

ANAIS

I Simpósio de Educação

Articulando a Graduação
e a Pós-Graduação na
Produção de Conhecimento



Alfenas – MG
2019

Helena Maria dos Santos Felício
(Organizadora)

ANAIS

I Simpósio de Educação

Articulando a Graduação e a Pós-Graduação na Produção de Conhecimento

Alfenas-MG
UNIFAL-MG
2019

© 2018 Direitos reservados aos autores. Direito de reprodução do livro é de acordo com a lei de Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Simpósio de educação: Articulação entre graduação e pós-graduação na produção do conhecimento (1. : 2017: Alfenas, MG)



Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG
Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 Centro – Alfenas – Minas Gerais – Brasil – CEP: 37.130-001

Reitor: Sandro Amadeu Cerveira

Vice-reitor: Alessandro Antonio Costa Pereira

Organizadora: Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício

Editoração: Antônio Banhos

Capa e contra-capas: Antônio Banhos

Revisão: Profa. Dra. Cristiane Fernanda Xavier,

Prof. Dr. Olavo Pereira Soares,

Profa. Dra. Daniela Aparecida Eufrásio

Apoio à editoração: Antônio Banhos

Comissão Organizadora:

Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício (Coordenadora)

Profa. Dra. Fabiana de Oliveira (Coordenadora Adjunta)

Profa. Dra. Cláudia Gomes

Profa. Dra. Cristiane Fernanda Xavier

Profa. Dra. Daniela Aparecida Eufrásio

Profa. Dra. Juliana Miranda Filgueiras

Prof. Dr. Olavo Pereira Soares

Profa. Dra. Rejane Siqueira Julio

Algumas das pesquisas constantes deste Anais/Simpósio foram financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), por meio de Bolsas.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Alfenas

S612a Simpósio de educação: Articulação entre graduação e pós-graduação na produção do conhecimento (1. : 2017: Alfenas, MG).
Anais do 1º Simpósio de educação: Articulação entre graduação e pós-graduação na produção do conhecimento. -- Alfenas/MG : UNIFAL-MG, 2019.
225 f. : il. -

Realização: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG.

Simpósio realizado nos dias 22, 23 e 24 de novembro de 2017 na Universidade Federal de Alfenas, Sede Alfenas.

ISBN: 978-85-63473-43-1

1. Educação. 2. Universidade Federal de Alfenas. I. Título.

CDD-370.1

Ficha Catalográfica elaborada por Marlom Cesar da Silva
Bibliotecário-Docamentalista CRB6/2735

SUMÁRIO

Programação	05
Apresentação	06
Trabalhos Apresentados	
01 Práticas de letramento em autoria de jogos em softwares	09
<i>Moisa Aparecida da Silva; Gabriel Gerber Hornink</i>	
02 Formação em saúde: potencialidades de uma iniciativa de educação interprofissional para o aprendizado do trabalho em equipe	23
<i>Heron Ataíde Martins; Geovane Evangelista Moreira; Ramonielle Alves dos Santos; Anderson Martins Silva; Alessandra Pires Martins Domingues</i>	
03 A proposta metodológica do livro didático de história: uma análise à luz da teoria da atividade	39
<i>Juliana Renata Miguel Monteiro; Olavo Pereira Soares</i>	
04 A autonomia docente nos dispositivos legais: possibilidades e impasses	56
<i>Daniela Schiabel; Helena Maria dos Santos Felício</i>	
05 O PCI (Projeto Curricular Integrado) como forma de reorganização do currículo: aprendizagem significativa por meio de atividades integradoras.	75
<i>Ana Maria Barbosa; Juliana Lucas; Suellen Drumond Kler; Helena Maria dos Santos Felício; Daniela Schiabel</i>	
06 Relato da avaliação da escrita do ponto de vista psicomotor em crianças do 2ºano do ensino fundamental	86
<i>Joyce Marielle de Carvalho Silvério; Neide de Brito Cunha</i>	
07 Políticas e legislação para inclusão no ensino superior: texto e contexto	98
<i>Carla Pacheco Govêa; Cláudia Gomes</i>	
08 Análise do IDEB em Alfenas	113
<i>Marcelo Rodrigues Conceição; Paula Caroline de Andrade Alexandre</i>	
09 O desenvolvimento curricular da educação não-formal: uma perspectiva teórica	125
<i>Jessica Soares Lapa Assis; Helena Maria dos Santos Felício</i>	
10 Educação universitária e saúde mental: problematizando questões	141
<i>Crislaine Luisa Araujo; Claudia Gomes</i>	
11 Lógica formal e currículo de formação de professores	158
<i>Danilo R. Branco; Olavo Pereira Soares</i>	
12 Significados da educação inclusiva: do foco especializado ao contexto qualificado de ensino	173
<i>Renata Maria da Silva Franco; Claudia Gomes</i>	
13 “Porque a pátria é tudo isso e ainda muito mais”: ideologias e discursos da ditadura civil-militar (1964- 1985) em uma disciplina escolar	185
<i>Alexandre Mesquita</i>	

**I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO
E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**
22 a 24 de novembro de 2017

Programação:

Data	Horário	Atividade	Ministrante(s)
22/11/17	19:00	Solenidade de abertura	
	19:30	Mesa Redonda Articulação entre a Graduação e a Pós-graduação na produção do conhecimento	Profa. Dra. Helena M ^a dos Santos Felício (UNIFAL-MG) Profa. Ms. Daniela Schiabel (UNIFAL-MG) Profa. Laís Nunes de Almeida (Rede Pública)
23/11/17	17:00	Apresentação oral de trabalhos	
	19:30	Mesa Redonda Pedagogia: os desafios da formação para a docência	Profa. Dra. Ana Cristina de Abreu Souza (UNIFAL-MG) Profa. Dra. Fabiana de Oliveira (UNIFAL-MG) Prof. Dr. Olavo Pereira Soares (UNIFAL-MG)
24/11/17	17:00	Apresentação oral de trabalhos	
	19:30	Conferência Práticas e discursos sobre profissionalismo docente: uma abordagem internacional	Profa. Dra. Maria Assunção Flores (Universidade do Minho – Portugal)

Comissão Organizadora:

Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício (Coordenadora)

Profa. Dra. Fabiana de Oliveira (Coordenadora Adjunta)

Profa. Dra. Claudia Gomes

Profa. Dra. Cristiane Fernanda Xavier

Profa. Dra. Daniela Aparecida Eufrásio

Profa. Dra. Juliana Miranda Filgueiras

Prof. Dr. Olavo Pereira Soares

Profa. Dra. Rejane Siqueira Julio

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

22 a 24 de novembro de 2017

Apresentação:

Tendo por objetivo a divulgação da produção do conhecimento científico elaborado no campo educacional, com enfoque nas pesquisas que abordam temáticas relacionadas à formação de professores no curso de Pedagogia e aos processos de profissionalidade docente, bem como propiciar a articulação entre discentes e docentes dos cursos de pós-graduação e de Pedagogia, considerando o envolvimento de docentes das escola básica de Alfenas, o “I Simpósio de Educação” se apresenta como uma ação formativa de caráter acadêmico, científico e profissional que articula sujeitos da graduação (curso de Pedagogia), da pós-graduação (Programa de Pós-Graduação em Educação) e profissionais da docência. Sua configuração proporciona o aprofundamento em temáticas pertinentes à formação e à profissionalidade docente, bem como a socialização de pesquisas concluídas, ou em andamento, dos participantes que intenciona contribuir para o debate educacional na UNIFAL-MG.

O curso de graduação em Pedagogia da UNIFAL-MG teve o início das suas atividades no ano de 2006, no processo de expansão das Universidades públicas realizadas no período. O curso se organiza e se desenvolve a partir do paradigma de formação para a docência, tal como preconiza as diretrizes que foram publicadas naquele mesmo ano. Desde então, há constante debate no interior do curso sobre os “rumos, caminhos e identidades” da Pedagogia. Tal debate também ocorre em nível nacional e, em síntese, se divide em duas correntes: daqueles que defendem as atuais diretrizes e uma Pedagogia voltada para a docência; outro grupo defende a Pedagogia como “ciência da educação”. Faz-se necessário então um debate teórico envolvendo docentes e discentes do curso de Pedagogia sobre nossos “rumos, caminhos e identidades”. No entanto, a proposição deste debate nos leva necessariamente a um alargamento de seu campo teórico e conceitual. Afinal, no momento em que as diretrizes e determinados grupos de pesquisadores demandam da Pedagogia a formação para a docência, faz-se necessário incluir no debate o amplo campo de pesquisa sobre formação de professores e profissionalidade docente. Há que se destacar que após 11 anos do início do curso de Pedagogia da UNIFAL-MG, há experiências significativas desenvolvidas no interior do curso que merecem apresentação e debate teórico aprofundado. Ao longo desse período novos projetos pedagógicos foram implementados, novas dinâmicas curriculares elaboradas e muitas pesquisas foram desenvolvidas.

No ano de 2014, a Capes aprovou o Programa de Pós-graduação em Educação, stricto sensu,

acadêmico, na UNIFAL-MG. Neste programa, a atuação dos docentes do curso de Pedagogia, com suas respectivas experiências de pesquisa, foi fundamental. Com a pós-graduação, o campo da pesquisa em educação ganhou impulso em todas as licenciaturas e no curso de Pedagogia da UNIFAL-MG. Há que se refletir teoricamente sobre tais impactos, sobretudo nas possíveis relações entre pesquisa e formação inicial de pedagogos. Deste modo, pretendemos que esse evento contribua para a formação teórica de todos os envolvidos com o curso de Pedagogia e com as pesquisas em educação, bem como possibilite aos docentes da escola básica contato com formulações teóricas e pesquisas sobre a profissionalidade docente no mundo contemporâneo.

Temos certeza de que o evento favorece o desenvolvimento de relações entre a universidade e os setores sociais e educativos da comunidade considerando o envolvimento dos professores da rede de educação básica do município, bem como, representações de movimentos sociais, juntamente com nossos discentes da graduação e pós-graduação, docentes e técnicos da universidade. Essa interação contribui para o desenvolvimento do diálogo e troca de saberes entre esses diversos atores em torno da temática da pedagogia e dos processos educativos, levando à constituição de um conhecimento produzido coletivamente.

A proposta de ação formativa que se estabelece a partir do “I Simpósio de Educação” viabiliza a construção de conhecimento considerada nas diretrizes do Projeto Político Pedagógico do curso que estabelece a importância do Diálogo inter e intra instituições e segmentos. De igual modo, considerando a diversidade das ações proposta que se revela por meio de Palestras, Mesa Redonda, Apresentação de Trabalho, e a participação de diferentes segmentos no evento como: profissionais da educação básica ao ensino superior, bem como discentes da graduação e da pós-graduação; o evento viabiliza um rico espaço de aprendizagem fomentando a ampliação das perspectivas de formação docente. Reconhecemos a importância de se contemplar, durante a formação inicial dos nossos discentes, ações que viabilizem a ampliação do referencial teórico e metodológico para a construção de um profissional crítico, progressista e emancipatório.

Profa. Dra. Helena Maria dos Santos Felício

Trabalhos Apresentados



PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM AUTORIA DE JOGOS EM *SOFTWARES*

Moisa Aparecida da Silva – UNIFAL-MG

moisalettras@hotmail.com

Gabriel Gerber Hornink UNIFAL-MG

gabrielbio@gmail.com

Resumo: O trabalho apresenta uma reflexão de uma alfabetização que proporcione a emancipação do indivíduo; contrapondo com a apresentada nas escolas, que tem uma forma mecanicista e carece de didáticas que saiam do ensino limitado de códigos. Para tanto, inicialmente são conceituados dois modelos de letramento: autônomo e ideológico; seguindo a ideia de que o último citado parte de uma prática social e é o que possibilita emancipação, significado e impacto ao aluno. Por conseguinte, são feitos apontamentos da teoria histórico-cultural junto ao conceito de letramento que vise à práxis social; havendo como continuidade um diálogo sobre autoria, descrevendo a importância de um ensino anexado a vivência do sujeito. Por fim, uma pesquisa bibliográfica registrando iniciativas multidisciplinares e de práticas letramento com alguns *softwares*, em especial *Scratch*. Pretendendo, assim, basear a temática nas seguintes referências: Vygotsky, a qual afirma que o indivíduo se auto constitui por meio da realidade social; Bakhtin, para discussão da linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo; e Tôrres com o referencial de Street e Rojo sobre práticas de letramento. Logo, tem como objetivo apontar iniciativas de autorias em softwares gratuitos por meio de práticas de letramento que mobilizem o aluno a ser crítico, participativo e cidadão, ou seja, apto para as diversas situações do cotidiano.

Palavras-chave: Letramento. Práticas. Social. Scratch.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Introdução

Nas escolas brasileiras as taxas de alunos que não sabem ler e escrever são baixas, porém no uso social muitos destes se limitam a um fim específico. Assim, percebe-se que as instituições não estão preparando crianças e jovens para o futuro, com questões mais elaboradas, preferem serem simplistas. Ademais, ao analisar os resultados da última Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) percebe-se que os alunos das séries finais do ensino fundamental II têm dificuldades em ler e entender textos.

Por conseguinte, os desafios continuam na sala de aula no processo de autoria de textos, onde a cópia é frequente. Depreende-se que isso acontece em decorrência da falta de um letramento que proporcione a emancipação do indivíduo; as escolas, com uma forma mecanicista, carecem de didáticas que saiam do ensino limitado de códigos. Dessa forma, o desafio é alfabetizar letrando, pois há variados textos em circulação, mas muitas escolas limitam em trabalhar eventos de letramento, ou seja, a imposição de códigos que independem da situação vivida pelo indivíduo.

Nesse pensamento, pretende-se refletir as contribuições das teorias sócias culturais no letramento mediado pelo sistema de autoria de jogos de animação no *Scratch*. Dessa forma, por meio de uma pesquisa bibliográfica, foram registradas iniciativas de letramento com alguns *softwares*, em especial *Scratch*, programa programa inspirado no LOGO, desenvolvido por pesquisadores no Massachusetts Institute of Technology (MIT), que busca trabalhar com a criação de jogos, animações, *clips*, direcionado para crianças e adolescentes, a partir de linguagem de programação por blocos (*blockly*).

Pretende-se discutir, assim, a práxis sociais no processo de autoria de jogos de animação correlacionando as práticas de letramento com as teorias sócio- históricas de Vygotsky, a qual afirma que o indivíduo se auto constitui por meio da realidade social; Bakhtin, para discussão da linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo; e Tôrres com o referencial de Street e Rojo sobre práticas de letramento.

Assim sendo, busca-se ilustrar que as novas tecnologias potencializam a produção de textos, criando uma metodologia eficaz; o aluno, por conseguinte, vai questionar, construir e reconstruir o saber de forma mediada e criativa; havendo a mobilização para um sujeito crítico, participativo e cidadão, ou seja, apto para as diversas situações do cotidiano. Nesse viés, pretende-se confirmar que a escrita proporciona a construção e reconstrução do

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

raciocínio, revelando potencialidades linguísticas e discursivas, deixando em evidência as capacidades de um sujeito pensante e participativo dos fatos sociais; minimizando algumas lacunas no processo de letramento.

Conceito de Letramento e implicações na escola

Nas instituições escolares do Brasil há um número pequeno de alunos, com idade de até 15 anos, que são analfabetos; porém no uso social muitos destes se limitam a um fim específico, não sabem escrever um simples bilhete. Logo, as instituições não estão preparando jovens para o futuro com questões mais elaboradas. É preciso que o professor saiba que a escrita está vinculada às estruturas de poder e a emancipação pessoal e social, a participação democrática local. (STREET, 1984, p. 15).

Segundo Street (1984) o “letramento” é a abreviação de práticas sociais e compreensão de leitura e escrita, assim, está intrinsecamente ligada ao contexto, sendo incorporados por uma ideologia. Dessa forma, é classificado em dois modelos: o autônomo - evento de letramento, imposição de códigos que independem da situação vivida pelo indivíduo, o decodificar- presente nas escolas; e o ideológico - prática de letramento, que vem do social, caracterizado pelas “interações, atitudes, sentimentos, relacionamentos sociais, modos culturais, crenças e história pessoal que são ativadas pelo indivíduo ou comunidade.” (STREET, 1995, p. 133).

Por conseguinte, o desafio é alfabetizar letrando, de forma que contemple a escrita dentro das funções sociais, usando as práticas de letramento; pois há variados textos em circulação, mas muitas escolas limitam em trabalhar eventos de letramento. Nesse caso, pode-se citar a situação explicitada por Rojo (2006, p. 574-575) no trabalho com rótulos, em que a professora trabalha com número de letras e sílabas da marca NESCAU. Dessa forma, analisa-se, junto à autora, que ensinar a ler e escrever deve priorizar as situações de uso, acrescido de “valores, crenças, os discursos de escrita, as atitudes e construções sociais dos participantes dessas situações de escrita” (VIANNA, SITO, VALSECHI, PEREIRA, 2012, p. 32); e não somente o ensino de códigos. Logo, o rótulo da marca NESCAU pode ser trabalhado com conjunto de informações sobre o produto, como: valor nutricional, componentes, peso líquido, SAC para o consumidor entre outros. (ROJO, 2006, p. 576).

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

A teoria histórico-cultural e o Letramento

Como toda atividade humana o letramento é social e está localizado na interação entre as pessoas. Assim, as práticas devem ser processos societários que conectam o indivíduo ao outro. Sobre essa questão é importante o estudo da teoria histórico-cultural, por meio de Vygotsky e Bakhtin.

Lev Semenovitch Vygotsky nasceu 1896 na Bielo-Rússia; em suas teses, defendeu que o homem como ser histórico é movido pela experiência, que a mudança no indivíduo vem do social e não do biológico, sendo necessária a mediação, relação do indivíduo com o mundo, por meio de instrumentos técnicos. Logo,

a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre instrumento e o signo na atividade psicológica. (VYGOTSKY, 1988, p. 56)

Assim, vale refletir, que é necessário que o professor tenha uma formação não somente técnica e metodológica; deve-se ir além de um instrumento de ensino, sendo um aproximador do aluno com a escola, para que não ocorra evasão e outros problemas que as escolas enfrentam hoje. Pois, por meio de uma relação dialética é possível entender que os problemas da escola não são os alunos é sim o processo de ensino como é trabalhado.

Nesse pressuposto, o que é importante haver na escola, por parte do professor, é a aproximação ao aluno, desenvolvendo métodos que tenham semelhanças com sua realidade fora da escola, pois “o sentido pessoal os vincula com a realidade de sua própria vida neste mundo, com os seus motivos. O sentido pessoal é o que cria a parcialidade da consciência humana.” (LEONTIEV 1978 *apud* REY, 2010, p. 11). Adicionalmente, analisa-se que o homem é um ser histórico, sujeito ativo na construção de si mesmo e da própria história. Assim, como Bakhtin defende:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.) [...] A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros; deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (BAKHTIN, 1997, p. 374).

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Em outras palavras, Bakhtin (1895-1975), importante autor para a história e evolução da linguagem humana, conceitua que na convivência social o indivíduo apropria-se das diversas vozes (polifonia); a dialogicidade, então, permite que se encontre significado para variadas coisas; cabe ao professor, assim, mediar e criar sentido nas atividades escolares.

Tôrres (2009), doutora em Linguística pela UNICAMP/2009, defende, nessa vertente que o letramento há de ser

associado aos contextos socioculturais, havendo de ser compreendido como um conjunto de múltiplas práticas, ou múltiplos letramentos, que só produzem efeitos se forem observados dentro dos contextos sociais, levando-se em conta que os usos da linguagem refletem diferentes modos de fazer sentido, pois são um reflexo das realidades particulares das diversas culturas. (TÔRRES, 2009)

Dessa forma, a autora acredita em um ensino que busque relação de aluno e seu meio social, deixando de lado um ensino de imposições e de falta de diálogo.

Para tanto, a mudança no sistema educacional vem da práxis social, de uma interação de cada pessoa, de uma experiência pessoalmente significativa. Com isso, o aluno vê perspectivas de aprendizado, pois o movimento externo influencia a espécie humana, "... na ausência do outro, o homem não se constrói homem..." (VYGOTSKY, 1988, p. 235).

Estudo de letramento e *software*

Fez-se o levantamento de trabalhos com as palavras chave letramento/*Mission Maker*, letramento/*Kodu*, letramento/*Game Maker*, Letramento/*Scratch*, principalmente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e não encontrando resultados, o mesmo se deu no Google Acadêmico no período de 01/ novembro a 20/ dezembro.

O que foi possível perceber, inicialmente, pela leitura atenta de artigos, dissertações e teses, foi que grande parte dos *softwares* gratuitos produzidos não tem um fim educacional, ou seja, uma pedagogia voltada para alguma disciplina, sendo metodologicamente limitados e incapazes de revolucionar o ensino. Contudo, podem fornecer a professores e alunos novas perspectivas de ensino, desde que se tenha criticidade na escolha e um planejamento, pois o que muda uma aula não são os instrumentos, mas sim a metodologia adotada pelo professor. (LADIN, 2015)

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Ladin (2015), nesse pressuposto, cita o *software HagáQuê*, no qual pode-se criar histórias em quadrinhos, adaptando-se bem nas escolas. O *HagáQuê* foi criado por Bin, em 2011 na UNICAMP, com propósito de auxiliar no processo de criação de histórias em quadrinhos, podendo ser trabalhado de forma multidisciplinar. Para tanto, o aluno assume o papel de autor (BARBOSA, 2016). As contribuições deste para alfabetização e letramento é fazer com que o aluno seja sujeito ativo, os conhecimentos prévios e suas experiências vão auxiliar no processo de aprendizagem.

