar solucionar, ou seja, ele não chega com supostas respostas organizadas, prontas.

Na realidade, acontecerá um trabalho em equipe, com a contribuição de todos os membros da instituição (agentes, gestores, docentes, educandos, família). O profissional psicopedagogo adentra na instituição escolar a fim de ter em vista a totalidade da mesma para começar a direcionar seus estudos buscando a localização dos problemas.

Transformar a aprendizagem em prazer não significa realizar uma atividade prazerosa, e sim descobrir o prazer no ato de: construir ou de desconstruir o conhecimento; transformar ou ampliar o que se sabe; relacionar conhecimentos entre si e com vida; ser co-autor ou autor do conhecimento; permitir-se experimentar diante de hipóteses; partir de um contexto para a descontextualização e vice-versa; operar sobre o conhecimento já existente; buscar o saber a partir do não saber; compartilhar suas descobertas; integrar ação, emoção e cognição; usar a reflexão sobre o conhecimento e a realidade; conhecer a história para criar novas possibilidades. (BARBOSA, 2001 p.41).

Barbosa ainda enfatiza que a Psicopedagogia, pode dá uma parcela de contribuição para a escola na incumbência de trazer o prazer naquilo que pode para ajudar no aprender e na aprendizagem em diversas ocasiões prazerosas. O profissional psicopedagogo é sabedor de que se fazem necessárias diversas circunstancias afetivas (criar elos), cognitivas (aproximar o conhecimento), associativas (para compartilhar, socializar) e criativas (pôr em práticas).

BASSEDAS (1996) diz mais, que o exercício psicopedagógico juntamente com um grupo ou instituição escolar seja capaz de produzir, é necessário entender os papéis executados, a maneira como tiveram seus atributos e responsabilidades, assim como a espera de um resultado positivo que busca no oculto estas ações considerando e admitindo o papel. [...] A empreitada de todos devem está virado para aderir conhecimentos, ou seja, o aprender, isso deve ser da direção escolar, serviço de limpeza ou porteiros.

### Considerações finais

Conclui-se que o profissional psicopedagogo não está na instituição simplesmente como um mero resolvidor de situações problemas, o mesmo age de maneira multidisciplinar, pois em meio as suas limitações e de sua área podendo auxiliar a instituição a minimizar ou excluir os vários obstáculos que se apresentam em meio ao individuo e o conhecimento, assim formando uma sociedade com cidadãos que possam levar a diante o seu entendimento, sua compreensão de mundo por intermédio de um desenvolvimento da prática educativa favorecendo construções humanas que os conduzam a terem um pensamento construtivo e crítico.

É notório que a Psicopedagogia tem uma finalidade complexa nas instituições escolares devido a isso provocam várias deformações em seu conceito no que se refere às atividades criadas pelo profissional psicopedagogo. Quando o assunto é agir interdisciplinarmente a mesma determina se as áreas ligadas ao plano da instituição e auxílio pedagógico estão ajudando com planejamentos, executando diagnósticos institucionais e propondo consequentemente operações convenientes.

Daí, fica mais evidente ainda que o Psicopedagogo é imprescindível nas instituições em busca de resolver problemas dando ajuda nas superações, tendo como foco o desenvolvimento dos educandos no processo de aprendiz, dessa maneira as avaliações permitirão que as instituições consigam ter domínio tendo a oportunidade de corrigir ou melhorar a evolução dos educandos em suas aprendizagens.

### Referencias bibliográficas

- ANDRADE, M. S. Rumos, diretrizes dos cursos de Psicopedagogia: análise Crítica de surgimento da Psicopedagogia na América Latina. **Cadernos de Psicopedagogia**, v.3, n. 6, 70-71, junh. 2004.
- BASSEDAS, E. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1996.
- BOSSA, Nadia A.A **Psicopedagogia no Brasil: contribuições à partir da prática**. 2. Ed. - Porto Alegre, Artes Médias Sul, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre, Artes Médias, 1994.
- \_\_\_\_\_. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. RS, Artmed, 2007. BRASIL.
- BarbosaLMS. **A Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente; 2001
- GASPARIAN, Maria Cecília Castro. **Contribuições do modelo relacional sistêmico para a Psicopedagogia institucional**, -São Paulo: Lemos Editorial, 1997.
- MELO, Maria Lúcia de Almeida. **Da prática à fundação teórica psicopedagógica**. Ver. Psicopedagogia. São Paulo, Associação Brasileira de Psicopedagogia, vol. XIX, n. 51, p.46-49, 2000.
- VYGOTSK, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento de processo psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Enviado em 30/04/2021

Avaliado em 10/06/2021