Na pesquisa de Barbosa (2016) a construção de textos construídos se aproximam aos que circulavam na sociedade e expressaram a linguagem cotidiana entre os personagens. Contudo, o uso de *software* educativos nas escolas do Brasil perpassa alguns problemas, como: professores que não dominam e não compreendem as ferramentas tecnológicas, a falta internet e computadores que não funcionam (BARBOSA, 2016).

Figura 1- *HagáQuê*



Fonte: <http://mauriciomunhoz.blogspot.com.br>

Como continuidade, pesquisou-se sobre três aplicativos: 1º *Game Maker*, desenvolvido pela *Yo Yo Games/ Reino Unido* em 1999, que inicialmente era chamado de *Animo*. Em busca pela BDTD encontraram-se somente três teses e dissertações na área da Matemática e Biologia. Não há trabalhos que contemplem o letramento.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Figura 2- *Game Maker*



Fonte: <https://alternativeto.net/software/game-maker-studio/6>

2º *Mission Maker* cria “missões” em 3D, assim como os outros, possui personagens animados, diálogo, som e outros comandos. Há uma única tese na BDTD: “Expressividade procedural: narrativas e jogos digitais” (USP/2016 Daniel Peixoto Ferreira / Área: Artes). O autor busca fazer uma análise na elaboração e processo criativo a partir da narrativa.

Figura 3 - *Mission Maker*



Fonte: <http://mission-maker.software.informer.com/2.0/>

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

3º *Kodu* foi lançado pela *Xbox LIVE* em 2009 é baseado no Logo e com uma linguagem computacional acessível para crianças. Há no Google Acadêmico artigos e apresentações em Congressos nas áreas de Matemática e Ensino computacional.

Figura 4 - *Kodu*



Fonte: <https://edshelf.com/tool/kodu-game-lab/>

4º *Scratch* é um *software* desenvolvido por pesquisadores americanos que busca trabalhar com jogos, animações, clips, direcionado para crianças e adolescentes, fazendo de sua base à construção com algoritmos computacionais de forma intuitiva, ou seja, o aluno cria seu próprio software (SILVA; TAVARES, 2012).

Há várias pesquisas sobre, no total de 207 resultados na BDTD, incluindo as áreas de Biologia, Matemática, Geografia, Ensino computacional e Artes Visuais. Em letramento foi encontrada a seguinte tese: “O uso da ferramenta *Scratch* na escola pública: multiletramentos, autoria e remixagem” (RICARTE/ Unicamp 2015). Trabalho realizado em uma sala de 5º ano com atividades que envolviam a robótica. E em autoria a dissertação: “Aprendizagem mediada por linguagens de autoria: o *Scratch* na visão de três pesquisadores” (SANTOS/ PUC-SP 2014). Pesquisa bibliográfica sobre o *Scratch*.

Para tanto, segundo Silva e Tavares (2012), no artigo “Intervenção Interdisciplinar Através do *Scratch* Literatura de Cordel e a Programação de Computadores”, disponível no Google Acadêmico, o que mais desperta atenção do *Scratch* é que o aluno tem ferramentas para criar histórias de forma construtiva e mediada conforme sua criatividade, podendo

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

acrescentar áudios, vídeos, textos, animações ou mesmo jogos criados por ele mesmo, ou se preferir poderá ainda acrescentar ideias que contribuirão para seu enredo; assim, ao terminar a história, por exemplo, o aluno poderá compartilhar com demais usuários do programa, em uma espécie de publicação virtual, ou seja, “além dos conceitos interdisciplinares e de lógica computacional, as crianças aprendem a compartilhar suas criações através da licença *Creative Commons*¹⁴” (SILVA; TAVARES, 2012, p. 10), ação que é interessante, pois permite ao aluno a sensação de criar produções autorais.

Em continuidade, com documentos disponíveis no Google Acadêmico, pode-se perceber duas pesquisas relevantes. Primeiramente, Oliveira e Lopes (2013) em “*Scratch* na infância: estudo de impactos da experiencição lúdica e co-participativa de crianças de 6 anos”, da Universidade de Aveiro, percebe-se que com o aplicativo *Scratch* crianças de 6 anos assumem o papel de autores, brincando, proporcionando maior abertura emocional e intelectual, desenvolvendo laços sociais facilmente.

Semelhantemente, no trabalho com alunos do 8º ano das séries finais, Osório (2015), com a dissertação “O Desenvolvimento do Pensamento Abstrato através de game-based learning e do *Scratch*”, da Universidade do Minho Instituto de Educação, analisa-se que com criação de narrativas, jogos e vídeos no *Scratch* os alunos desenvolveram autonomia .

Figura 5 - *Scratch*



Fonte: <https://scratch.mit.edu/projects/128410308/>

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Diálogo sobre autoria pelos estudantes

Clarindo e Miller (2016) afirmam que há desafios no processo de autoria de textos na educação básica, pois a cópia de textos é frequente e isso reflete nos plágios. Os objetivos da educação escolar são as generalizações e conceitos; partem de um conhecimento geral, comparações e atividades de fixação para algo abstrato (DAVYDOV, 1978). Davydov baseado nas ideias de Vygotsky defende, então, que para se ter o desenvolvimento do pensamento teórico a escola deve assumir a teoria histórico-cultural. Meirieu (1998 *apud* Libâneo 2015) propõe um ensino que seja anexado ao projeto do sujeito, a qual formará seu juízo sobre o instrumento de estudo.

Davydov (1978), tal qual, dialoga que o pensamento move-se a partir das manifestações parciais singulares geralmente acessíveis à experiência sensorial. Para o professor ensinar as produções, então, como Young (2011) aborda, deve-se somar disciplina, currículo, experiência de vida para se ter a teoria crítica social.

Para criação, em outras palavras, autoria, “... é necessário um acúmulo de vivências pessoais, de experiências vividas, tem-se que analisar as relações entre as pessoas em várias situações para poder expressar em palavras algo pessoal e novo...” (VYGOTSKY, 2014, p. 52). Outrossim, no ensino de Língua Portuguesa o computador tem sido uma ferramenta facilitadora para construção de narrativas vividas pelo autor, pois faz o sujeito ativo, o qual é capaz de comparar, ordenar e reformular histórias, assim pode auxiliar nas dificuldades de escrita (AZEVEDO; REATEGUI, 2013). Nessa perspectiva, por meio da construção de narrativas verbais ou não verbais, há o desenvolvimento do pensamento criativo (SMITH; SPERB, 2007). Por conseguinte, por meio de uma narrativa, o aluno pode alçar novos desafios e construir jogos, sendo que “... a imaginação pode criar novos graus de combinações, misturando, em primeiro lugar, os elementos da realidade, combinando depois imagens da fantasia, e assim sucessivamente..” (VYGOTSKY, 2014, p. 11)

De forma análoga, sobre as práticas de letramento, Tôrres (2009, p. 23) afirma que abordagem ideológica do letramento enfatiza o desenvolvimento de um olhar mais sensível às influências dos contextos sócio-históricos nas práticas de letramento. Estas não podem ser, portanto, compreendidas, como habilidades neutras, pois refletem os aspectos culturais, sociais e também os individuais que incidem, inegavelmente, nos modos particulares do uso da escrita.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Em outras palavras, a autora defende um letramento como uma prática social, não como uma habilidade técnica e neutra, pois este está localizado entre o pensamento e a demanda social. Seja na construção de uma narrativa digital ou um jogo é necessário partir de uma vivência significativa do aluno, o processo deve envolver pertencimento e sentido, “... a atividade imaginativa depende das necessidades e interesses em se baseia...” (VYGOTSKY, 2014, p. 31).

O computador, assim, constitui-se como instrumento mediador entre aluno (sujeito) e o objeto (ideia ou conceito) propiciando uma investigação e uma reflexão para cada ação realizada, instigando o usuário a explorar as suas potencialidades, os quais o levam a interiorização de novos sistemas simbólicos que são apresentados pelo meio e pelo computador/*software*, ou seja, proporcionando o desenvolvimento do indivíduo (RICHIT, 2004). Logo, para os alunos terem autoria nas produções de textos, o professor precisa rever sua didática para ter uma ruptura na generalização de conteúdos. Ademais, Silva Jr. e Hornink (2017, p. 5), no artigo “Desenvolvendo o raciocínio lógico matemático a partir da aprendizagem de princípios de programação em blocos”, argumentam que “o desenvolvimento tecnológico é um resultado da própria evolução da sociedade, este proporciona novas formas de interação as pessoas, fomentando em especial as relações sociointeracionistas”

Seguindo as ideias de Davydov a escola deve, então, levar o aluno a pensar, a deduzir e a explicar. Para tanto, potencializar o desenvolvimento das funções psíquicas superiores por intermédio da mediação social colocada por Vygotsky. Com efeito, para a interiorização do aprendizado o professor deve dar sentido à produção, buscando nas próprias vivências do aluno algo que dê condições para o hábito e qualidade da escrita.

Considerações finais

Nas escolas há uma separação do conhecimento escolar e das práxis sociais, há uma preferência em se levar um texto pronto e fazer com que o assunto se encaixe no cotidiano do aluno e não ao contrário. Assim, o exercício de eventos de letramento é priorizado e acham que assim estão preparando um indivíduo emancipado e apto a participação democrática local.

Logo, a partir da teoria histórico-cultural, a escola deve ser movida pela coletividade, alunos e professores devem ter uma interação motivadora dentro de sala de aula para ambas

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

as partes. Por conseguinte, o professor não deve somente entrar em uma sala de aula e pedir para abrir o livro e começar a “jogar” informações; cabe ao docente compreender que cada indivíduo tem fatores sociais e pessoais diferentes e isso deve fazer parte do planejamento das aulas; despertando, assim, a necessidade do aluno aprender.

Enfim, o trabalho com *software* é uma opção válida para questões multidisciplinares e práticas de letramento. Nas pesquisas, pode-se perceber que há trabalhos realizados com variadas séries escolares e que o *Scratch* é o que mais apresenta investigações focada na autoria e apropriação, seja na construção de jogos ou narrativas. Entende-se, então, que quando o professor escolhe trabalhar com foco nas práticas sociais há um maior engajamento por parte do aluno, pois isso faz com ele dê sentido ao que faz e assim tenha um aprendizado além do estabelecido pela disciplina. Dessa forma, o professor não deve ser vinculado ao receio de não cumprir uma programação curricular, pois, com flexibilidade e adaptação é possível trabalhar de variadas formas e propiciar ao aluno um espaço de autoria/ escrita para mobilizá-lo a um discurso crítico e participativo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução (do francês) por PEREIRA, M.E.G, 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 278- 326.
- BARBOSA, Ozana de Oliveira. **As TICs em sala de aula de LP: ensino- aprendizagem da língua materna por meio do software HagáQuê**. Dissertação. (Mestrado) Belém: Universidade Federal do Pará, 2016.
- CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva; MILLER, Miller. **Atividade de estudo: ferramenta para a constituição do autor nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 261-270, maio-ago, 2016.
- DAVÝDOV, Vasily. V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. La Habana: Pueblo y Educación, 1978.
- FERREIRA, Daniel Peixoto. **Expressividade Procedural: narrativas e jogos digitais**. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2016.
- GONZÁLEZ REY, F. **Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad**. In: Universitas Psychologica, Colombia: Pontificia Unifersidad Javeriana, Vol. 9, No. 1, Janeiro-abril, 2010a.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

LADIN, Rita de Cássia de Souza. **Softwares educativos da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) São Carlos:UFSCar, 2015

LIBÂNEO, José Carlos . O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

OLIVEIRA, Ana Patrícia; LOPES, Conceição. **Scratch na infância: estudo de impactos da experiência lúdica e co-participativa de crianças de 6 anos**. Universidade de Aveiro/ Cetac.media Aveiro, Portugal, 2013

OSÓRIO, Carlos Manuel dos Santos. **O Desenvolvimento do Pensamento Abstrato através de game-based learning e do Scratch** .Universidade do Minho Instituto de Educação, 2015.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramento: Sedimentação de práticas e (des) articulação de objetos de ensino. **Revista Perspectiva**, 2006, v. 24, n. 2, p. 569-596.

RICARTE, Lidiany Teotonio. **O uso da ferramenta Scratch na escola pública : multiletramentos, autoria e remixagem**. (Doutorado) .UNICAMP, 2015.

RICHIT, A. Implicações da Teoria de Vygotsky aos processos de aprendizagem e desenvolvimento em ambientes mediados pelo computador. **Perspectiva**, Erechim, v. 28, p. 21-32, 2004.

SANTOS, Ângelo Costa do Santos. **Aprendizagem mediada por linguagens de autoria: o Scratch na visão de três pesquisadores**. (Doutorado) . PUC, 2014.

SILVA, Anderson R. O. S; TAVARES, Márcia A. O. Intervenção Interdisciplinar Através do *Scratch* Literatura de Cordel e a Programação de Computadores. **Revista Científica Conexão Novo Tempo, Práticas Pedagógicas: Registros e Reflexões**. v. 01, n. 02, 2012.

SILVA JR., Augusto Márcio ; HORNINK, Gabriel Gerber. **Desenvolvendo o raciocínio lógico matemático a partir da aprendizagem de princípios de programação em blocos**. Evidosol/2017 Disponível em: <<http://evidosol.textolivre.org/papers/2017/upload/109.pdf>> Acesso em 29 dez. 2017.

SMITH, Vivian Hamann; SPERB, Tânia Mara. Pensamento discursivo na etapa personalista. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 553-562, set./dez. 2007.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: University Cambridge, 1984. **Social literacies: Critical Approaches to literacy in development, Ethnography and Education**. London: Longman. 1995, 184 p.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E
PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

TORRES, Maria Emília Almeida da Cruz. **A leitura do professor em formação: o processo de engajamento em práticas ideológicas de letramento.** 2009. 204 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas, SP: Unicamp.

VIANNA, C. A., SITO, L.S., VALSECHI, M. C., PEREIRA, S.L. **Do Letramento aos Letramentos: desafios na aproximação entre o letramento acadêmico e o letramento do professor**, mimeo, 2012.

VYGOTSKI, Lev S. **Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988. **Imaginação e criatividade.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set.-dez. 2011.



FORMAÇÃO EM SAÚDE: PONTENCIALIDADES DE UMA INICIATIVA DE EDUCAÇÃO INTERPROFISSIONAL PARA O APRENDIZADO DO TRABALHO EM EQUIPE

Heron Ataíde Martins – UNIFAL-MG

heronmartins@hotmail.com

Geovane Evangelista Moreira – UNIFAL-MG

geovannicrc@hotmail.com

Ramonielle Alves dos Santos – UNIFAL-MG

ramoniellealves@hotmail.com

Anderson Martins Silva – UNIFAL-MG

anderson.fisio@yahoo.com.br

Alessandra Pires Martins Domingues – UNIFAL-MG

alepires03@gmail.com

RESUMO

A educação interprofissional em saúde vem sendo utilizada como estratégia de ensino em vários países visando à formação de profissionais mais críticos, reflexivos, capazes de trabalhar em equipe e de aprenderem juntos com as outras profissões. O objetivo deste trabalho é expor uma iniciativa de trabalho e educação interprofissional no decorrer de um Planejamento Estratégico Situacional no âmbito do manejo da Hipertensão. Os residentes do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde da Família da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), interviram colaborativamente na saúde de usuários hipertensos por meio da formação do grupo educativo. Resultado: A experiência possibilitou o desenvolvimento de ações que extrapolaram sua especificidade, resultando em um ganho de atuação, e permitiu ampliar seus olhares e práticas, não somente com relação à técnica, mas na habilidade de se relacionarem com o usuário e entre os profissionais de diferentes áreas, e de praticarem o cuidado compartilhado e colaborativo, tendo como essência as pessoas e a integralidade do cuidado. Considerações finais: A integração da educação e do trabalho interprofissional, por meio da Residência Multiprofissional em Saúde, se mostrou como uma potente estratégia de formação de profissionais capacitados para atuar no trabalho em equipe interprofissional, superando visões individualistas e fragmentações existentes, e contribuiu para superação de paradigmas hegemônicos no SUS e para a formação de novos perfis profissionais, mais coerentes com as necessidades desse sistema.

Palavras-chave: Formação em Saúde. Educação Interprofissional. Trabalho em equipe. Planejamento Estratégico. Promoção da Saúde.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Considerações iniciais

A formação em saúde nos moldes do Sistema Único de Saúde (SUS) brasileiro e conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Saúde (DCN) ainda é uniprofissional (DA SILVA *et al.*, 2015). Caracterizando-se pelo foco em disciplinas e tendo como desdobramento a fragmentação do cuidado, saberes e práticas, o corporativismo profissional e sendo reforçado a prática biomédica hegemônica com o isolamento profissional (DA SILVA *et al.*, 2015). Uma grande dificuldade na estrutura atual do ensino superior é extrapolar a lógica do trabalho uniprofissional, por meio da viabilização da interprofissionalidade e do necessário trabalho em equipe (CÂMARA *et al.*, 2016).

Contudo, tem sido apontada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização Panamericana da saúde (OPAS) a Educação Interprofissional (EIP) em saúde. Esta é uma prática colaborativa na atenção à saúde e uma estratégia inovadora capaz de apresentar melhores resultados aos desafios presentes na realidade de formação dos profissionais de saúde. Conceitualmente EIP é uma estratégia de ensino que visa à formação de profissionais capazes de trabalhar em equipe e profissionais mais críticos, reflexivos, que aprendem juntos com as outras profissões (CÂMARA *et al.*, 2016).

Na realidade brasileira, o debate e as práticas apoiadas na Educação Interprofissional são recentes, contudo a qualificação dos profissionais para a “interprofissionalidade” é especialmente almejada no Sistema Único de Saúde (SUS), no qual o trabalho em equipe é intrínseco à sua organização (COSTA, 2016). Peduzzi (2001) conceitua o trabalho em equipe multiprofissional como um trabalho coletivo, caracterizado pela relação recíproca entre as condutas técnicas e interações dos profissionais de diversas categorias, mediadas pela comunicação, para a articulação das ações multiprofissionais e a cooperação. O trabalho em equipe também é compreendido como o conjunto das relações entre os trabalhadores no cotidiano de trabalho, envolvendo relações entre pessoas, relações estas de poderes, saberes, afetos e desejos.

Diante desse contexto, em que a concepção e a proposta da EIP estão fortemente alinhadas com os princípios do SUS, a viabilização da interprofissionalidade e do trabalho em equipe extrapolando a lógica do trabalho uniprofissional traz benefícios, como a redução de custos e melhora a produção do cuidado aos usuários. Apesar disso, a capacitação de trabalhadores de acordo com as necessidades desse sistema universal constitui um dos principais desafios frente à crescente demanda da saúde pública (ARAUJO *et al.*, 2017).

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Nessa perspectiva, buscar o desenvolvimento de programas que contemplem o modelo de atuação multiprofissional, pode, para Gil (2005) caracterizar oportunidade para uma reflexão, considerando alternativas que propiciem rever os caminhos para a formação dos profissionais, objetivando um trabalho integrado, em equipe, com trocas mais efetivas de saberes e práticas, como pode ser verificado nas Residências Multiprofissionais, consideradas alternativas importantes para o cenário da formação de recursos humanos no SUS.

Portanto, o trabalho em saúde necessita de profissionais que compreendam a importância das práticas colaborativas na produção do cuidado em saúde. E a partir também da premissa de que são necessárias estratégias que potencializem o trabalho e a educação interprofissional no ambiente SUS opta-se dentro dessa realidade pelos Planejamentos Estratégicos Situacionais, os quais priorizam ações de conhecer melhor a comunidade pela qual uma unidade é responsável, sua complexidade e heterogeneidade, tornando efetiva a qualidade dos serviços prestados, relacionando-os à valorização das atividades profissionais e do serviço de saúde como um todo.

Diante da realidade exposta, das necessidades e estratégias, o objetivo deste trabalho é expor uma iniciativa de trabalho e educação interprofissional no decorrer de um Planejamento Estratégico Situacional no âmbito do SUS.

Procedimentos metodológicos

A proposta de intervenção elaborada está embasada no método de planejamento denominado Planejamento Estratégico Situacional (PES) simplificado (CAMPOS; FARIA; SANTOS, 2010). O PES foi desenvolvido pelo Prof. Carlos Matus, Ministro da Economia do governo de Salvador Allende, o então presidente do Chile.

Para Matus (1989, 1993), planejar é como preparar-se para a ação. E, para agir, é fundamental investir no aumento da capacidade de governar. Os conceitos básicos que regem essa metodologia são o de estratégia, de situação, de ator social e de problemas. Matus (1989,1993) define o conceito de ator social como um coletivo de pessoas, no seu extremo, uma personalidade que, atuando em determinada realidade, é capaz de transformá-la. O conceito de situação expressa a condição a partir da qual os indivíduos ou grupos interpretam e explicam uma realidade. Podemos entender também que o conceito de estratégia é, basicamente, uma maneira de construir viabilidade para um plano elaborado, visando alcançar determinados objetivos.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Outro conceito fundamental para elaboração de uma análise situacional num processo de planejamento é conceito de problema. Problema pode ser definido como a discrepância entre uma situação real e uma situação ideal e desejada. Portanto, um problema pode ser entendido como um obstáculo que impede determinado ator de alcançar seus objetivos. No entanto, os problemas não são do mesmo tipo, ou seja, existem aqueles mais ou menos complexos, de difícil ou fácil solução. Matus (1989, 1993) *apud* Campos, Faria e Santos (2010) identifica quatro momentos que caracterizam o processo de planejamento estratégico situacional, que são apresentados a seguir:

- a) Momento Explicativo (Passos 1 a 5): busca-se conhecer a situação atual, procurando identificar, priorizar e analisar seus problemas. Apesar das semelhanças desse momento com o chamado “diagnóstico tradicional”, aqui se considera a existência de outros atores que têm explicações diversas sobre os problemas, impossibilitando a construção de uma leitura única e objetiva da realidade. Para elaboração desses passos foram realizadas reuniões e entrevistas com profissionais que atuam na equipe de saúde e observação ativa da área (recursos disponíveis; atendimentos técnicos; demanda dos serviços de saúde; e anotações nos prontuários);
- b) Momento Normativo (Passos 6 e 7): quando são formuladas soluções para o enfrentamento dos problemas identificados, priorizados e analisados no momento explicativo, ou seja, esse é o momento de elaboração de propostas de solução;
- c) Momento Estratégico (Passos 8 e 9): busca-se, aqui, analisar e construir viabilidade para as propostas de solução elaboradas, formulando estratégias para se alcançarem os objetivos traçados;
- d) Momento Tático-operacional (Passo 10): é o momento de execução do plano. Aqui devem ser definidos e implementados o modelo de gestão e os instrumentos para acompanhamento e avaliação do plano.

Esses momentos de processo de planejamento, apesar de suas especificidades, encontram-se intimamente articulados na prática do planejamento, constituindo uma relação de complementaridade, dando-lhe caráter processual e dinâmico.

A partir dessa metodologia procedeu-se os com passos. O primeiro deles foi a realização, na área de abrangência da Estratégia Saúde da Família (ESF) Pinheirinho/Santa Clara de Alfenas-MG de um diagnóstico situacional. No segundo passo foram priorizados os problemas

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

de maior relevância (elevado nº de hipertensos, elevado nº de diabéticos, problemas de saúde mental e alto índice de uso de álcool e drogas), visto que nem todos podem ser resolvidos ao mesmo tempo. Tomando como base os critérios de importância, urgência e capacidade de enfrentamento, a equipe composta por cinco profissionais da saúde selecionou como problema de resolução prioritária e necessária o manejo de hipertensão.

A Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS) é um dos principais problemas de saúde pública no mundo todo. No Brasil, estima-se que ela esteja presente em cerca de 30% dos adultos, em mais de 50% dos indivíduos com 60 a 69 anos, e em 75% daqueles com mais de 70 anos (SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA, 2010b). A HAS é causa direta de insuficiência cardíaca e de cardiopatias hipertensivas e isquêmicas, e fator de risco para afecções decorrentes de aterosclerose e de trombose. Além disso, ela está associada à manifestação de déficit cognitivos, como a doença de Alzheimer (WHO, 2013).

No “Terceiro e Quarto passo” realizou-se a descrição do problema selecionado e buscou-se determinar a sua gênese para o problema. Ainda no terceiro passo a equipe atentou-se para à prática clínica e as complicações decorrentes do cumprimento incorreto do tratamento ou da não adesão a ele, como descontrole da pressão arterial por maus hábitos de vida relacionados à alimentação e à atividade física, falta de medicamentos e de orientação para o autocuidado. Ao considerar todas as causas citadas acima, buscou-se identificar as mais importantes e que poderiam ser enfrentadas. Assim para realizar esta análise, utilizou-se o conceito de “nó crítico”, os quais foram: falta de dados atualizados sobre a adesão ao tratamento da HAS por parte dos usuários da ESF; conhecimentos e crenças sobre o tratamento não farmacológico da HAS em indivíduos de baixo e médio risco; complexidade da terapêutica farmacológica da HAS e hábitos de vida não saudáveis.

Diante de uma doença que exige dos profissionais um domínio amplo de saberes (MERHY; FRANCO, 2003), confirmou-se ainda a mais a necessidade de se utilizar estratégias de aprendizado como o PES. Seguindo o planejamento, nos passos seguintes do PES (Quinto ao Décimo passo) buscou-se elaborar soluções e estratégias para o enfrentamento do problema; identificar os recursos críticos; analisar a viabilidade de uma intervenção, elaborar e gerir o plano de ação.

Para a seleção dos usuários portadores de HAS, foram adotados como critérios de inclusão: hipertensos cadastrados na ESF, de ambos os sexos e idade maior que 18 anos; que

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

apresentarem níveis de pressão arterial de 140/90 mmHg ou mais e aceitarem participar voluntariamente da proposta de intervenção.

Em conformidade com as normas éticas, este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), parecer número 997068 e CAAE 38334214.2.0000.5142. Ademais, somente fizeram parte do estudo os participantes que, após o conhecimento dos objetivos da pesquisa, a leitura e compreensão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordaram em participar, conforme preconiza a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/12 (BRASIL, 2012), garantido o sigilo e anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados coletados, sem contar que não há despesas pessoais para o participante, em qualquer fase do estudo.

Resultados e discussão

Os dados disponibilizados pela equipe da ESF foram de 517 portadores de HAS. A partir desse universo, os agentes comunitários de saúde e a equipe da Residência Multiprofissional em Saúde da Família da UNIFAL/MG (dois dentistas, um fisioterapeuta, uma enfermeira e uma farmacêutica) fizeram um convite nos domicílios e agendamento para uma conversa sobre a HAS na Unidade de Saúde (Figura 1).

Figura 1 - Convite aos usuários hipertensos.



Fonte: Do autor

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

O manejo da Hipertensão Arterial Sistêmica é complexo e segundo Ceccim e Feuerwerker (2004) reforça a necessidade de um trabalho em que as equipes interajam de forma multiprofissional, uma vez que um modelo de saúde centrado no usuário e sua família, como o da ESF, impõe a ressignificação do processo de trabalho para a integralidade, sendo fundamental um adequado trabalho da equipe multiprofissional. Toda a trajetória realizada nesse estudo, desde o planejamento até a execução e avaliação dos resultados, foi conduzida em equipe multiprofissional.

Dos 517 pacientes convidados, compareceram à ESF Pinheirinho/Santa Clara 79 indivíduos, os quais foram entrevistados individualmente, caracterizando-se uma amostra não probabilística de conveniência (Figura 2).

Figura 2 - Entrevista e contato com o paciente hipertenso



Fonte: Do autor

No primeiro momento da entrevista, foi aplicado um questionário sociodemográfico aos entrevistados, cuja média de idade foi de 65,2 anos. Em relação ao estilo de vida, 60,76% (48) disseram praticar atividade física, 21,52% (17) relataram o uso de algum tipo de bebida alcoólica, e 17,72% (14) reportaram o consumo de tabaco. Quanto ao tempo de convívio com a HAS, 41,77% (33) relataram ter a doença há mais de 15 anos, sendo constatado que o tempo médio com HAS foi de 14,67 anos. Além disso, ao aferir a pressão arterial, 26,58% (21) dos indivíduos apresentaram pressão sistólica menor que 120mmHg e diastólica menor que 80mmHg. Os

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

valores pressóricos dos entrevistados foram agrupados na Tabela 1, de acordo com a classificação da pressão arterial preconizada pela VII Diretriz Brasileira de Hipertensão Arterial (SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA, 2016).

Tabela 1 – Classificação da pressão arterial sistêmica dos hipertensos entrevistados. Alfenas-MG, 2017 (n=79).

Classificação	n	%
Ótima	21	26,58
Normal	6	7,59
Limítrofe	7	8,86
Hipertensão estágio 1	10	12,66
Hipertensão estágio 2	14	17,72
Hipertensão estágio 3	6	7,59
Hipertensão sistólica isolada	13	16,46
Não se aplica	2	2,53
Total	79	100,0

Fonte: Do autor

Em seguida, houve a aferição da pressão arterial e aplicação do Teste de Morisky, o qual verificou-se o nível de adesão ao tratamento medicamentoso dos 79 entrevistados. Segundo o teste foram considerados não aderentes ao tratamento 54 usuários, os quais foram o público-alvo de intervenção coletiva, por meio do grupo intitulado “Hipertensão em Foco”.

Dessa forma, após convite impresso e visita domiciliar para participação nesse grupo o grupo multiprofissional “Hipertensão em Foco”, composto por cinco profissionais da saúde de diferentes áreas e 16 usuários hipertensos não aderentes ao tratamento medicamentoso. Os encontros aconteceram no Salão da Igreja São Francisco, próxima à ESF Pinheirinho/Santa Clara, e foram quinzenais, totalizando 8 momentos diferentes.

A atuação de profissionais de várias áreas, na modalidade do trabalho em equipe para o alcance da construção de saberes e práticas que contemplem as diversas dimensões da saúde, constitui condição necessária para o alcance da integralidade da atenção (PEDUZZI *et al.*, 2012). Por isso, em cada encontro além de aferida a pressão arterial dos participantes, foram feitas atividades educativas, coordenadas por profissionais da saúde de diferentes áreas, relacionadas aos diversos aspectos envolvidos no tratamento da hipertensão, tais como: Mitos da HAS, Fármacos da HAS, Alimentação saudável, Terapias complementares e Atividade física do paciente hipertenso, todas descritas a seguir.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Na primeira oficina do grupo (Figura 3) foram abordados os “Mitos e Verdade da HAS”. Dentre os assuntos destacou-se o fator hereditário da doença e que apenas cortando o sal de cozinha não estamos protegidos contra a hipertensão. Além disso, o grupo passou a entender que raramente a doença apresenta sintomas e que a obesidade, cigarro, álcool e estresse aumentam os valores pressóricos.

Figura 3 - Oficina Mitos e Tabus do grupo Hipertensão em foco.

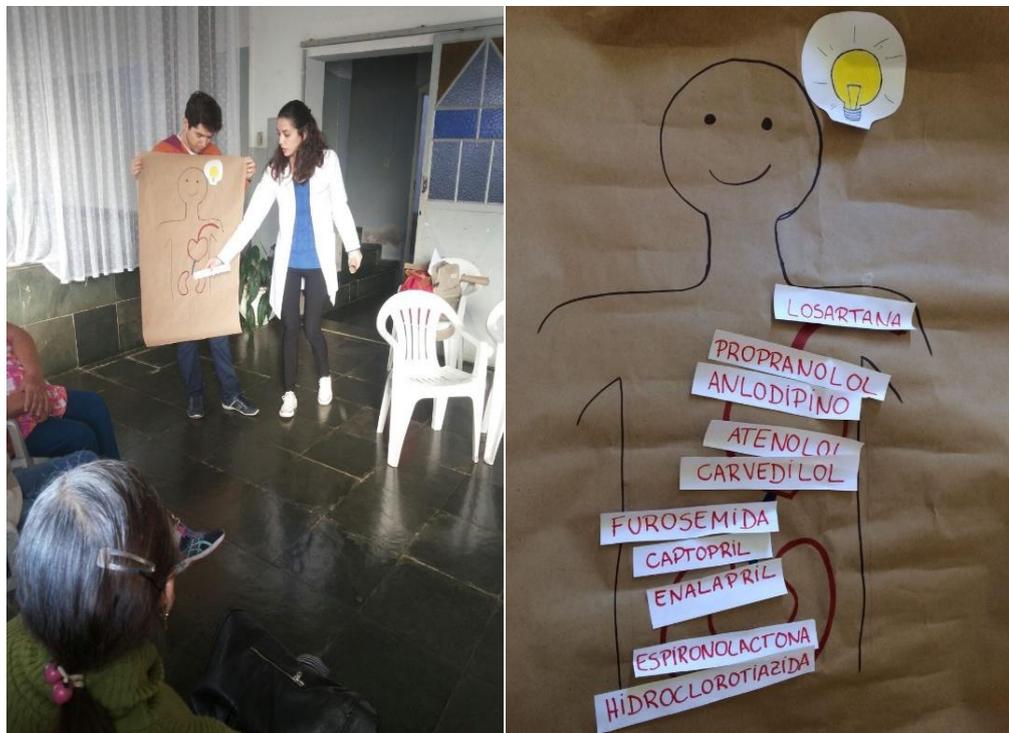


Fonte: Do autor

Na oficina Fármacos da HAS (Figura 4) foram elucidados aspectos técnicos sobre a HAS e os mecanismos de ação dos medicamentos utilizados para seu tratamento disponíveis no SUS. Com linguagem apropriada, a equipe abordou esses temas utilizando dois cartazes: um com ilustrações das principais causas da HAS, e outro no qual os próprios pacientes afixavam tiras de papel com os nomes dos medicamentos em seus locais de ação.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Figura 4 - Oficina Fármacos do grupo Hipertensão em foco.



Fonte: Do autor

Na oficina Alimentação saudável (Figura 5) foi proposto aos pacientes a retirada do saleiro da mesa, pois muitas vezes esse costume faz com que adicionemos sal na comida sem necessidade. O residente responsável salientou a importância, de mesmo com a comida pronta ou ainda no preparo, experimentar cada etapa para identificar se o tempero já é suficiente, pois o experimentar irá ajudar a evitar exageros. Foram apresentados os alimentos e produtos industrializados que já possuem muito sal na sua composição por meio sódio. Sugeriu-se neste momento que o grupo tentasse reduzir gradualmente o uso de sal e condimentos com sal (alho e sal, temperos em cubo e em pó) no preparo de alimentos. Ao final foi preparado juntamente com todos os membros do sal de ervas como uma alternativa para deixar a comida gostosa, menos salgada e mais temperada.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Figura 5 - Oficina Alimentação saudável do grupo Hipertensão em foco.



Fonte: Do autor

Na Oficina Terapias complementares salientou-se o tratamento não medicamentoso da HAS. Foi explicado que terapias auxiliares/complementares constituem um conjunto de preceitos, práticas e produtos de uso clínico que não estão presentes na prática médica tradicional, e são muito utilizados por hipertensos, como um dos métodos terapêuticos. Num momento inicial foram realizados alguns questionamentos a respeito do uso de chá, homeopatia, acupuntura, religião, atividade física e saúde mental. Mediante as respostas dos participantes do grupo operativo, verificou-se a forte presença da religiosidade e sua relação com a doença crônica abordada, e o uso rotineiro da fitoterapia.

Diante disso, foi abordado o uso correto do chá, demonstrando o modo de fazer, o tempo de infusão, e as principais ervas a serem utilizadas no controle da pressão arterial: chá de erva cidreira, pepino, chuchu, folha de maracujá, embaúba. Também foi oferecido ao grupo o chá de erva cidreira com folha de maracujá, para degustação, e como incentivo, um pacote com erva seca e mensagem motivacional. Em relação a religião foi enfatizado a benefício da espiritualidade no manejo da condição crônica, desde que haja um equilíbrio e manutenção do tratamento tradicional.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Figura 6 - Oficina Terapias Complementares do grupo Hipertensão em foco.



Fonte: Do autor

Ainda na Oficina Terapias complementares também foi salientado o tratamento não medicamentoso da HAS através da prática de atividades físicas. Nesta oficina foi realizada uma caixa personalizada com várias figuras coladas nela sobre atividades físicas e dentro dela constava 14 perguntas sobre esse assunto, entre elas estavam as seguintes perguntas: quantas vezes por semana é recomendado fazer atividades físicas; uso adequado de roupas e calçados; benefícios da prática; hidratação; entre outros. A atividade foi realizada com os participantes sentados em uma cadeira dispostos em círculo, onde a caixa com as perguntas estava em cima de uma mesa centralizada. Um participante era convidado a se levantar e retirar uma pergunta para ser lida pelo profissional fisioterapeuta para ser discutida entre todos. A atividade constava em primeiramente ouvir e discutir a opinião entre os participantes sobre aquela pergunta realizada e após isso o profissional respondia corretamente ou complementava sobre a pergunta ou dúvidas que surgiram.

Por fim, nesta oficina foi apresentado a auriculoterapia aos participantes do projeto, onde todos eles não sabiam que existia essa técnica que é utilizada como um recurso complementar através da aplicação de sementes de mostarda ou outros tipos de materiais em pontos no pavilhão

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

auricular para o controle da pressão arterial. No final da apresentação e da discussão sobre o uso, utilizando-se de um mapa auricular que consta dos pontos auriculares, foi disponibilizado aos participantes que quisessem, a aplicação desses pontos auriculares com semente de mostarda.

Para finalizar as atividades e com intuito de envolver os profissionais da ESF (Agentes comunitários de saúde, enfermeiras, cirurgião-dentista, auxiliar em saúde bucal), discentes de nutrição da Universidade Federal de Alfnas e parceiros (Farmácia Drogasil) foi realizada a Caminhada da Saúde (Figura 7), uma ação colaborativa entre os profissionais da saúde e comunidade .

Figura 7 - Caminhada da Saúde.



Fonte: Do autor

Logo, os diferentes profissionais da saúde e a sua atuação colaborativa são importantes na condução das mudanças de estilo de vida nos usuários hipertensos, e abordaram a importância da alimentação balanceada, da prática de atividade física, do abandono do tabagismo e do uso correto da medicação, entre outros. Assim como ocorre no Brasil, na maioria das vezes os cuidados dos pacientes hipertensos ficam a cargo das equipes multiprofissionais de Atenção Básica à saúde, cuja atuação é fundamental nas estratégias de prevenção, diagnóstico,

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

monitorização e tratamento da HAS e suas complicações. Além disso, estabelecem vínculos com a comunidade e têm como foco a prática assistencial centrada na pessoa, considerando sua individualidade e os demais fatores sociais envolvidos (GRUPO HOSPITALAR CONCEIÇÃO, 2009). Tudo isso reforça a necessidade de formação de novos perfis profissionais, mais coerentes com a realidade do SUS, e com as reais demandas dos serviços de saúde e usuários, superando a lógica do trabalho uniprofissional, por meio da viabilização da interprofissionalidade e da adoção do trabalho, realmente, em equipe multiprofissional (CÂMARA *et al.*, 2016).

Considerações finais

O processo de formação dos profissionais de saúde vem assumindo papel de destaque para o fortalecimento dos sistemas mundiais de saúde, e a educação interprofissional vem sendo amplamente discutida como abordagem relevante. As experiências vivenciadas na elaboração e execução do PES centrado em pacientes hipertensos demonstraram que esta ferramenta se mostrou satisfatória, colocando na centralidade da produção dos serviços de saúde o usuário e suas reais necessidade, o empoderando sobre o autocuidado com a sua condição crônica.

Ademais, por meio de toda estratégia realizada houve um ganho no fortalecimento dos profissionais para o trabalho em equipe, melhorando a capacidade de comunicação, possibilitando a troca de conhecimentos e responsabilidades de cada membro da equipe, e ampliando as habilidades pautadas na colaboração entre diferentes profissões da saúde.

Considera-se que são necessárias a adoção de novas metodologias de ensino, que facilitem a interação entre os cursos da área da saúde, e o uso de estratégias de intervenção grupais, como o PES, que melhorem a aprendizagem do trabalho em equipe, formando profissionais da saúde aptos ao trabalho interprofissional e à prática colaborativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde – Fundação Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, sobre pesquisas envolvendo seres humanos**. Publicada no DOU n. 12 – quinta-feira, 13 de junho de 2013 – Seção 1 – Página 59

CAMARA, A. M. C. S. *et al.* Educação interprofissional no Brasil: construindo redes formativas de educação e trabalho em saúde. **Interface: Comunicação Saúde Educação**, v. 20, n. 56, p. 5-9, 2016.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

CAMPOS, F. C.; FARIA, H. P.; SANTOS, M. A. **Planejamento e avaliação das ações em saúde**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura Camargo Macruz. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. **Cadernos de saúde pública. Rio de Janeiro. Vol. 20, n. 5 (set./out. 2004), p. 1400-1410**, 2004.

COSTA, M. V. A educação interprofissional no contexto brasileiro: algumas reflexões. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 20, p. 197-198, 2016.

DA SILVA, J. A. M. *et al.* Educação interprofissional e prática colaborativa na Atenção Primária à Saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 49, n. spe2, p. 16-24, 2015.

DE ARAUJO, T. A. M. *et al.* Multiprofissionalidade e interprofissionalidade em uma residência hospitalar: O olhar de residentes e preceptores/Multi-profesionalidad e inter-profesionalidad en una residencia hospitalaria: La mirada de residentes y preceptores. **Interface: Comunicação Saúde Educação**, v. 21, n. 62, p. 601-614, 2017.

GIL, C. R. Formação de recursos humanos em saúde da família: paradoxos e perspectivas Human resources training in family health: paradoxes and perspectives. **Cad. saúde pública**, v. 21, n. 2, p. 490-498, 2005.

GRUPO HOSPITALAR CONCEIÇÃO. Serviço de Saúde Comunitária. Apoio Técnico em Monitoramento e Avaliação em Ações de Saúde. Doenças e agravos não transmissíveis. Ação programática para reorganização da atenção a pessoas com hipertensão, diabetes mellitus e outros fatores de risco para doenças cardiovasculares no SSC-GHC. Porto Alegre: [s.n.], 2009. Disponível em: <http://www2.ghc.com.br/GepNet/publicacoes/protocolodehipertensao.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012. Versão 2.

MATUS, C. Fundamentos da Planificação situacional. In: Rivera, F. J. U. (Org.). **Planejamento e programação em saúde: em enfoque estratégico**. Rio de Janeiro: Cortez/ABRASCO, 1989. p. 107-123.

MATUS, C. **Política, planificação e governo**. 2. ed. (2 Tomos). Brasília: IPEA, 1993. p. 297-554.

MERHY, E. E. Um dos Grandes Desafios para os Gestores do SUS: apostar em novos modos de fabricar os modelos de atenção in Merhy *et al*, **O Trabalho em Saúde: olhando e experienciando o SUS no cotidiano**; São Paulo, HUCITEC, 2003.

PEDUZZI, M. Equipe multiprofissional de saúde: conceito e tipologia. **Rev Saúde Pública**, v. 35, n. 1, p. 103-9, 2001.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE CARDIOLOGIA. VI Diretrizes Brasileiras de Hipertensão. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 95, n. 1 (supl. 1), p. 1-51, 2010a. Disponível em: <http://publicacoes.cardiol.br/consenso/2010/Diretriz_hipertensao_associados.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2017.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). A global brief on hypertension: silent killer, global public health crisis - **World Health Day 2013**. Geneva: WHO, 2013. Disponível em: < http://ish-world.com/downloads/pdf/global_brief_hypertension.pdf>. Acesso em: 18 set. 2017.



A PROPOSTA METODOLÓGICA DO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE À LUZ DA TEORIA DA ATIVIDADE¹

Juliana Renata Miguel Monteiro – UNIFAL-MG

julianarenatamiguel@yahoo.com.br

Olavo Pereira Soares – UNIFAL-MG

olavopereirasoes@gmail.com

Resumo: O livro didático se constitui historicamente como um suporte de conhecimentos de diferentes áreas científicas, mas com objetivos e formas específicas para atender as especificidades da cultura escolar. Por isso neste trabalho investigamos se há no livro didático de história para os anos iniciais do Ensino Fundamental uma relação objetiva entre a proposta metodológica do livro didático e o conteúdo do qual o aluno deve tomar consciência. Neste processo procuramos compreender a metodologia de ensino proposta pelo livro didático e os elementos da proposta metodológica relacionados à produção do conhecimento objetivo. Para tanto, tomamos como referencial teórico a teoria da atividade de Alexei N. Leontiev, que está inserida na perspectiva histórico-cultural. Essa perspectiva assinala que o ensino, e principalmente o ensino escolar, deve promover o desenvolvimento humano e a possibilidade do homem adquirir um repertório de conhecimentos culturais e científicos que o façam capaz de compreender a sua vida e os fenômenos culturais, históricos e físicos que a envolvem, se apropriando das formas culturais mais desenvolvidas da experiência humana. A partir dos resultados parciais de nossa investigação, percebemos que a proposta metodológica do livro didático não leva o aluno a entrar em atividade com relação ao conteúdo objetivo, ou seja, verificamos que a proposta metodológica do livro didático, não contribui para que os alunos tomem consciência do conhecimento histórico proposto.

Palavras-chave: Teoria da Atividade. Livro didático. História e Cultura afrobrasileira e africana.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Introdução

O livro didático é um objeto histórico, tendo sido criado no final do século XIX para atender as especificidades da expansão do ensino gratuito e obrigatório, possibilitando que um coletivo de alunos tivesse acesso a um currículo mínimo e uniforme.

O livro didático se constitui de vários saberes tendo como referência para sua escrituração o conhecimento da ciência de referência ou saber científico; as discussões pedagógicas e didáticas do período, ou saber metodológico, e das teorias de aprendizagem; os saberes das diferentes culturas de produção (FRANCO, 2009) ou saber cultural e prático dos diferentes sujeitos que fazem parte da cultura escolar.

Sabendo disso, procuramos neste artigo discutir algumas questões que permeiam a produção e o uso do livro didático, assim como fazemos uma breve discussão sobre as pesquisas que tratam do livro didático. Também, em um segundo momento apresentamos o recorte e a forma como desenvolvemos a pesquisa, e discutimos alguns pontos da perspectiva histórico cultural e da Teoria da Atividade que permearam as análises dos livros didáticos. Apresentamos na conclusão os resultados parciais obtidos.

Um objeto de muitas facetas

O livro didático se caracteriza como um objeto de poder em diferentes instancias: no mercado, porque envolve questões financeiras; para o Estado, como principal cliente das editoras e por meio das políticas públicas e dos mecanismos de avaliação; na escola como material formativo e informativo do professor, como produtor de culturas (e influenciado pelas diferentes culturas que se encontram no ambiente escolar), como material de consulta e de aprendizagem para o aluno; como objeto de pesquisas, e como suporte de diferentes teorias.

No cotidiano escolar esse material didático adquire diferentes funções, Choppin (2004) elenca quatro: a função *referencial*, ou curricular se caracterizando por um suporte educativo de conhecimentos a serem transmitidos às gerações vindouras; função *ideológica*, que se traduz na veiculação de valores de uma classe dirigente; função *documental*, ou seja, comporta representações de quadros/ pinturas, reprodução de documentos históricos que possibilitam ao aluno o desenvolvimento de um espírito crítico, desde que sua leitura não seja orientada; se caracteriza por ser um suporte *instrumental*, por conter métodos de aprendizagem.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Esta última função, a instrumental, consideramos muito importante para a instituição escolar, uma vez que, é por meio da proposta metodológica, das atividades e explicações dos conteúdos que se torna possível a concretização da função escolar, isto é, que é possível ensinar aos alunos o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade. É pela proposta metodológica que se adequa o conteúdo à faixa etária do alunado, que se estabelece o que é importante num conjunto de conteúdos.

Há pesquisas que indicam que o livro didático seja o único instrumento de trabalho disponível para os professores, principalmente pela carga de trabalho extensiva do professor, pela precariedade das escolas e escassez de materiais didáticos (SILVA, 2012; ESPÍNDOLA, 2003). Esse dispositivo, então, por veicular o currículo oficial, conter proposta metodológica que facilitaria o ensino e ser fonte de conhecimento, tanto para o professor quanto para o aluno, determinaria “as relações pedagógicas e as estratégias de ensino e de aprendizagem entre professores e estudantes” (DÍAS, 2011).

Mas, apesar de ser intensa a utilização destes manuais no cotidiano escolar, inclusive pelo peso cultural e econômico que exerce na escola, até mesmo na escolha dos livros didáticos a serem utilizados em sala de aula os professores tem contínua interferência, fazendo essa escolha de acordo com a concepção que se tem de aluno, aprendizagem e da formação que o professor quer oferecer (BITTENCOURT, 2011b).

E, apesar de toda a regulação, controle e prescrições exercidas sobre o livro didático (geradas pelas condições de produção, de avaliação e de distribuição massiva de livros didáticos principalmente no Brasil), de sua interferência no ambiente escolar, nos processos de ensino e aprendizagem e na própria constituição do saber escolar, é nas práticas diárias que o saber se efetiva.

No campo acadêmico, o historiador francês Alain Choppin relata que até meados do século XX o livro didático foi negligenciado pelas pesquisas e até recentemente não se tinha uma cultura de arquivamento e conservação desse documento (CHOPPIN, 2002, p. 11). As pesquisas sobre o livro didático ganharam força a partir da segunda metade do século XX, quando historiadores e bibliógrafos começaram a demonstrar interesse pelo livro didático, principalmente pelo livro didático de História.

As primeiras pesquisas nessa área tinham uma abordagem ideológica, e após a Segunda Guerra Mundial visavam verificar erros e preconceitos veiculados pelo manual escolar

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

(BITTENCOURT, 2011a). Também a partir da década de 1970 começaram a se produzir pesquisas cujo foco era o conteúdo, mas em uma perspectiva epistemológica, procurando defasagens e clivagens entre produção acadêmica e escolar (BITTENCOURT, 2011a; CHOPPIN, 2004).

Atualmente as pesquisas relacionadas ao livro didático estão considerando este objeto como um instrumento produzido numa rede de relações complexas, desde seu processo de produção até o consumo, tendo múltiplas funções tanto na cultura escolar, como na constituição das disciplinas (CAVALCANTI, 2016).

Para Bittencourt (2011a) o livro didático é um objeto de múltiplas facetas e estas facetas estão explícitas ou implícitas na sua materialidade, formas de composição e produção do livro didático, formas de exposição do conteúdo científico e pedagógico.

Desta forma, é na dimensão material, física que a função do livro didático se concretiza. Esse manual possui uma forma própria de expor o conteúdo, acompanha um

manual do professor, traz atividades para o aluno, sugere atividades de pesquisa que visam fazer com que o aluno aprenda determinado conteúdo, ou adquira determinada habilidade, e funciona como suporte para o professor e suas aulas. Esta materialidade do livro didático traduz uma proposta metodológica, uma forma de fazer chegar a um sujeito específico determinado conhecimento, e, portanto está carregada de teorias pedagógicas.

Este último aspecto apresentado está sendo desenvolvido nesta pesquisa: a proposta metodológica do livro como uma de suas funções. Podemos considerar aqui o livro didático como instrumento pedagógico, por conter métodos e técnicas de aprendizagem (CHOPPIN, 2002), e que as atividades propostas “em cada capítulo fornece as pistas para avaliar a qualidade do texto no que se refere às possibilidades de apreensão do conteúdo pelos estudantes” (BITTENCOURT, 2011a, p. 315).

O desenvolvimento da pesquisa

Desenvolvemos uma pesquisa documental, cujo objeto de estudo foi o livro didático de história para o quarto e quinto ano do ensino fundamental. Foram selecionados para este estudo quatro coleções de livros didáticos de História para o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental aprovados no PNLD de 2016.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa, que amparada pela perspectiva Histórico-Cultural e visa compreender se a proposta metodológica do livro didático de História para as séries iniciais do Ensino Fundamental promove a aprendizagem do aluno de forma que ele tome consciência de conceitos relativos à História e Cultura afrobrasileira, (o conteúdo que se deve tomar consciência) ou se não, do que toma consciência o aluno, a partir da proposta metodológica (o conteúdo objetivo).

Falar sobre a história e cultura afrobrasileira se torna um recorte caro às pesquisas em educação, uma vez que, esse tema é objeto de luta desde os tempos da República, quando o Movimento Negro se une em associações para denunciar o racismo, pensar em soluções para solucionar este problema (DOMIGUES, 2007).

E a partir dos anos 2000 esse Movimento ganha maior força política, conseguindo no âmbito de seu projeto educativo um ganho na área das políticas públicas com a aprovação da Lei 10.639 de 2003 que institui o ensino obrigatório da História e Cultura afrobrasileira na educação básica.

O aparato jurídico por si só não consegue mudar uma cultura racista instalada no país historicamente, mas a lei reorganiza o currículo oficial tensionando o ensino e obrigando inclusive as editoras a reorganizarem os livros didáticos.

Nesse sentido, o conhecimento a respeito do “estudo da História da África e dos Africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional”, imposto pela lei 10.639/2003 pode promover a conscientização, por parte dos alunos, das contribuições da população negra para a constituição da identidade do povo brasileiro. Para além dessa questão, a consciência da história dos povos afrobrasileiros e africanos é o caminho para a valorização da cultura do negro e de suas particularidades.

A proposta metodológica e a possibilidade de tomada de consciência

Procuramos neste estudo identificar se a proposta metodológica do livro didático alcança o fim a que se propõe, ou seja, se a proposta metodológica da forma como está explícita no livro didático de História leva o aluno a ter consciência do conhecimento histórico produzido acerca da população afrobrasileira e africana.

Analisar a proposta metodológica do livro didático nos faz pensar de que forma esse conteúdo histórico chega, ou não, a ser apreendido pelo aluno. Se por meio das atividades, dos

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

textos, das imagens e de toda a organização didática (baseados em uma concepção pedagógica) o conteúdo histórico proposto chega a ser consciente para o aluno.

Para os objetivos da pesquisa, tomamos como referencial teórico a Teoria da Atividade, de Alexei N. Leontiev, psicólogo soviético, que trabalhou junto a L. S. Vigotskii e A. N. Luria.

Na perspectiva histórico-cultural o homem para satisfazer suas necessidades vitais, não somente extrai da natureza elementos que o satisfaça, mas transforma a natureza para satisfazer suas necessidades e, a partir do momento que transforma o meio ele transforma a si mesmo e possibilita o surgimento de novas necessidades. Desta forma, as condições criadas pela sua atividade transforma o próprio homem (BERNARDES, 2016).

Nesse movimento o homem produz cultura, e produz a si próprio, estabelecendo nos enlaces sociais as suas características humanas, seu psiquismo. O homem, assim como o conhecimento, não existe fora do processo vital (LEONTIEV, 1981), é a atividade do homem que possibilita o tornar-se homem.

Desta forma, o homem é um ser histórico-social, pois as características do comportamento humano foram construídas historicamente e, para além da transmissão hereditária, são transmitidas de geração em geração, e as crianças se apropriam dos objetos humanos por meio de um processo que é social, por meio da socialização do conhecimento elaborado historicamente (LEONTIEV, 2005).

Incluso foi no plano de desenvolvimento humano a criação da escola. Entendemos, portanto, que a instituição escolar deve ter o papel principal de colocar as crianças em contato com os instrumentos que historicamente tornaram o homem humano, que se tornaram parte do homem tal como a escrita, o desenvolvimento do pensamento lógico, e fazer com que o sujeito se aproprie do conhecimento científico.

A apropriação do conhecimento científico, fruto das descobertas científicas e do desenvolvimento humano, propicia até hoje que outros seres humanos se desenvolvam. Além, de fazer com que o homem tenha consciência de todos os processos e situações que envolvem sua vida, para que conheça “não apenas a realidade que o cerca, mas de saber também o que é conhecido acerca dessa realidade” (LEONTIEV, 2010, p. 63).

Diferentes teorias discutem a função da instituição escolar, mas, para a perspectiva histórico-cultural a atividade escolar é responsável pela transmissão do conhecimento científico acumulado historicamente, e conseqüentemente deve ser responsável pelo desenvolvimento

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

mental e humano pleno. Este desenvolvimento é um produto da Atividade, e a Atividade somente é possível por meio de um processo de ensino orientado a um fim claro, e no qual o motivo do aluno esteja vinculado ao fim da atividade. É sobre este processo de ensino, e da Atividade que falaremos de agora em diante.

A perspectiva histórico-cultural inaugura um marco tanto na psicologia, quanto em debates educacionais. Apesar de no Brasil, as discussões chegarem timidamente às escolas e às práticas educativas.

Este marco é caracterizado pelo fato de que as teorias psicológicas e da aprendizagem, anteriores e contrárias à perspectiva histórico-cultural, consideravam que a maturação da estrutura biológica precedia o desenvolvimento da criança e desta forma a aprendizagem da criança não interferia no desenvolvimento, e era, na verdade consequência desta maturação. Consideravam também que a criança se desenvolvia a partir da exploração do objeto. Um dos representantes destas ideias é o psicólogo suíço Jean Piaget (LEONTIEV, 1981; VIGOTSKII, 2010). Não é essa a posição dos teóricos da perspectiva histórico cultural, que consideram que o ensino tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança.

Para a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento da criança ocorre desde que ela nasce, nas interações que estabelece com o mundo que já se encontra em desenvolvimento, e com as pessoas que a cercam, entretanto, compreendemos que a instituição escolar tem um papel fundamental na maturação da criança.

Não é apenas pela sistematização da aprendizagem que o ensino escolar difere do não escolar, a “aprendizagem escolar dá algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2010, p. 110). Isto, porque deve possibilitar um processo de aprendizagem que empurre o desenvolvimento do sujeito, que se adiante a ele para promover o desenvolvimento, atuando sempre nas funções que estão em processo de maturação. Também coloca a criança em contato com o desenvolvimento já conquistado pela humanidade, permitindo que o indivíduo se constitua a partir da historicidade do coletivo humano.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Desta forma

Aos adultos-professores cabe o papel primordial da mediação. Entendida como um conceito da psicologia da aprendizagem, a mediação encaminha um processo pedagógico fundado no agir comunicacional docente que pode provocar mudanças qualitativas na aprendizagem. Em nossa sociedade, a escola é um dos espaços primordiais de interação da criança com o mundo dos adultos e com sua herança cultural. Portanto, assumir uma perspectiva histórico-cultural, significa assumir: que a cultura escolar tem papel de destaque nos processos de desenvolvimento psíquico, de crianças e adolescentes; que o desenvolvimento individual está vinculado a processos coletivos e ao contexto em que o grupo está inserido e que, portanto, as potencialidades a serem desenvolvidas pelos alunos, dependem em grande medida, dos professores e do coletivo escolar (SOARES, 2005, p. 39).

O ensino deve permitir que a criança atribua novos significados aos seus (pré) conceitos, deve fazer com que o aluno adquira as formas culturais mais desenvolvidas da experiência humana.

A compreensão de como o ensino alcança seus objetivos - de promover o desenvolvimento humano - e quais aspectos são desenvolvidos por meio da atividade de ensino, é possível pela análise da Atividade do aluno sobre determinado estudo. Ou seja, o método principal para revelar o que o ensino reflete psiquicamente no desenvolvimento do aluno, na sua consciência, é a análise de sua atividade (LEONTIEV, 1981).

A atividade é a forma como a experiência social humana chega a ser consciente para o indivíduo, e ela é sempre mediada por um sujeito mais experiente. É a atividade, por meio de condições concretas de existência e das interações que se estabelecem no meio, que possibilita o desenvolvimento humano.

É a atividade a forma e a condição de como a experiência social e cultural chega a ser consciente para o indivíduo possibilitando o desenvolvimento psicológico. A consciência, por sua vez, não é a contemplação das imagens e conceitos copiados do plano objetivo, social,

concreto, mas é “como um movimento interno peculiar produzido pelo movimento da atividade humana” (LEONTIEV, 1981, p. 9 – tradução nossa).

Nesse sentido, a atividade humana permite a assimilação das formas culturais mais desenvolvidas pela humanidade e que caracterizam a forma humana de ser e estar no mundo, desta forma a atividade possibilita ao ser humano desenvolver sua consciência.

É importante enfatizar que não é qualquer processo que designa uma atividade. Somente caracteriza uma atividade “aqueles processos que realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele” (LEONTIEV, 2006, p. 68). A atividade somente pode ser caracterizada como tal se as ações e operações por meio

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

do qual a atividade é realizada estiverem ligadas à satisfação de uma necessidade.

A necessidade do ser humano no princípio assim como no animal, é para se manter vivo, para perpetuar a espécie, entretanto, ao se constituir uma natureza humana, por princípio social, o homem tem necessidades que estão no plano da produção de bens espirituais, como a necessidade de educação, do conhecimento, que podem estar somente no plano da consciência (LEONTIEV, 1981).

Toda atividade é movida, além da necessidade, pelos desejos do sujeito, que são transformados nos motivos de ação do sujeito (LEONTIEV, 1981). Isto é, o motivo que move o sujeito faz com que o sujeito entre em atividade, para satisfazer suas necessidades. Por isso, o motivo determina o aspecto psicológico da atividade. Por exemplo, o aluno precisa ir à escola, mas se sua atividade se volta para a atividade de conhecer os números depende do motivo que o levou à escola, se o motivo do aluno for ir à escola para conhecer, porque compreende que o conhecimento científico lhe dá liberdade para conhecer o mundo e os processos que o movem, ou porque quer aprender a contar e utilizar as operações numéricas, então sua atividade se volta para o ensino. Mas se seu motivo de ir à escola é para ver as alunas bonitas de sua sala, então toda sua atividade se volta para a interação com essas alunas. Por vezes confundimos a necessidade com o motivo. Façamos então uma diferenciação, a necessidade sempre está ligada a um objetivo, material ou espiritual, se alimentar, por exemplo, ou ter acesso a bens culturais, como a um museu, conhecer músicas, ter acesso ao lazer etc.

O motivo é constituído pela percepção que o sujeito tem do objeto da necessidade (LEONTIEV, 1981). Isto é, a criança precisa se alimentar (a necessidade), mas pode ser que o motivo que a faz entrar em atividade seja saciar a fome, ou porque a mãe mandou, porque gosta de sanduíche ou porque já faz três horas que se alimentou. Devemos lembrar que nem sempre o sujeito tem consciência do motivo de sua atividade.

O motivo também está sempre ligado ao sentido que a atividade tem para o sujeito. No ensino, o aluno “deve descobrir o sentido no processo de aprendizagem” (LEONTIEV, 1978, p. 36), desta forma o aluno deve descobrir que o conhecimento proporciona a consciência sobre os processos sociais e físicos que regem a vida humana, assim como deve ter prazer na educação, por que, é pelo ensino que nos tornamos humanos. Este deve ser o sentido que tem para o aluno ir à escola, o motivo deve ser sempre o de adquirir conhecimento científico.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

No ensino é imprescindível que o motivo de aprender o conhecimento científico esteja claro para o aluno. Ele precisa saber que o fim da escola é transmitir o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, e que o motivo de ir à escola deve ser sempre aprender essa experiência acumulada, para que possa se orientar no mundo tendo consciência dos processos que envolvem sua vida, e para que possa se apropriar do desenvolvimento humano que a sociedade produziu coletivamente.

Ao ter acesso à escola, para que seja alcançado o fim do ensino, isto é, que os alunos assimilem a experiência humana acumulada historicamente, tanto o aluno quanto o professor precisam agir sobre o objeto de estudo. Este agir deve ser sempre orientado a um fim, que esteja claro para o aluno, e que esteja envolto pelo motivo de adquirir conhecimento. Este processo faz parte de um processo geral: a Atividade.

Estamos dizendo então que o processo geral da Atividade é possível por meio das ações, que estão relacionadas sempre ao fim global da Atividade. Por exemplo, no processo de ensino da escrita alunos e professor realizam algumas ações relacionadas ao fim geral da atividade: o aluno ouve o professor, depois realiza ações de fazer cópias, observar imagens que contém textos, passear pela cidade identificando lugares onde a escrita pode ser importante, etc., o professor fala com os alunos, escreve na lousa, indica as imagens a serem observadas, etc.

Exemplificamos as ações que acontecem no processo educativo onde existe a mediação do professor, mas, como já apontamos o livro didático também apresenta uma proposta metodológica no qual é explícita a solicitação da Atividade do aluno e, portanto, sugere ações.

As ações apesar de fazerem parte da atividade diferem desta: “As ações são componentes da atividade, são processos subordinados à representação do objetivo final a ser alcançado pela atividade e orientadas por seus fins específicos” (MARTINS, 2004, p. 87). E a atividade é caracterizada por todos os processos psicológicos a que o processo como um todo se dirige (SOARES, 2005).

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

A ação não tem um fim em si mesma, o que move o sujeito a realizar a ação é o objetivo geral da atividade. O fim da ação pode ser identificar no texto algumas palavras escritas ortograficamente incorretas e escrevê-las de acordo à norma padrão da língua portuguesa, mas este fim ‘identificar as palavras’ somente é justificado porque se relaciona com o objetivo global da atividade: aprender a ortografia correta das palavras. Assim, a ação tem uma relação com o fim da atividade, e esta relação deve ser percebida pelo sujeito, para que surja a ação.

Uma ação pode ter sido antes o motivo de uma atividade, como a ação de escrever deve ter sido antes o motivo de uma atividade que tinha como fim desenvolver a habilidade motora de escrever as letras corretamente. Por exemplo, para escrever a palavra ‘lápiz’ a criança precisou aprender a grafar cada uma das letras que compõe a palavra, o fim desta atividade era aprender a escrever a palavra grafando as letras corretamente. Para uma criança de dez anos esta atividade já deve ter se tornado uma ação, e ela deve escrever espontaneamente, sem ter que parar para pensar como se escreve cada letra da palavra ‘lápiz’ toda vez que precisar escrevê-la.

Ao conteúdo da ação denominamos operações, para escrever as palavras é preciso segurar o lápis, grafar as letras corretamente, etc. As operações é o como se faz, quais os processos são necessários para realizar uma ação: se vou ler, como o faço? Em voz alta, em voz baixa, somente com os olhos... “Sua peculiaridade consiste em que respondem não ao motivo nem ao fim da ação, mas a aquelas condições nas quais está dado esse fim, isto é, a tarefa” (LEONTIEV, 1978, p. 23).

Desta forma a operação é resultado da aprendizagem “do domínio de modos e meios de ação socialmente elaborados” (LEONTIEV, 1978, p. 23). Se for desenvolvida desta forma, consideramos esta operação consciente, entretanto há operações que não surgem da transformação de uma ação orientada a um fim, mas surgem do amoldamento, ou da simples imitação. E por isso não são conscientes.

Neste processo todas as ações e operações que surgirem devem estar relacionadas ao motivo da atividade, e se não surgirem novas ações que deem continuidade ao processo que constitui a atividade então a atividade é interrompida.

Toda esta teoria da Atividade nos faz chegar a um conceito muito importante não só para a psicologia, mas também para as teorias educacionais, para os processos de aprendizagem, isto é, a consciência.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

O homem a partir da atividade não chega ao ápice da evolução humana, até porque a história e o desenvolvimento humano é incrementado e desenvolvido enquanto a história acontece, mas, a atividade possibilita ao homem o desenvolvimento da consciência. A atividade torna possível que o homem tenha em si o reflexo da realidade, ou seja, tenha a consciência (LEONTIEV, 1981).

Como já foi dito anteriormente, a escola tem um papel fundamental para o desenvolvimento humano, mas, para que o indivíduo incorpore a experiência humana acumulada historicamente, é necessário que o motivo do aluno estar na escola seja adquirir conhecimento, para conhecer a realidade e saber o que é conhecido dela.

Por meio da análise da atividade podemos diferenciar três formas de “consciência do conteúdo”: quando o conteúdo chega a ser consciente, quando o conteúdo aparece como conscientemente reconhecido, e quando o conteúdo não chega a ser consciente.

Para o conteúdo chegar a ser consciente para o aluno, o motivo que fez o aluno entrar em atividade deve ser a aquisição do conhecimento escolar, e devem surgir ações e operações que estejam orientadas ao fim global da atividade.

O conteúdo que aparece apenas como reconhecido. Imaginemos que exista um texto onde o fim da leitura seja a compreensão da estrutura social de um quilombo, mas apareçam no texto elementos sobre alimentação e tipos de moradia dos negros escravizados, este conteúdo sobre a alimentação e a moradia pode aparecer apenas como reconhecido e não chegar a ser consciente, quando “a estrutura social do quilombo” ser o conhecimento do qual o aluno toma consciência, pois, o processo geral da atividade - incluindo a ações e operações, estava relacionado a este fim e não àquele.

Para o conteúdo não chegar a ser consciente, as ações ou operações que surgirem devem não ter um nexos com a atividade, e serem fruto de amoldamento e imitação.

Percebemos então que, a proposta metodológica do professor e a forma como os materiais didáticos são utilizados interferem, em grande medida, em como o conteúdo é percebido pelo aluno. Isto é, é a atividade de ensino, o agir comunicacional, a forma de trabalhar do professor, a forma como o material didático é apresentado e trabalhado, a forma como as atividades são propostas... definem qual aspecto do material de estudo o aluno deve perceber, qual deve ser o motivo de estudar determinado conhecimento.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

E, se o motivo orienta a atividade, conseqüentemente, é ele quem determina o conteúdo da atividade do aluno: determina o que chega a ser consciente daquilo que está sendo ensinado. Por isso, passaremos adiante a falar especificamente do material didático e de como as propostas metodológicas possibilitam ou não a tomada de consciência.

O material didático pode ter várias funções no ambiente escolar. No ensino de História, se utiliza muito as reproduções de quadros artísticos que representam determinado

período histórico, com seus costumes e cultura, principalmente as reproduções dos livros didáticos, por ser um material que já está a disposição dos professores, e que os alunos podem ter em mãos, em maior quantidade. Nesse caso o livro didático é utilizado para tornar o conteúdo mais concreto. Esse aspecto do material didático é importante, mas há outro aspecto do material didático que nos interessa, é quando o livro didático se insere diretamente no processo instrutivo, “o material didático é, nesses casos, o material no qual e por meio do qual se busca a assimilação de determinado tema” (LEONTIEV, 1978, p. 18).

Outro dilema se apresenta em relação à assimilação, o problema da atenção. Ter atenção sobre o material de estudo, ou ficar olhando o professor discursar algum tempo não indicam que o aluno está em atividade, ou que o fim de sua atividade coincide com o fim da atividade proposta pelo professor, temos caso em que “A criança segue sentada, imóvel, com o olhar fixo no mestre ou na lousa, porém já não está mais na classe, ‘foi embora’ da aula, pensa em outra coisa” (LEONTIEV, 1978, p. 14 – grifo do autor).

Quando o livro didático apresenta uma imagem de um negro acorrentado e pede que o aluno observe a imagem, será que o aluno adolescente observa a condição subumana do negro escravizado ou os músculos que saltam do seu braço? Ele tem atenção sobre a situação, mas sua atividade pode não se relacionar ao verdadeiro motivo da proposição da imagem.

Para que a observação da imagem se transforme em uma ação que contribua para que o aluno tome consciência da histórica condição subumana do negro, é preciso que o conteúdo da ação “ocupe na atividade do sujeito o lugar estrutural de um fim imediato da ação e, desse modo, entre na relação correspondente com o motivo de tal atividade” (LEONTIEV, 1978, p. 10).

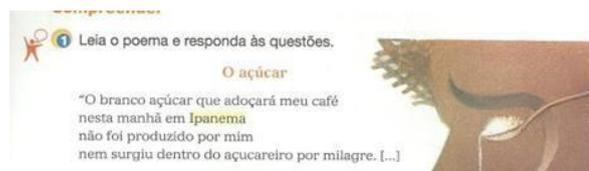
I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

A consciência como resultado de uma atividade “é um processo rico em conteúdo, orientado para um fim determinado” (LEONTIEV, 1978, p. 19), e o material didático, contendo uma proposta metodológica, deve sempre levar em conta qual o papel que assume no processo de assimilação do conhecimento, e qual a relação do conteúdo objetivo de tal material com o objeto que se deve tomar consciência. Isto é, se o livro didático de história tem o objetivo de fazer com que o aluno tome consciência da história e cultura afrobrasileira quais são as ações e operações que suscitam no aluno esta atividade. Se as ações não se relacionam com esse motivo, ou se o motivo suscitado no aluno não é o de conhecer essa história e cultura então precisamos saber qual é o conteúdo objetivo que o aluno vai assimilar por meio dessas ações.

Toda essa discussão acerca da Teoria da Atividade foi necessária para explicitarmos que não basta ter um texto base no livro didático com conteúdos sobre a história afrobrasileira

e africana. É preciso que as ações e operações que surgirem na proposta metodológica levem o aluno a ter um motivo claro vinculado à tomada de consciência do conteúdo sobre a história e cultura dos afrobrasileiros e africanos, que o motivo não seja somente ler o texto para responder questões, ou para terminar a lição, como segue no exemplo.

Figura 1 - Exercício sobre o poema O açúcar.



Fonte: Thahira (2011b).

Como o motivo define a estrutura da atividade do aluno, então toda a atividade estará voltada para aspectos burocráticos de preenchimento de informações, e não estará vinculado ao conteúdo acerca das condições de trabalho do negro que produziu o açúcar. Outro problema nos livros didáticos analisados é em relação às imagens, em muitos casos as imagens surgem apenas para preencher espaço nas páginas, o conhecimento que poderiam ser trabalhado a partir das imagens não chega a ser consciente para o aluno, porque a atividade decai: não surgem ações e operações que trabalhem o conteúdo explícito na imagem. Como podemos ver no exemplo que segue:

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Figura 2 - Arthur Gomes Leal e sua ama de leite (Mônica).



Fonte: Thahira (2011a)

No exemplo, o livro didático apresenta um texto sobre as amas de leite e apresenta uma imagem de uma ama de leite com o filho do senhor de escravos. Consideramos que deveriam surgir ações e operações que levassem o aluno a refletir, por meio da imagem, sobre a cultura da época, em como as mulheres africanas (escravas domésticas) influenciavam na educação e na apreensão da cultura pelos filhos dos senhores, se a expressão da escravizada africana estava condizente com a cena tranquila de pessoas elegantes representada na imagem. Mas não surgiram ações para dar continuidade ao processo de atividade, e então a atividade de conhecer sobre a história e cultura afrobrasileira e africana, acaba neste texto.

Conclusão

Comprendemos até agora, que, a proposta metodológica dos livros didáticos de História para o primeiro segmento do ensino Fundamental não tem uma relação objetiva com o conhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana. Desta forma, esse conhecimento não chega a ser consciente para o aluno. Percebemos também, que a Teoria da Atividade é um caminho para pensarmos as propostas de ensino, a forma como abordamos os conteúdos e de quais maneiras podemos mediar o processo de produção de conhecimento pelo aluno possibilitando a tomada de consciência das múltiplas experiências acumuladas historicamente pela humanidade e de forma a fazer com que o aluno possa conhecer sobre a História e cultura afrobrasileira e africana, para mobilizarmos a valorização e o reconhecimento do negro.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO
E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

REFERÊNCIAS

BERNARDES, M. E. M. Prefácio. In.: BARBOSA, M. V.; MILLER, S.; MELLO, S. A (orgs). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 13-22.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livros e materiais didáticos de História**. In.: Ensino de História: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 293-324.

BRASIL. **Decreto Lei 10.06/38**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Rio de Janeiro, 1938. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/PublicacaoSigen.action?id=524633&tipoDocumento=D EL&tipoTexto=PUB>> Acesso em junho/2017.

_____. Produção didática de história: trajetória de pesquisas. In.: **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p. 487-516, jan./jun. 2011b. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revhistoria>>. Acesso em: Agosto/2017.

CAVALCANTI, E. Livro didático: produção, possibilidades e desafios para o ensino de História. In.: **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, 2016. p. 262-284. Disponível em: <<https://rthj.anpuh.org/RHHJ>> Acesso em: março/ 2017.

CHOPPIN, A. O historiador e o livro escolar (tradução de Maria Helena Camara Bastos). In.: **História da Educação**, v. 6, n. 11, jan. /jun, Pelotas, 2002. p. 5-24. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/issue/view/1297>> Acesso em abril/2017.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In.: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/>> Acesso em: abril/2017.

DÍAS, O. R. T. A atualidade do livro didático como recurso curricular. In.: **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 34, set./dez. 2011. p.609-624. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>> Acesso em março/ 2017.

DOMIGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro**: Alguns apontamentos históricos. Tempo [online]. 2007, vol.12, n.23, p.100-122. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042007000200007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 06/04/2016.

ESPÍNDOLA, D. P. A. **O uso do livro didático em sala de aula, por professores de História**. In.: ___. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Orientadora: Prof. Dr. Lana Mara de Castro Siman. 2003. 204p. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br>> Acesso em: março/2017.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E
PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

FRANCO, A. P. **Apropriação docente dos livros didáticos de História das séries iniciais do ensino fundamental.** In.: Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Orientadora: Prof. Dr. Ernesta Zamboni. 2009. 281p.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, Conciencia y personalidad.** In. _____. Primeira Edição em espanhol. Editorial Pueblo y Educación, La habana, 1981.

_____. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In.: LEONTIEV, A (*et al.*). **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo: Centauro, 2005. p. 87-105.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In.: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11a edição - São Paulo: ícone, 2010. p. 59-83.

MARTINS, L. M. A natureza histórico-social da personalidade. In.: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 82-99, abril 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em.: jan/ 2017.

SILVA, M. A. A fetichização do livro didático no Brasil. In.: **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 37, n. 3, set/ dez 2012. p. 803-821. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade/> Acesso em abril/2017.

SOARES, Olavo Pereira. **A atividade de ensino de história: processo de formação de professores e alunos.** Tese (Doutorado em Educação) – FEUSP- São Paulo, 2005. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses> >. Acesso em: mar/2016.

THAHIRA, Rosane Cristina. **Projeto Buriti - História.** 2ª edição. Obra coletiva, 4º ano. São Paulo: editora moderna, 2011a. 136p.

THAHIRA, Rosane Cristina. **Projeto Buriti - História.** 2ª edição. Obra coletiva, 5º ano. São Paulo: editora moderna, 2011b. 136p.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In.: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11a edição - São Paulo: ícone, 2010. p. 103-117.



A AUTONOMIA DOCENTE NOS DISPOSITIVOS LEGAIS: POSSIBILIDADES E IMPASSES

Daniela Schiabel – UNIFAL-MG

danielaschiabel@hotmail.com

Helena Maria dos Santos Felício – UNIFAL-MG

hsfelicio@gmail.com

Agência financiadora: CAPES

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar como a autonomia docente para (re)construção do currículo escolar, se constitui nos dispositivos legais que regulamentam a educação brasileira. Constituído como um recorte da dissertação de mestrado intitulada: “A AUTONOMIA DOCENTE NA (RE)CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NO COTIDIANO ESCOLAR”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas- MG (UNIFAL-MG), este trabalho centra-se na análise de como os dispositivos legais apontam a responsabilidade e a autonomia do professor no que diz respeito ao desenvolvimento curricular; bem como, compreender de que forma esta autonomia se configura nas orientações da/na instituição educacional; e em que medida os professores se apresentam enquanto sujeitos autônomos neste processo de (re)construção do curricular; assim como os impasses que inviabilizam e/ou restringem a autonomia docente. Este estudo fundamenta-se na concepção de currículo enquanto projeto, a qual o considera com um instrumento flexível e em permanente (re)construção, e na compreensão do papel ativo do professor que se configura na possibilidade e/ou autonomia, que ele tem de, em sua sala de aula, transformar o currículo prescrito em momentos de construção de conhecimentos e de aprendizagens mais significativas para si mesmo e para seus alunos. Utilizaram-se como referenciais teóricos autores como: Gimeno Sacristán; Tomaz Tadeu da Silva; Maria do Céu Roldão; José Augusto Pacheco; Michael Young; dentre outros. Este trabalho está respaldado pelos pressupostos da pesquisa qualitativa com o enfoque na interpretação construtiva, a qual sustenta a comunicação do pesquisador como elemento explícito da produção do conhecimento, em vez de encará-las como variáveis que possam interferir no processo investigativo (FLICK, 2009). A partir da análise documental dos dispositivos legais constituímos elementos que se configuraram em pré-indicadores, indicadores e núcleo de significação. A partir da interpretação e da análise dos dados, é possível constatar que a legislação brasileira assegura a participação e a autonomia do professor no processo de (re)construção do currículo no cotidiano escolar, tanto no aspecto global da instituição como na ação pedagógica desenvolvida em sala de aula. Entretanto, é

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

possível constatar tentativas de cerceamento dessa autonomia do professor, principalmente quando o currículo oficial é assumido sem a devida contextualização, salientado a necessidade de revisitar a legislação e preencher suas lacunas. Assim, conclui-se que o exercício da autonomia do professor na (re)construção do currículo constitui-se em um jogo de força e de poder entre as esferas legais, administrativas e pedagógicas, no qual os professores projetam suas possibilidades de autonomia profissional e modelam o projeto originário através do planejamento e execução das atividades.

Palavras-chave: Autonomia docente. Legislação. Currículo escolar.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Introdução

Este trabalho refere-se a um recorte da dissertação de mestrado intitulada: “A AUTONOMIA DOCENTE NA (RE)CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO NO COTIDIANO ESCOLAR”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas-MG (UNIFAL-MG). Neste momento objetivamos apresentar como a autonomia docente para (re)construção do currículo escolar, se constitui nos dispositivos legais que regulamentam a educação brasileira, centrando na análise de como os dispositivos legais apontam a responsabilidade e a autonomia do professor no que diz respeito ao desenvolvimento curricular.

A (re)construção do currículo no cotidiano das instituições escolares tem sido objeto de estudo e de pesquisa nas últimas décadas, como é possível evidenciar na produção científica da área, por meio dos periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES)³, os banco de dissertações e de teses e pelo grupo de trabalhos (GT-12) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em suas mais variadas instâncias, indo desde sua concepção, elaboração, implementação até o currículo na ação, evidenciando a potencialidade do currículo no interior da escola e a importância de todos os indivíduos que estão envolvidos em tal processo. Nesse processo, o papel do professor se destaca, pois é dele a responsabilidade de dar vida ao currículo, no momento de sua ação. Salientando a necessidade de identificar como a autonomia docente se apresenta nos dispositivos legais que regulamentam a educação brasileira.

Essa opção se fundamenta no reconhecimento de que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 1996, em seu artigo 13º, é de responsabilidade dos professores participarem da elaboração da proposta pedagógica, bem como elaborarem e desenvolverem planos de ensino de acordo com tal proposta pedagógica.

Essa afirmação legal chama a atenção para o protagonismo do professor no processo de (re)construção do currículo no cotidiano escolar, considerando-o como um profissional capaz e responsável por perceber as necessidades dos seus estudantes e tendo, como pano de fundo, as exigências curriculares apontadas pelas Diretrizes Curriculares que indicam os objetivos que devem ser atingidos pelos educandos em cada etapa do processo de escolarização.

Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado no fim de 2014, que visa a traçar as metas a serem alcançadas nos próximos dez anos para a educação brasileira,

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

indica, na meta 19, a necessidade da participação dos docentes na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

O documento afirma que é fundamental estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (BRASIL, 2014).

Verificamos, ainda, nesse documento, que a autonomia se apresenta como uma categoria da ação docente quando, na meta 19.7, o texto evidencia a importância de “favorecer processos de autonomia pedagógica”, o que reforça a necessidade de considerarmos o professor como gestor do processo curricular no contexto de sala de aula.

Inferese que a autonomia do professor na (re)construção do currículo seja uma categoria fundamental, pois, na dinâmica da sala de aula, ele deverá ser capaz de tomar decisões autônomas em prol de seus alunos, flexibilizando o currículo para atender suas necessidades no que diz respeito ao desenvolvimento do educando, mediante processos de aprendizagens que podem tornar o contexto e a realidade mais significativos para tais educandos.

Desse modo, o professor deve analisar a situação na qual se encontra e verificar quais serão as medidas necessárias para solucionar os problemas de sala de aula.

No desempenho de sua função, o professor exerce, assim, ao nível das decisões curriculares, um conjunto de mediações: entre as decisões nacionais e as opções do projeto da escola, entre as características dos alunos concretos e as metas curriculares da escola, entre aluno e órgão da escola, entre turma e grupo de colegas, etc (ROLDÃO, 1999, p. 48).

Neste sentido, compreendemos que a construção do currículo precisa ser pautada pelo princípio da flexibilidade e da autonomia, rompendo com o distanciamento, muitas vezes evidenciado, entre o currículo prescrito, que é sancionado pela administração central, e posteriormente, adaptado por uma estrutura organizacional da escola, e o currículo em ação, que se efetiva no cotidiano das instituições educacionais, que se situa num contexto de ensino e de aprendizagem, que acontece hora a hora, dia após dia, na escola e na sala de aula, que corresponde a um *currículo operacional*.

Na perspectiva do presente trabalho buscamos compreender o currículo enquanto projeto (Pacheco, 2001), que pode ser adaptado e flexibilizado de acordo com o contexto sócio-histórico-econômico-cultural ao qual a instituição está inserida e de acordo com as

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

necessidades de aprendizagens dos estudantes de modo que esta aprendizagem seja mais coerente e significativa.

Sendo assim, ao entender o currículo como projeto, é necessário perceber a autonomia que o professor tem na (re)construção do currículo escolar, sobretudo porque este é um momento que envolve uma série de decisões importantes e que explicitam a capacidade do professor em articular a teoria e a prática, sua capacidade de tomar decisões, bem como a compreensão que a instituição tem destes processos.

O presente trabalho que se organiza, em um primeiro momento, na explicitação teórica acerca do currículo e da autonomia do professor; no segundo momento, uma descrição do caminho metodológico; no terceiro momento, em um procedimento de análise dos achados deste estudo, com relação às possibilidades ou impasses da autonomia docente presente nos dispositivos legais; e, finalmente, em uma reflexão sobre os principais aspectos que possibilitam ou cerceiam a autonomia docente no processo de (re)construção do currículo escolar.

Currículo e a autonomia docente

No sentido original, o termo currículo (relacionado à institucionalização da escola) estaria vinculado a uma formação mais direcionada, com definições específicas de delimitar os conteúdos a serem trabalhados, a forma de ministrar esses conteúdos, a organização das disciplinas, os temas, as áreas de estudo e a mensuração de resultados esperados. Nessa perspectiva, esse instrumento não poderia ser flexibilizado, sendo concebido como estático.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a forma específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (SILVA, 1996, p. 83).

Ao ser considerado o currículo, para além de conjunto de conteúdos, as reflexões permitiram a construção de referenciais teóricos que têm nos ajudado a compreender a sua complexa configuração no contexto educacional.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Para Pacheco (2005, p. 79-80), “a função da teoria curricular é a de descrever e compreender os fenômenos curriculares, servindo de programa para a orientação das atividades resultantes da prática com vista à sua melhoria”, de modo que, no campo do currículo, as teorias devem estar relacionadas às práticas curriculares, apresentando propostas não só de formalizá-las, de explicar e de interpretar, como também de resolver os problemas existentes. Nesse sentido, as teorias curriculares são muito mais do que um apanhado teórico estático, assumindo um papel ativo na construção daquilo que representam.

Como em qualquer campo do conhecimento, no campo curricular as opções teóricas dão origem a classificação diversas, embora por vezes algo coincidente, e são tentativas de abordagem das concepções de currículo através das quais se diferenciam formas distintas de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade (PACHECO, 2001, p. 33).

Desse modo, a maneira como concebemos o currículo está diretamente relacionada à qual linha teórica julgamos ser a mais adequada às nossas necessidades, podendo atuar como uma ponte entre a teoria e a prática, bem como entre a escola e a sociedade. As teorias curriculares são “classificações ou sínteses das várias concepções de currículo, com o intuito de facilitar a compreensão da complexidade curricular” (PACHECO, 2001, p. 33).

Silva (2009) classifica as teorias curriculares em Teorias Tradicionais, Críticas e Pós-Críticas. As Teorias Tradicionais estão historicamente situadas no final do século XIX e no início do século XX. Como visto anteriormente, esse período é marcado por uma visão tecnicista do currículo, sendo este concebido como uma estrutura rígida e inflexível, com metas bem delimitadas a serem alcançadas.

Para o autor, as Teorias Tradicionais de currículo são consideradas teorias neutras, científicas, desinteressadas; que se preocupam com questões do tipo “o quê?” e “como?” ensinar, evidenciando uma preocupação organizacional, que estaria voltada para a técnica. “Os modelos tradicionais de currículo se restringem a atividades técnicas de como fazer o currículo, sendo teorias de aceitação, ajustes e adaptação” (SILVA, 2002, p. 30).

Entretanto, em meados do século XX e início do século XXI, emerge um questionamento a esse modelo, ou a essa Teoria Tradicional, contribuindo para o surgimento da Teoria Crítica e Pós-Crítica do currículo. Segundo Felício (2008), as Teorias Críticas de currículo começaram a ser elaboradas por autores que estudavam o currículo e suas relações

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

com a estrutura social, a cultura, o poder, a ideologia, o controle social.

As Teorias Críticas e Pós-Críticas do currículo argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder e em questões do tipo “por quê? ”, “para quem? ” ensinar, as quais são questões fundamentais que devem orientar o trabalho curricular e pedagógico. Daí a eminência de se pensar o “para quem? ” “por quê?” e não meramente o “o que?” ensinar, como se apenas “o que?” ensinar fosse o suficiente para um ensino de qualidade.

Desse modo, acredita-se as Teorias Crítica e Pós-Críticas apresentadas por Silva (2009), são as que apresentam as melhores contribuições para o processo educacional, pois estabelecem um projeto curricular, permeável a mudanças, flexível, considerando-se as questões sócio-histórico-econômico-cultural. Isso possibilita que o professor assuma uma postura autônoma, uma vez que essa autonomia só pode ser efetivada mediante um currículo que possa ser (re)construído de acordo com as necessidades vigentes no cotidiano escolar.

Para Young (2014), não há questão mais crucial hoje do que o currículo, tendo em vista que este é um dos poucos, ou o único instrumento, capaz de esboçar algumas respostas para a educação, pois é por meio do currículo que expressamos nossos objetivos educativos, para a instituição escolar.

Como teóricos do currículo, deveríamos ter as respostas para perguntas desse tipo. Afinal, somos os especialistas em matéria de currículo. Isso não significa que somos autoridades inquestionáveis no assunto – longe disso. Mas significa, na minha opinião, que temos a responsabilidade que acompanha a especialização: dizer a verdade em nosso campo, como a vemos. Ao mesmo tempo, tais questões sobre “o que ensinar na escola” constituem apenas um nível de investigação para a teoria do currículo. O currículo foi associado por tempo demais apenas a escolas. Faculdades e universidades também têm currículos. Portanto, a teoria do currículo aplica-se a toda instituição educacional (YOUNG, 2014, p. 192).

Desse modo, compreendemos que o currículo é uma forma de conhecimento especializado, por meio do qual podemos projetar uma perspectiva de desenvolvimento mais amplo, em que não somente se reproduzam os conteúdos, mas se criem oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, as teorias curriculares assumem um papel decisivo, uma vez que norteiam as concepções de ensino e de aprendizagem que acreditamos ser mais significativas.

Diante da possibilidade emancipadora apresentada pelo currículo compreendemos a importância da autonomia docente, que “no étimo grego, autonomia significa “capacidade de se governar ou de se gerir pelos seus próprios meios”; “vontade própria”; “estado da vontade racional que apenas obedece à lei que emana de si mesma”. (PACHECO, 2005, p.121). Nessa

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

perspectiva, a pessoa autônoma seria aquela que tem a capacidade de agir segundo os próprios princípios. Porém a autonomia não é absoluta, mas relativa, pois se inscreve sempre num sistema de referência. Isso torna-se evidente no ambiente escolar, no qual o sujeito faz parte de uma organização que necessita de regras, ou critérios para que se alcancem determinados objetivos educativos.

Nesse sentido, buscamos compreender os elementos que contribuem ou se articulam para construir a autonomia docente a partir do: *desenvolvimento curricular*; do *desenvolvimento organizacional da escola* e do *desenvolvimento profissional dos professores*.

O desenvolvimento curricular perpassa todas as instâncias do currículo (*concepção, implementação e avaliação*), sendo fundamental para a autonomia docente, que se configura na (re)construção do currículo escolar.

Pacheco (2001) salienta que o termo desenvolvimento curricular é utilizado para expressar uma prática, dinâmica e complexa, que se exerce em diferentes momentos, de modo a formar um conjunto estruturado, “integrando quatro componentes principais: justificação teórica,

Já o desenvolvimento organizacional da escola, abarca tanto questões de organização quanto de decisões administrativas e pedagógicas. Segundo Alonso (2006), é por meio do desenvolvimento organizacional que a escola tem a possibilidade de desenvolver o seu potencial enquanto organização que aprende, por meio da definição de metas claras e de expectativas partilhadas, da participação e da colaboração, da liderança efetiva, da abertura ao exterior e da autoavaliação institucional.

No que se refere ao desenvolvimento profissional do professor, compreendemos que este se legitima no campo profissional do professor que, segundo Roldão (2007, p. 94), é “uma construção histórico-social em permanente evolução”.

No que se refere à autonomia docente, compreendemos que este é um campo de disputa, no qual há um tensionamento de forças; por um lado, o currículo prescrito e, por outro, o currículo em ação, na qual se realiza a prática docente, podendo ser autônoma, ou restringida, em função de elementos estáticos do currículo prescrito. Desse modo, “os avanços da autonomia e criatividade docente e os controles e as cobranças limitam a conquista da autoria e criatividade profissional” (ARROYO, 2011a, p. 34).

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

As políticas curriculares apresentam de forma bem clara o tensionamento existente nessas duas esferas, além do poder envolvido nessas decisões e, ainda, um cerceamento da autonomia docente. Sendo assim “o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas às vezes pela administração, pela política curricular, pelos órgãos de governo de uma escola ou pela simples tradição que se aceita sem discutir” (SACRISTÁN, 2000, p. 166- 167).

Mediante o exposto, observamos que a autonomia do professor é um fato reconhecido como otório, uma vez que é este profissional o responsável pela articulação entre o currículo prescrito e o currículo vivenciado no cotidiano da instituição escolar.

Tendo em vista que o “currículo é uma prática desenvolvida através de múltiplos processos e na qual se entrecruzam diversos subsistemas ou práticas diferentes, é óbvio que, na atividade pedagógica relacionada com o currículo, o professor é um elemento de primeira ordem na concretização desse processo” (SACRISTÁN, 2000, p. 165). Observamos, assim, como o professor assume um papel pertinente no processo do desenvolvimento curricular. Desse modo, no que se refere à autonomia do professor na (re)construção do currículo escolar, torna-se necessário evidenciar como a legislação brasileira apresenta em seus dispositivos legais tal ação docente, além de contextualizar esse conceito, à luz da teoria especializada.

Caminho Metodológico

A investigação sobre como a autonomia docente para (re)construção do currículo escolar, se constituiu nos dispositivos legais que regulamentam a educação brasileira, desenvolvida neste trabalho, caracterizou-se como uma pesquisa prática, fundamentando-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, “por sua ênfase no tratamento holístico dos fenômenos” (STAKE, 2011, p. 42), pois considera a totalidade do objeto de estudo em suas relações com os intervenientes de diferentes naturezas, inclusive as elaborações realizadas pelo próprio pesquisador.

A coleta de informações se concretizou por meio da análise documental, servimo-nos dos dispositivos legais que regulamentam a educação brasileira; os documentos que regem a educação Estadual de Minas Gerais e do município de Paraguaçu; e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar, por entender que tais documentos poderiam contribuir

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

para a compreensão do objeto estudado em suas dimensões mais amplas e prescritivas.

Tendo em vista que a pesquisa de Mestrado que originou esse trabalho teve seus dados coletados no município de Paraguaçu-MG, contando com a colaboração de sete professores do ensino Fundamental I e duas supervisoras pedagógicas, pois o mesmo investigava a autonomia docente para além dos dispositivos legais, evidenciando na prática como tal ação se concretizava no cotidiano escolar.

A investigação qualitativa contribui para que diferentes epistemologias investigativas se construam e sejam consolidadas na construção do conhecimento no campo da pesquisa social. Uma delas diz respeito à “epistemologia qualitativa construtiva interpretativa” que se “caracteriza por buscar uma apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual (teoria) do pesquisador” (FERNANDES *apud* ALVES; SILVA, 1992, p. 65), trazendo à tona a sistematização baseada na qualidade, mesmo porque um trabalho dessa natureza não tem a pretensão de atingir o limite da representatividade, e, sim, de “apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto.” (ALVES; SILVA, 1992, p. 61).

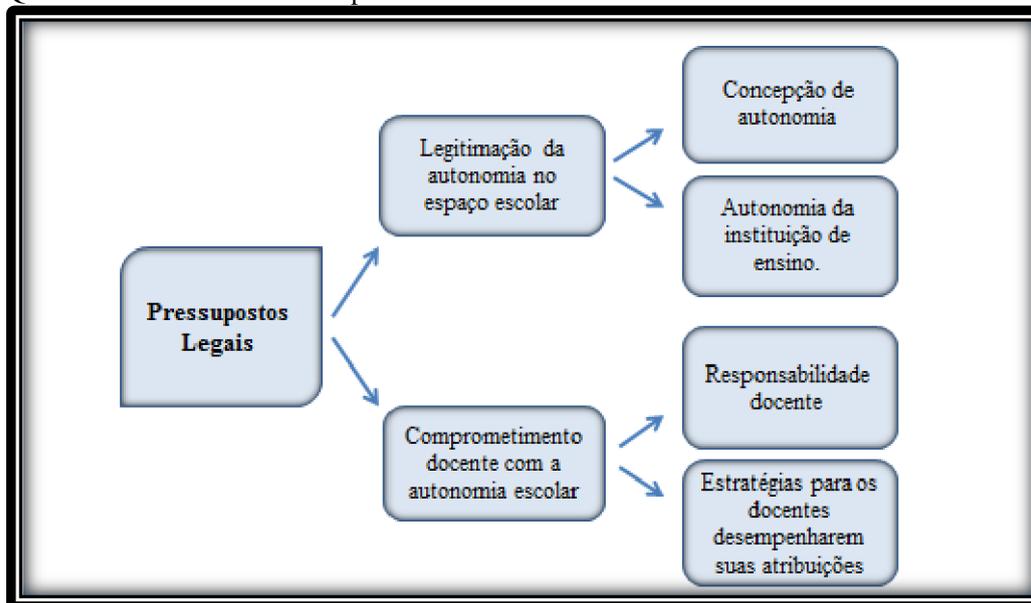
Metodologicamente, a construção de uma pesquisa a partir do pressuposto construtivo interpretativo traça uma ordem cronológica. Primeiramente, após a reunião das informações, são estabelecidos os pré-indicadores; num segundo momento, os indicadores e, por último, os núcleos de significação.

O processo de construção dessas categorias “já é construtivo-interpretativo, pois é atravessado pela compreensão crítica do pesquisador em relação à realidade” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310), conseqüentemente, evidencia a construção de conhecimento acerca do objeto em estudo.

Este percurso metodológico pode ser evidenciado no quadro 01, onde procuramos sintetizar os pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação em torno da necessidade de evidenciar as possibilidades e impasses que envolvem a autonomia docente nos dispositivos legais.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Quadro 01 - Possibilidades e Impasses na Autonomia Docente



Fonte: Os autores

Autonomia docente nos dispositivos legais

Neste momento nos dedicamos a tecer uma análise de como os dispositivos legais apresentam a autonomia docente no processo de (re)construção do currículo escolar, por meio do núcleo de significado exemplificado no quadro 1.

Núcleo: Pressupostos Legais

A construção de um significado de “autonomia” a partir da análise documental revelou que o Município de Paraguaçu-MG não possui uma legislação específica que regule a educação do Ensino Fundamental I; ele se apoia nos Referenciais Curriculares do Estado de Minas Gerais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Nesse sentido, nos ativamos aos documentos mais gerais, e no Projeto Político Pedagógico da escola, como sendo os documentos locais disponíveis. No entanto a análise documental não se restringiu apenas aos documentos que regulamentam a educação no município; analisamos os documentos em uma esfera Nacional, como a Lei de Diretrizes e Base, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Plano Nacional de Educação.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

No interior deste núcleo, privilegiamos trabalhar com os seguintes indicadores: *legitimação da autonomia no espaço escolar e comprometimento docente com a autonomia escolar.*

(a) Legitimação da autonomia no espaço escolar

O indicador da *legitimação da autonomia no espaço escolar* evidencia qual a *concepção de autonomia* que os documentos legais apresentam. É possível perceber que apenas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) explicitam uma definição clara e conceitual sobre o que entendem por autonomia, afirmando que a “autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais” (BRASIL, 2013).

Essa concepção evidencia que a autonomia não é absoluta, pois se inscreve sempre num sistema de referência. Para Adorno (2006), o que constitui um ser humano autônomo, e portanto emancipado, não é simplesmente o protesto contra qualquer tipo de autoridade, é justamente o contrário, ou seja, é o sujeito que aprende e adquire conhecimento suficiente para que possa se tornar emancipado, para ser capaz de tomar suas próprias decisões.

Já o Plano Nacional para a Educação (PNE), salienta a necessidade de uma gestão democrática que deva

ser capaz de envolver os sistemas e as instituições educativas e de considerar os níveis de ensino, as etapas e as modalidades, bem como as instâncias e mecanismos de participação coletiva. Para tanto, exige a definição de conceitos como autonomia, democratização, descentralização, qualidade e propriamente a participação, conceitos esses que devem ser debatidos coletivamente para aprofundar a compreensão e gerar maior legitimidade e concretude no cotidiano (BRASIL, 2014).

O presente documento traz o conceito de autonomia como um processo de construção que deve ser elaborado pela própria instituição escolar, por meio da gestão democrática, o que pressupõe a participação coletiva. Essa definição irá orientar a prática pedagógica. Consideramos ser um aspecto positivo, uma vez que permite às próprias unidades educacionais definirem esse conceito de acordo com suas convicções, ideais e o contexto sócio-histórico-econômico-cultural no qual a instituição escolar está inserida.

No que se refere à *autonomia da instituição de ensino*, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica apresentam que a “autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias” (BRASIL, 2013). Desse modo, observamos que a escola possui certo nível de

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

autonomia pedagógica e administrativa para a elaboração de seu currículo e isso se dá, entre outros meios, pelo PPP.

Segundo Arroyo (2011, p. 13), “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”, o que evidencia a necessidade de uma participação ativa e autônoma dos professores na (re)construção do currículo escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, no que diz respeito ao Ensino Fundamental (DCNEB-EF), evidenciam a necessidade de os

sistemas de ensino e as escolas adotarem, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios: Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos (BRASIL, 2013).

A mesma inferência é apresentada nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de Minas Gerais (DCEF-MG), quando indicam que os sistemas de ensino devem se orientar pelos princípios da autonomia. Assim, inferimos como esse conceito é importante para que as instituições escolares possam promover a (re)construção do currículo escolar de modo que atenda às necessidades dos educandos e para que os professores atuem de forma autônoma nesse processo.

As DCNEB-EF salienta, ainda, que o PPP da escola revela a “autonomia dos entes federados e das escolas nas suas respectivas jurisdições e traduzindo a pluralidade de possibilidades na implementação dos currículos escolares diante das exigências do regime federativo” (BRASIL, 2013). Ou seja, esses documentos asseguram a autonomia da escola na elaboração do currículo escolar desde que este esteja em conformidade com os princípios norteadores dos documentos legais que o regulamentam.

Essa concepção é reforçada mais uma vez no mesmo documento (DCNEB-EF) quando este afirma que “o projeto político-pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 2010). E pelas DCEF-MG que dizem o mesmo com as mesmas palavras, o que enfatiza, ainda mais, a necessidade das práticas autônomas das instituições de ensino.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Sendo assim, inferimos que o exercício da autonomia na (re)construção do currículo escolar é garantida pelos documentos legais e exercida no momento da elaboração do PPP. Por esse motivo, é tão importante que as instituições de ensino elaborem, de forma colaborativa e por meio da gestão democrática o PPP, com certa periodicidade, para que esse documento esteja sempre em consonância com as necessidades da instituição, pois, por meio dele, é que a escola constrói sua autonomia para elaborar as propostas curriculares que melhor atendam ao seu público.

Observamos que todos os documentos apresentam os indicativos sobre a *autonomia da instituição de ensino*, mas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) assegura “às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996).

Inferimos que os documentos apresentam uma concepção de currículo como projeto (PACHECO, 2001), esboçado no primeiro capítulo, pois os documentos regulamentam e incentivam a construção do PPP de cada instituição, possibilitando, assim, que o currículo escolar seja (re)construído de acordo com as necessidades das instituições de ensino.

Reforçando a assertiva de Sacristán (2000, p. 107), quando afirma que o currículo não pode ser compreendido à margem do contexto no qual se configura, tampouco independentemente das condições em que se desenvolvem, visto que é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial.

É nesse contexto que observamos a relevância de cada unidade escolar construir seu próprio PPP, elaborando propostas didáticas/pedagógicas que sejam próximas da realidade social, econômica e histórica de seus alunos.

(b) comprometimento docente com a autonomia escolar

Ao abordarmos esse segundo indicador, verificamos como se configura a *responsabilidade docente* com a (re)construção do currículo escolar nos documentos legais e no cotidiano escolar.

Ressaltamos que a LDB declara que “é de responsabilidade dos professores participarem da elaboração da proposta pedagógica, bem como elaborarem e desenvolverem planos de ensino de acordo com tal proposta” (BRASIL, 1996).

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Observamos que não é uma opção a participação docente na (re)construção do currículo escolar, mas uma responsabilidade, um direito e um dever que as escolas devem assegurar e promover. Salientamos, ainda, que o plano de ensino do professor deve estar em consonância com esse currículo construído com sua participação.

As DCNEB-EF também apresentam esse imperativo, afirmando que “a elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas é, contudo, de responsabilidade das escolas, seus professores, dirigentes e funcionários, com a indispensável participação das famílias e dos estudantes” (BRASIL, 2013). É uma responsabilidade da profissão docente, no entanto, é uma responsabilidade que favorece a aproximação entre o currículo prescrito e o currículo em ação, além de propiciar atitudes autônomas, uma vez que os professores são ouvidos.

O presente documento prevê, ainda, que o regimento escolar e o projeto político-pedagógico, em conformidade com a legislação e as normas vigentes, devem conferir espaço e tempo para que os profissionais da escola e, em especial, os professores, possam participar de reuniões de trabalho coletivo, planejar e executar as ações educativas de modo articulado, avaliar os trabalhos dos alunos, tomar parte em ações de formação (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, o documento enfatiza a participação docente, por ser esta imprescindível para a elaboração do currículo escolar, reservando um tempo específico para que o professor possa se dedicar a essa atividade. Em Minas Gerais, a Secretaria de Educação do Estado garante esse direito por meio das reuniões de módulo⁴ que determina um tempo para ser cumprido no espaço escolar fora de sala de aula. Esse tempo varia de acordo com a quantidade de aulas do professor. Desse modo, os profissionais contam com um espaço e com um tempo para desenvolverem essas atribuições.

As DCNEB-EF apresentam também que são os conhecimentos escolares de diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, mas são as escolas e os professores que “selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno” (BRASIL, 2013).

⁴ A reunião de módulo é um espaço garantido pelo Governo de Minas Gerais, durante a qual os professores se reúnem para discutir, ou ainda, quando acontecem reuniões de formação continuada ou palestras. É um tempo que deve ser cumprido na instituição escolar fora de sala de aula; esse tempo varia de acordo com a quantidade de aulas do professor.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Sendo assim, é de competência do professor selecionar os conteúdos a serem ensinados, bem como a escolha didática/metodológica em função da aprendizagem, para que possa construir um conhecimento significativo nos estudantes.

Observamos como as atribuições do professor são indispensáveis para que se concretize o processo de ensino e aprendizagem na instituição escolar, quando a lei assegura que “o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas” (BRASIL, 2013). É de responsabilidade do professor lançar mão de todos os recursos disponíveis para criar renovadas oportunidades de aprendizagem.

A competência profissional é uma dimensão necessária para o desenvolvimento do compromisso ético e social, porque proporciona os recursos que a tornam possível. [...] podemos dizer que a competência profissional é o que capacita o professor para assumir responsabilidades, mas que dificilmente pode desenvolver sua competência sem exercitá-la, isto é, se carecer de autonomia profissional (CONTRERAS, 2002, p. 85).

Nesse sentido, concordamos com Sacristán (1989, *apud* CONTRERAS, 2002) quando afirma que “um professor não pode se tornar competente naquelas facetas sobre as quais não tem ou não pode tomar decisões”, se não for capaz de exercer sua autonomia em função das necessidades de seus educandos.

Inferimos, porém, que os documentos curriculares aqui expostos apresentam a responsabilidade docente com a (re)construção do currículo no cotidiano escolar, tendo em vista que este profissional possui autonomia em suas atividades pedagógicas, tendo como objetivo norteador de sua prática a aprendizagem significativa dos estudantes. Além disso, enfatiza a necessidade da participação docente na construção do PPP e a liberdade de escolher as melhores estratégias didáticas /metodológicas para trabalhar os conteúdos curriculares com educandos.

A partir do exposto, constatamos quais são as *responsabilidades docentes* expressas nos documentos, porém, para que essas responsabilidades se efetivem, é imprescindível promover *estratégias para os docentes desempenharem suas atribuições*.

Algumas das estratégias que devem ser desempenhadas pelos professores se encontram no PNE quando afirma a necessidade de se “estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares” (BRASIL, 2014)

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Essa é uma estratégia a ser atingida pelo PNE nos próximos dez anos. Acredita-se que é fundamental a participação docente na construção do PPP, bem como em todas as instâncias do desenvolvimento curricular na instituição escolar. Essa ação também promove uma aproximação do currículo prescrito com o currículo em ação.

O mesmo plano salienta que “é fundamental aprimorar as formas de participação e de efetivação dos processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, bem como os processos de prestação de contas e controle social” (BRASIL, 2014). Acredito que esta seja uma das metas que mais evidencia a preocupação com a efetivação da autonomia docente no processo de (re)construção do currículo escolar. Mesmo que os documentos assegurem essa participação, esse é o único que denota a necessidade de se aprimorar as formas de participação e de efetivação dos processos de autonomia pedagógica. Pois não basta dizer que o profissional possuía autonomia; é necessário criar estratégias concretas para que essa autonomia de fato se concretize.

Considerações Finais

Os elementos presentes nos dispositivos legais que possibilitam/propiciam a autonomia docente no processo de (re)construção do currículo escolar, estão relacionados a liberdade de construção do conceito de autonomia e a liberdade/flexibilidade de (re)construção do currículo escolar, por meio do PPP, esses dois elementos evidenciam a legitimidade da autonomia docente, entretanto, ainda de modo muito superficial e ambíguo.

Já os elementos que apresentam impasses/cerceamento para a autonomia docente se referem à ausência de estratégias claras que viabilize de fato a autonomia docente no processo de (re)construção do currículo escolar, os documentos apresentam muitas lacunas nesse sentido.

Concluimos que os dispositivos legais legitimam a autonomia docente, mas de forma ainda precária, a legislação precisa avançar na garantia de um direito tão fundamental no processo de (re)construção do currículo escolar, em prol de uma aprendizagem mais significativa para os alunos, contribuindo para a melhora qualitativa dos índices educacionais de nosso país.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO
E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. **Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação**. Estudos Rbep, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- Alonso, L. **Formação ao Longo da Vida e Aprender a Aprender. In Contributos Pessoais para o —Debate Nacional sobre Educação**. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Estudos da Criança, 2006.
- ALVES, Z. M. M. B. e SILVA, M. H. G. F. D. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Ver. Paidéia**, USP, Ribeirão Preto, 2, Fev/Jul, 1992.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.
- BRASIL. Leis, Decretos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.364 de 20 de dezembro de 1996**.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional da Educação**. Brasília, DF, 2014.
- BRRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da República. 2013.
- FELÍCIO, Helena. Maria. Santos. **Currículo e Emancipação: redimensionamento de uma escola instituída em um contexto advindo de processo de desfavelização**. Tese de Doutorado. PUC/SP. 2008.
- PACHECO, J. A. **Estudos Curriculares. Para a compreensão crítica da educação**. Porto Editora, 2005.
- PACHECO, José. A. **Currículo: Teoria e Práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. In: **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, n. 34 – Especial, p. 94-103, jan/abr. 2007.
- ROLDÃO, M. C. **Os professores e a gestão do currículo**. Porto Portugal: Porto Editora, 1999.
- SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO
E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

SILVA, T. T. **Identidades terminais: As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

STAKE, Robert, E. **Pesquisa Qualitativa: estudo como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011.

YOUNG, M. F. D. Teoria do Currículo: O que é e por que é importante. **90 Cadernos de Pesquisa** v.44, n.151, p. 190-202 jan./mar. 2014



O PCI (PROJETO CURRICULAR INTEGRADO) COMO FORMA DE REORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA POR MEIO DE ATIVIDADES INTEGRADORAS

Ana Maria Barbosa – UNIFAL-MG
barbosaana520@gmail.com

Juliana Lucas – UNIFAL-MG
julianapereiralukas@hotmail.com

Suellen Drumond Kler – UNIFAL-MG
suellenkler6@gmail.com

Helena Maria dos Santos Felício – UNIFAL-MG
hsfelicio@gmail.com

Daniela Schiabel – UNIFAL-MG
schiabel.dani@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem por objetivo apresentar como o Projeto Curricular Integrado (PCI), desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), considera a matriz curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando uma aprendizagem significativa, para além dos conteúdos específicos compreendidos em cada disciplina, por meio das atividades integradoras. Tendo em vista, que as discussões acerca da organização do currículo com o intuito de promover uma aprendizagem mais significativa para os alunos nos faz problematizar questões relativas à sua forma de organização, uma vez que, ao se fragmentar o currículo por disciplinas, o que ocorre também é a fragmentação do conhecimento. Nesse sentido, o que se espera é que o conhecimento seja construído de forma integrada, baseado em questões relacionadas ao contexto dos alunos, possibilitando uma relação democrática no ambiente escolar, em que serão considerados todos os tipos de conhecimentos e de experiências, sendo eles oriundos de diferentes contextos sociais. De modo que, segundo Beane (2003, p. 94), “o currículo e o conhecimento que este abarca são mais acessíveis e mais significativos para os jovens e, conseqüentemente, tendem a ajudá-los muito mais a expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo”. Dessa forma, o objetivo central da aprendizagem não se restringe aos conteúdos específicos de cada disciplina, e sim, a problematização de questões sociais a partir de tais conteúdos, ou seja, uma construção coletiva que faça sentido aos alunos. É nesse contexto de discussões que se compreende o PIBID, criado pelo Decreto n. 7.219 (BRASIL, 2010) e fomentado pela CAPES, como um possibilitador na realização de um trabalho em prol da implementação do PCI nas escolas em que atua. Sendo assim, tal proposta está sendo realizada em escolas da rede pública na cidade de Alfenas/MG por meio de uma parceria com a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) com o PIBID/PEDAGOGIA. Uma escola Estadual do município de Alfenas/MG desenvolve o Projeto

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Curricular Integrado “Alimentação Saudável” que contempla conhecimentos que orientam a prática de hábitos saudáveis, assim como elenca assuntos em prol da contextualização da realidade social dos alunos a partir dos conteúdos compreendidos na matriz curricular. Segundo Marques (2014), o Desenvolvimento Curricular tem por princípios ser um processo: de responsabilidade descentralizada, flexível e diferenciado, que requer capacidade reflexiva, contextualizado, integrado, e com fases interativas de concepção, implementação e avaliação. Para tanto, a ênfase deste trabalho está em compreender o PIBID como um programa que ao desenvolver suas ações com o PCI, por meio das atividades integradoras realizadas pelas pibidianas responsáveis, torna-se parte do desenvolvimento curricular, bem como sua importância no processo de integração das disciplinas de forma que tal flexibilização curricular não seja sinônimo de perda de qualidade.

Palavras-chave: Organização curricular. Projeto curricular integrado. Atividades integradoras
Desenvolvimento curricular.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Introdução

A apresentação do Projeto Curricular Integrado às escolas requer um trabalho fundamentado na conscientização dos profissionais de educação, de modo que seja clara a proposta de uma reorganização do currículo em prol de uma aprendizagem significativa aos alunos, e que tal proposta não desconfigura a matriz curricular, mas sim representa sua adaptação às reais problemáticas apresentadas pelo contexto dos alunos.

A perspectiva de um desenvolvimento integral do educando norteia os trabalhos realizados pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), o objetivo do PCI, então, é contemplar todas as áreas do conhecimento a fim de tornar os conteúdos da matriz curricular significativos aos alunos.

Dessa forma, é fundamental que a formação dos professores (as) os proporcione uma flexibilidade em suas ações, possibilitando uma articulação entre os saberes acadêmico e cultural. Assim, é possível reflexões com relação ao currículo, sempre visando melhorias na qualidade do ensino, evidenciando o que realmente é importante no ato de ensinar e aprender, ou seja, “a maneira como se utilizam as margens da autonomia para decidir sobre o currículo mais adequado às necessidades culturais e formativas das populações escolares, conformará também as possibilidades de oferecer uma educação de qualidade para todos” (ALONSO, 2000, p. 33).

Com isso, o que se espera é a aplicabilidade dos conteúdos escolares em situações diversas do cotidiano dos alunos, uma construção de conhecimento para a vida, diferente do que ainda se propaga nas escolas com metodologias que não condiz à formação de cidadãos ativos e reflexivos.

Sendo assim, o que possibilita uma educação de qualidade é a realização de atividades integradoras durante o processo de ensino e aprendizagem, atividades essas exemplificadas por meio do desenvolvimento do PCI nas escolas em que o trabalho é realizado. Durante todo o processo evita-se a dicotomia entre os diferentes saberes, uma vez que tal proposta tem por intuito a transformação da então concepção de currículo que se propaga nas escolas.

O que há ainda hoje são políticas públicas que insistem em reproduzir metodologias restritas à um currículo prescritivo, o que não atende às necessidades dos alunos em questão, sendo eles advindos de uma sociedade com muitas especificidades, diferente do que se tinha ao se pensar a construção do então modelo de currículo em vigor. Diante disso, é possível se

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

pensar em mudanças e transformações no âmbito educacional, e na evolução do ensino a partir do momento que o “currículo é entendido como um *projecto integrado* e de cultura e de formação, que fundamenta, articula e orienta as decisões sobre a intervenção pedagógica nas escolas com o fim de permitir uma mediação educativa de qualidade para todos os alunos”. (ALONSO, 2001, p. 3).

Organização curricular em prol da significação da aprendizagem

Quando o currículo é aberto em relação a temas relacionados com o mundo em geral, especialmente quando as questões e preocupações dos jovens ajudam a moldar o currículo, o conteúdo e os interesses da cultura popular encontram-se subitamente paralelos aos da “alta cultura” que tradicionalmente tem dominado o currículo. (BEANE, 2003, p. 105).

Contudo, não há uma hierarquização dos saberes, o que se preza é o conhecimento cultural considerando o contexto dos alunos, sendo possível a abordagem de inúmeros assuntos a partir de determinada temática. Dessa forma, é possível que o currículo tenha uma visão de aprendizagem para a vida, com conteúdos de interesse dos alunos, trabalhando temas contemporâneos que sejam compreensíveis a eles. Posto isso, não se defende uma mera transmissão do conhecimento e uma forma inflexível de se trabalhar as disciplinas, mas sim uma construção coletiva que integre os saberes provenientes das experiências dos alunos aos saberes acadêmicos.

Nesse sentido, para que o conhecimento seja significativo é necessária a contextualização dos conteúdos, uma integração da aprendizagem escolar e extraescolar, considerando que um currículo prescritivo não se faz eficaz quanto a essa nova perspectiva, que defende outra forma de se construir o conhecimento, sendo ela coletiva, reflexiva, crítica, e que considera as experiências do cotidiano do aluno.

Para tal, se enfatiza a importância dos professores construírem uma autonomia com relação ao modo de se trabalhar o currículo, de modo que a aprendizagem, assim como o conhecimento, se estabeleça de forma útil e significativa aos alunos em todo o processo educativo. Tal perspectiva difere do propagado em escolas que defendem uma aprendizagem caracterizada pela especificidade de cada disciplina, configurando uma perda aos alunos, uma vez que “quando o conhecimento é visto como uma simples coleção de fragmentos e retalhos de informação e destrezas organizados por disciplinas separadas, a sua utilização e o seu poder

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

estão confinados pelas suas próprias fronteiras e, por isso mesmo, diminuídos” (BEANE, 2003, p. 97).

Em meio a essa problemática, ao se pensar o papel da escola, e em consonância sua organização curricular, é imprescindível considerar um trabalho que vise tal integração curricular, e dessa forma, por meio de um currículo aberto, possibilitar a formação de sujeitos que reflitam de forma crítica sobre o que lhe é ensinado pela escola com relação à cultura advinda de suas relações e interações. Logo, cabe à escola essa mediação, em que “uma das funções fundamentais da escola é ajudar os alunos a organizar e a reconstruir os saberes que já possuem, a pensarem sobre o que já sabem, a dar sentido à experiência utilizando, para isso, os instrumentos adequados das diversas áreas ou disciplinas” (ALONSO, 2000, p. 35).

Com isso, a articulação de assuntos e temas presentes na cultura de determinado grupo precisa ser incorporado ao currículo da escola, uma organização curricular que se torna necessária à formação de sujeitos aptos a resolver problemas atuais, preparando-os para a vida, diferente do que acontece ao se reproduzir conteúdos compreensíveis apenas no âmbito escolar.

No que diz respeito a essa mudança ao se conceber o currículo, é preciso ter consciência de que o modelo de escola que propaga a reprodução cultural não condiz com essa nova sociedade que vem se constituindo, não faz sentido aos alunos metodologias que visam aspectos apenas mecânicos. Para tanto, o ideal é um currículo que se aproxime da realidade dos alunos compreendidos na então sociedade contemporânea, que por sua vez insiste em reproduzir um modelo de escola nada significativo às necessidades atuais.

Assim, novas formas de produção de conhecimento se fazem necessárias, novos espaços de aprendizagem a serem considerados, como também a importância de que a informação que está presente em todos os espaços de socialização se configure como conhecimento, de modo que o processo educativo se constitua assimilando, compreendendo, participando, interagindo e integrando todas as formas de aprendizagem. Contudo,

O currículo é o instrumento que possibilita a clarificação partilhada das intenções e valores acerca do que é importante ensinar/aprender na escola e a sua tradução em propostas de intervenção relevantes e significativas para a formação e socialização das novas gerações, sendo simultaneamente um meio fundamental para o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, através dos processos de reflexão, investigação e colaboração necessários à sua definição e construção social na escola (ALONSO, 2000, p. 33-34).

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Sendo assim, a organização curricular se configura como uma ação essencial para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que compreendam teoria e prática em âmbitos indissociáveis, elencando a importância da formação de profissionais que compreendam essa nova perspectiva de currículo como um possibilitador quanto à formação integral de sujeitos sociais.

O PCI como instrumento para além da matriz curricular

O desenho curricular em vigor nas escolas brasileiras parte do princípio do currículo prescrito, o determinado pelo sistema de educação. Os órgãos governamentais ao elaborarem esse currículo unificado, têm por objetivo garantir o ensino de conteúdos específicos nas escolas de todo o país.

Em suma, é importante considerar que há maneiras de as instituições de ensino trazerem inovações e conteúdos diferenciados à seu currículo, entendendo que atividades e conteúdos de um currículo diferenciado tendem em muito a contribuir para o desenvolvimento cognitivo e integral do educando, uma vez que integrar os conteúdos prescritos às atividades de interesse dos educandos permite que eles descubram novas formas de se destacar e explorar suas habilidades, indo para além dos limites impostos pela escola tradicional, situação essa que não remete ao que se é propagado nas escolas. Contudo,

o conhecimento é dispensado com a ideia de que deve ser preservado para uso futuro, para ser novamente dado ou em forma de respostas de testes ou revelado quando a ocasião o sugere. Se isso parece demasiado severo, de que modo poderíamos nós, então, explicar as respostas que os jovens obtêm quando perguntam: “Porque temos nós que aprender isso?” “Porque irão precisar disso para o teste”, respondem os professores. Ou, porque irão precisar “Para o próximo ano lectivo”. Ou, consoante o momento, porque será útil “Para a universidade, para a escola secundária ou para o mundo do trabalho”. Ou, “No futuro irão constatar porque razão precisam agora de saber isto”. (BEANE, 2003, p. 95)

Posto isso, enfatiza-se a importância de se refletir sobre as metodologias utilizadas ao se trabalhar tais conteúdos, se estão postos de forma a serem úteis à atuais questões da vida dos alunos, ou se estão sendo trabalhados em prol de algo que poderá lhes ser útil futuramente.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Problemática essa que remete também à formação dos professores (as), a fim de se entender que tal reorganização curricular é essencial para o sucesso das práticas de ensino e aprendizagem, sendo necessária a atuação de profissionais como mediadores aptos a auxiliar os alunos na organização dos saberes que já possuem, assim como lhes apresentar os saberes acadêmicos de modo que consigam articulá-los e aplicá-los aos seus contextos sociais. Tal reorganização curricular embasa o trabalho de professores (as) em prol da formação integral dos educandos, formando-os como cidadãos críticos e reflexivos capazes de se posicionarem com relação às problemáticas de seu cotidiano, o que difere do propagado pelo atual modelo de escola, que apenas reproduz o que está posto. Segundo Paro (2011), “Neste processo, não são, somente, os conteúdos disciplinares que devem compor o currículo, muito pelo contrário, a ressignificação da cultura local e a valorização das particularidades dos conteúdos devem fazer parte na construção, e gestão do currículo escolar”.

Com relação à essa reorganização, a flexibilização curricular é considerada como um componente fundamental para a organização de um trabalho docente efetivo e de qualidade, o que não significa excluir os conteúdos orientados pela matriz curricular, que é direcionada pelos órgãos governamentais. Nesse sentido, há a realização de um trabalho que é desenvolvido para que o conhecimento não fique restrito à essa fragmentação por disciplinas, sendo necessário que se entenda o currículo como um instrumento que contribui para que os educandos construam condições de ação diante de situações de seu contexto social, sendo ele considerado de forma ampla, o que proporciona aos alunos as tão almejadas condições de posicionamento.

O Projeto Curricular Integrado tem por intuito alinhar os componentes da matriz curricular de maneira a responder sua questão temática, sendo a proposta metodológica do PCI levantar questões oriundas dos educandos. Nesse sentido, realiza-se uma atividade disparadora definida por meio da observação do contexto escolar, determinando um núcleo globalizador que se configura enquanto temática. Assim, a partir de um contexto considerado pertinente ao desenvolvimento do projeto, e por meio dele, são definidas as questões geradoras, representadas pelas curiosidades dos educandos com relação ao núcleo globalizador.

Dessa forma, a partir das questões são definidas as atividades integradoras que ajudam a dar respostas às estas questões geradoras, articulando as diferentes áreas do conhecimento, elencando habilidades e competências a serem trabalhadas ao longo do projeto. Essa integração com a matriz curricular é intencional e planejada, levanta-se as diversas áreas do conhecimento para respondê-las, não havendo uma ordem cronológica para o recrutamento de conteúdos e

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

disciplinas a fim de responder às questões geradoras.

Nesse contexto de discussões, compreende-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo Decreto n. 7.219 (BRASIL, 2010) e fomentado pela CAPES, que possibilita a realização de um trabalho em prol da implementação do PCI nas escolas que atua.

Sendo assim, tal proposta está sendo realizada em escolas da rede pública na cidade de Alfenas/MG por meio de uma parceria com o PIBID/PEDAGOGIA da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). O PCI, então, propõe um currículo coerente, para além de uma metodologia de ensino diferenciada, sendo ele constituído a partir de um princípio democrático, no qual os educandos participam efetivamente do seu processo de construção, elencando suas curiosidades sobre algumas temáticas, no qual os conteúdos e processos prescritos se tornam experiências educativas diversificadas, que adquirem sentido pessoal propiciando à construção do conhecimento um ato significativo para o desenvolvimento integral do aluno, construção essa norteada por princípios democráticos, o que apoia o desenvolvimento de um currículo integrado.

Com isso, o PCI busca romper com as abordagens do currículo disciplinar que fragmenta os conteúdos, que os seleciona previamente, e apresenta-os de forma descontextualizada da realidade aos alunos, o que norteia uma aprendizagem em prol da obtenção de resultados positivos em avaliações externas, não contemplando seu verdadeiro propósito. O ideal é a compreensão de si e do mundo que se está inserido, sendo o aluno capaz de pensar e agir sobre a realidade que lhe está posta, o que não é possível por meio dessa maneira de se conceber o currículo, restrito e fragmentado.

No que diz respeito a essa proposta, o PIBID, atuante em duas escolas de Alfenas no ano de 2017, teve como objetivo a realização de um projeto que possibilitasse a integração curricular, superando as limitações do currículo conteudista e articulando a convergência de diversos saberes, a fim de permitir uma construção de conhecimento relevante e significativo para toda a comunidade escolar em questão.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

O PIBID como parte do desenvolvimento curricular ao promover suas ações com o PCI

O desenvolvimento do PCI por meio do programa de trabalho do PIBID vai para além de um projeto, ele se configura como uma proposta metodológica de ação no contexto escolar. Beane (2002), destaca importantes posturas investigativas para o desenvolvimento de tal proposta, posturas essas que se fazem presentes em todas as etapas de desenvolvimento das ações compreendidas pelo PIBID, o que auxilia substancialmente para com o reconhecimento de importantes elementos da realidade das escolas em trabalho, questões como: “Quem somos?”, “Quais nossas prioridades?”, “Como e quando vamos agir?”, “Como nos organizamos?”, “Como é e quando vamos compartilhar nosso trabalho com a comunidade?”, são fundamentais para o desenvolvimento do PCI.

Para tal, é necessário o desenvolvimento de algumas etapas, etapas essas que orientam o trabalho do professor, exigindo reflexão em todas as fases de sua ação. Como parte primária, o *Conhecimento do contexto* é fundamental, através das vivências na escola e o acesso aos documentos oficiais da instituição é possível identificar elementos importantes que possam contribuir para a elaboração da proposta de trabalho. A segunda etapa é dada pela *Definição de prioridades*, a partir do contato com os estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem e do diálogo construído com os professores (as) é possível que as pibidianas definam um tema que possibilite a integração dos conteúdos. Em última instância, compreende-se a etapa de *Planejamento e desenvolvimento das atividades integradoras*, nessa etapa é possível transformar o currículo da escola junto à toda comunidade escolar, considerando principalmente as especificidades dos alunos, sempre visando o desenvolvimento de atividades integradoras. E por fim, a *Avaliação* consiste na retomada para a reconstrução da prática pedagógica, verificando se a aprendizagem dos estudantes foi significativa.

O desenvolvimento do PCI possibilita um olhar crítico ao professor, pois contribui para compreender uma nova prática pedagógica que flexibiliza o currículo formal de forma integrada, processo esse que conta com a participação de todos. Com isso, entende-se que o PCI é uma importante abordagem, pois traz aos alunos e aos professores uma nova prática escolar, um olhar crítico e sensível para com a educação.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

As ações realizadas pelo PIBID nas escolas são abrangentes e evidenciam a questão de como os docentes podem desenvolver suas metodologias visando alcançar as necessidades do processo de ensino e aprendizagem, sendo elas de suma importância para as escolas, pois proporcionam resultados para além do desenvolvimento cognitivo dos educandos, contribuindo também para uma reflexão por parte da comunidade escolar sobre as práticas pedagógicas da contemporaneidade. É importante considerar que as aulas não têm início na sala de aula, mas no momento em que se reflete sobre seu planejamento, ou seja, refletir sobre os componentes curriculares e sua metodologia de aplicação oportuniza ao corpo docente uma aliança entre teoria e prática.

Sendo assim, fica evidente que o planejamento pedagógico realizado pela parceria entre escola e universidade contribui para com o entendimento de como lidar com situações oriundas dos diversos contextos sociais, auxiliando quanto às práticas escolares a serem desenvolvidas, de modo que contemplem as diversas culturas, apresentando ampla flexibilidade ao debater as várias concepções curriculares da comunidade escolar no processo de desenvolvimento das atividades, promovendo uma transformação na forma de se trabalhar o currículo, considerando-o integralmente aos demais aspectos pertencentes ao processo.

Diante disso, o que se evidencia é que o PIBID ao promover suas ações com o PCI se configura como parte integrante do desenvolvimento curricular da instituição em que atua. Assim, ao apresentar novas propostas de trabalho que proporcionam resultados satisfatórios, sua aceitação, quando assim acontece, estabelece uma transformação na maneira de se conceber o currículo, de modo que tal articulação promova o êxito nas ações a serem desenvolvidas a partir de então.

Considerações finais

A concepção de currículo predominante nas escolas do país, embasada na fragmentação dos conteúdos, é posta sem sombra de dúvidas como um modelo que não condiz com as necessidades dos alunos compreendidos na então sociedade contemporânea. Posto isto, a proposta de trabalho apresentada pelo PIBID, que promove aos alunos uma aprendizagem significativa, fugindo do modelo de ensino fragmentado, viabiliza ao estudante não apenas resultados positivos que respondem às avaliações escolares, mas sim um ensino construído

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

de forma integrada, baseado no contexto do estudante, promovendo uma aprendizagem que de fato consolida a integração dos saberes acadêmico e cultural.

Em consonância, enfatiza-se a importância de se promover uma formação aos professores (as) de modo que se tornem profissionais capazes de refletir sobre sua própria prática, sendo imprescindível o entendimento quanto a se trabalhar o currículo de forma autônoma, questão essa bastante explícita no desenvolvimento do PCI.

Contudo, percebe-se que as ações implementadas pelo PCI evidenciam a importância do entendimento dos fundamentos e das finalidades que se vinculam ao currículo, possibilitando uma integração à realidade social dos alunos, para que seja possível uma participação social-democrática, que alcança os aspectos da relação de ensino e aprendizagem produzindo diversas possibilidades que abarcam o conhecimento como um todo, e não como gavetas compartimentadas e sem sentido.

Desse modo, há a construção de um conhecimento que vai para além do propiciado pelas disciplinas fragmentadas, o que se objetiva é uma educação mais ampla, que visa não apenas a formação de alunos, como também a de cidadãos, sendo eles críticos e reflexivos.

REFERÊNCIAS

ALONSO, L.G. Desenvolvimento Curricular, Profissional e Organizacional: uma perspectiva Integradora da Mudança. **Revista Território Educativo**, n.7, mai. 2000, p. 33-42.

ALONSO, L.G. **A abordagem de projecto curricular integrado como uma proposta de inovação das práticas na escola básica**. Braga, 2001.

BEANE, J. A.. **Integração Curricular**: a essência de uma escola democrática. Currículo sem fronteiras, v.3, n.2, p. 91-110, Jul/Dez 2003.

MARQUES, M., LOUREIRO, M.J., MARQUES, L. Princípios de desenvolvimento curricular: um instrumento de análise qualitativo para a Educação em Ciência. **Investigação qualitativa em educação**, v.1, 2014.

PARO, Vitor Henrique. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.19, n. 72, p. 485-508, jul./set. 2011.



RELATO DA AVALIAÇÃO DA ESCRITA DO PONTO DE VISTA PSICOMOTOR EM CRIANÇAS DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Joyce Marielle de Carvalho Silvério
joymari@bol.com.br
Neide de Brito Cunha - UNIVÁS
neidedebritocunha@gmail.com

Resumo: Aprender a ler e a escrever é uma meta importante do currículo do ensino fundamental, pois dá possibilidades às crianças em idade escolar de efetivarem suas ideias imaginárias. A psicomotricidade é considerada como uma ciência que estuda o corpo, o movimento intencional. O ato de escrever, do ponto de vista psicomotor, implica no domínio do traçado, a postura ao sentar, o tamanho das letras, a pressão do lápis, o respeito à direção gráfica, a falta de discriminação visual entre outros. Assim o presente estudo objetivou avaliar a escrita sob o ponto de vista psicomotor de crianças do 2º ano do ensino fundamental por meio da Avaliação Psicomotora, instrumento que permite identificar a idade psicomotora das crianças e a avaliação da escrita. Neste estudo utilizou-se um ditado, como recomendado, de um texto de 34 palavras. Participaram da amostra 91 estudantes com faixa etária entre 7 e 8 anos de uma escola pública. Os resultados indicaram que os alunos estavam com a idade psicomotora dentro do esperado e sobre o ditado, do ponto de vista psicomotor, verificou-se que nenhuma criança inverteu as letras, mas as confundiram excessivamente, totalizando 98,9% das crianças avaliadas. A troca de letras ou sílabas também foi verificada, com 92,3, e 85,7% de falta de sinais de pontuação e acentuação de palavras. Sugere-se que estudos com diferentes idades sejam feitos para confrontar com esses achados.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Ensino fundamental. Escrita.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Introdução

A produção da escrita permite a materialização das diferenças individuais. Aprender a ler e a escrever é uma meta importante do currículo do ensino fundamental, pois possibilita que crianças em idade escolar transponham suas ideias, seu imaginário (PAPALIA; FELDMAN, 2013). Para que uma criança tenha uma aprendizagem significativa no processo de alfabetização é necessário que apresente algumas habilidades psicomotoras mínimas, pois o corpo pode ser entendido como ponto de referência que o ser humano possui para conhecer e interagir com o mundo, e este ponto de referência servirá de base para o desenvolvimento cognitivo.

Gagné (1977 *apud* SINGER, 1986) dividiu em cinco as categorias principais de ações humanas que levam à aprendizagem. A primeira delas é a intelectual, por meio da qual um indivíduo pode se relacionar com o ambiente mediante o emprego de símbolos, como ler, escrever e manejar números. A segunda é a informação verbal, pela qual expõe e relata alguma informação. A terceira diz respeito às habilidades que governam o próprio processo interno do indivíduo, que são as estratégias cognoscitivas. A quarta habilidade, a motora, são atos simples que fazem parte de outros mais complexos como jogar tênis ou dirigir um automóvel. Já a quinta habilidade é formada pelas tendências eleitas pelos indivíduos, consideradas como atitudes.

De acordo com Gonçalves (2010) a psicomotricidade é a junção entre atividades físicas e pensamentos, ou seja, o movimento humano na sua ação relacional que incorpora os aspectos motores, emocionais e cognitivos que impulsionam a realidade desse movimento. Nesse sentido, Henri Wallon acrescenta que o movimento não é um puro deslocamento no espaço nem uma adição de contrações musculares; o movimento tem também um significado de relação e interação afetiva com o mundo. Alves (2008) considera que crianças que apresentam menor desenvolvimento motor podem ter o processo de alfabetização prejudicado, visto que a lateralidade e a orientação temporal são condições para seguir a direção gráfica e a confusão na ordenação dos elementos como a noção “antes-depois”. Portanto, segundo Shumway-Cook e Woolacott (2003), utilizar a variabilidade de movimentos contidos em atividades físicas pautados em objetivos psicomotores durante o processo de aprendizagem pode ser uma base de desenvolvimento das formações mentais. Além disso, uma vez que o movimento é executado de maneira

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

intencional, os processos cognitivos são essenciais para o controle motor.

A habilidade da escrita pressupõe um desenvolvimento motor, envolve integridade sensório-perceptual e a integridade socioemocional, visto que por meio desta mobilizam-se diferentes segmentos do corpo, uma combinação dos fenômenos biológicos e ambientais (SCHIRMER *et al.*, 2004). A produção escrita permite a materialização das diferenças individuais. Ao escrever um texto, o sujeito mobiliza conhecimentos que lhe são particulares e as informações que ele percebe e seleciona como relevantes para o desenvolvimento de um dado tema. Papalia e Feldman (2013) destacam que as crianças que conseguem ler e escrever podem traduzir os sinais de uma página em sons e significado, bem como desenvolver estratégias progressivas e sofisticadas para entender o que leem e usarem a palavra escrita para expressar ideias, pensamentos e sentimentos. Nesse sentido, Crenitte, Gonçalves e Ferraz (2010), Le Bouch (1987) e Papalia e Feldman (2013) apontam que os aprendizados da leitura e da escrita estão inter-relacionados.

De acordo com os estudos de Fonseca (1995) e Oliveira (2010), problemas que podem colaborar para o desenvolvimento das dificuldades de aprendizagem são os motores e psicomotores. Nesses estudos, a motricidade e a psicomotricidade se referem à maturação do sistema nervoso; às anomalias de caracteres motores como tonicidade, postura, equilíbrio e locomoção que são importantes para o desenvolvimento da leitura e escrita e aritmética; e aspectos psicomotores como lateralidade, direcionamentos, imagem corporal, estrutura espaço-temporal.

Oliveira (1992) considera que a escrita envolve características psicomotoras como orientação espacial, memorização visual, orientação temporal, falha na coordenação fina, e que podem ser verificadas por meio da cópia e do ditado e que crianças têm mais dificuldades em realizar o ditado do que a cópia, pois para realizá-la não precisa saber ler ou escrever, mas no ditado ela necessita ter uma representação gráfica do conteúdo e uma representação auditiva verbal. Há também que ter atenção seletiva para conseguir reproduzir graficamente a linguagem oral. Condemarin e Chadwick (1987 *apud* OLIVEIRA, 1992) afirmam que:

[...] o ditado também é uma prática importante, não só para os alunos com dificuldades de aprendizado na leitura e escrita como também para as crianças que tendem a utilizar formas dialetais de comunicação. Nessas formas, geralmente efetuam-se mudanças tônicas, omissões, aglutinações ou contrações sintáticas (p. 157).

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Outros problemas de aprendizagem da escrita, na primeira fase de aprendizagem da mesma, são a indeterminação da lateralidade, a utilização incorreta do lápis, a desproporção de letras e a instabilidade do corpo (PELLISSARI, 2006).

A avaliação psicomotora é uma ferramenta que fornece e detecta pistas que identificam crianças com dificuldades psicomotoras, tais como, esquema corporal, coordenação global, coordenação fina e oculomanual, lateralidade, orientação espacial, orientação temporal e discriminação visual, auditiva e que podem ser verificadas por meio da cópia e do ditado. A pesquisa de Ferreira, Martinez e Ciasca (2010) com o objetivo de verificar se, no 1º ano do ensino fundamental, a criança já está apta, sob o ponto de vista psicomotor, para o início da aprendizagem formal escolar, uma vez que crianças com alteração psicomotora são fator de risco para dificuldades de aprendizagem. Os autores concluíram que, sob o ponto de vista psicomotor, os sujeitos ainda estavam em grupo de risco para o início da aprendizagem da leitura e da escrita, pois houve desempenho aquém do esperado em equilíbrio, imitação, reconhecimento e nomeação das partes do corpo em si e no outro, dissociação de movimentos, velocidade e precisão motora.

Nesse sentido, no contexto escolar, especificamente no Ensino Fundamental, consegue-se observar crianças com dificuldade em escrita, Zucoloto (2001) acrescenta que, por volta dos sete anos, no período de alfabetização, quando sua manifestação é notória e perceptível, elas podem se manifestar em áreas distintas como ao soletrar ou escrever uma palavra ditada. O estudo de Venâncio *et al.* (2008) teve como propósito avaliar o efeito das aulas de psicomotricidade no perfil psicomotor em escolares e puderam notar que as aulas de psicomotricidade aplicadas duas vezes por semana promoveram melhoras significativas no desenvolvimento infantil, interferindo favoravelmente no desempenho escolar das crianças.

Com o objetivo de verificar a relação entre o desenvolvimento psicomotor e o desempenho escolar no processo de alfabetização, Ambrósio (2011) investigou 40 alunos do 2º ano do ensino Fundamental de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. Realizou uma avaliação no início do processo de alfabetização e outra no final. Os resultados revelaram que alunos com atraso no desenvolvimento psicomotor ficaram classificados nas categorias IA e IB, no qual deveriam estar em II; que o desenvolvimento psicomotor possui associação com desempenho escolar, pois mesmo ao fim do ano letivo obtiveram avanços, mas mesmo assim continuaram com defasagens nas habilidades

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

psicomotoras abaixo do esperado para faixa etária e série escolar. Evidenciou-se também que, dos alunos, 78,05% mostraram defasagem em coordenação e equilíbrio, 75,61% em lateralidade, 51,22% em orientação temporal e 41,47% em esquema corporal e orientação espacial.

O estudo de Silva Filho e Ferreira (2014) objetivou mostrar a correlação entre os domínios psicomotores e os domínios da escrita. Considerando pois a importância do desenvolvimento normal dessas habilidades, partimos do pressuposto de correlação significativa entre psicomotricidade e escrita, este estudo buscou medi-las, tendo como objetivo avaliar a psicomotricidade por meio da Avaliação Psicomotora; e a escrita do ponto de vista psicomotor quanto aos tipos de erros de um ditado.

Metodologia

Participantes: A amostra foi composta por 91 crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública de uma cidade do sul do Estado de Minas Gerais. Do total, 37 (40,7%) eram meninas e 54 (59,3%) meninos. É importante ressaltar que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura da cidade permitiu pesquisar somente nessa faixa etária e nesse ano escolar, por interesse da própria Secretaria em avaliar turmas que iniciaram as atividades acadêmicas aos cinco anos de idade. Foi solicitado pelo órgão um relatório final como forma de devolutiva da pesquisa realizada.

Instrumentos: Para a realização do presente estudo foram aplicados, unicamente pela pesquisadora, a Avaliação Psicomotora desenvolvida por Oliveira (2014). Nesse instrumento, os pontos obtidos em cada prova das habilidades são transcritos na ficha de avaliação e somados por conjuntos de habilidades definidos pela autora em: I – Coordenação e Equilíbrio; II – Esquema Corporal; III – Lateralidade; IV – Organização e Estruturação Espacial; V – Organização e Estruturação Temporal. De acordo com a somatória acima mencionada, pode-se descobrir o estágio que a criança se encontra e chegar à idade psicomotora, levando em consideração as fases da evolução psicomotora, de seu desenvolvimento, conforme mostra a Tabela 1.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Tabela 1 – Desenvolvimento Psicomotor. Estágios e pontuação esperada.

Habilidades psicomotoras	I	IA	IB	II	IIA	IIB	III
Coordenação e equilíbrio	2	3 a 14	15 a 20	21	22 a 27	28 a 33	34
Esquema corporal	2	3 a 12	13 a 18	19	20 a 24	25 a 33	34
Lateralidade	2	3 a 9	10 a 16	17	18 a 25	26 a 33	34
Orientação espacial	2	3 a 9	10 a 14	15	16 a 23	24 a 33	34
Orientação temporal	1	2 a 8	9 a 14	15	16 a 25	26 a 33	34

Fonte: *Tabela das fases da evolução das habilidades psicomotoras verificadas pelo exame psicomotor* (OLIVEIRA, 2014, p. 105).

A Avaliação da Escrita foi feita por meio de um ditado de um texto de 34 palavras, adaptado do texto “Uma tarde no campo”, de Sisto (2001). Foram utilizadas somente as quatro primeiras frases do texto porque ele todo seria muito extenso para ser aplicado às crianças da faixa etária escolhida. Segue o texto:

Uma tarde no campo

José ficou alegre quando lhe contaram sobre a festinha na chácara da Dona Vanda. Era o aniversário de Amparo.

Chegou o dia. Todos comeram, beberam e fizeram muitas brincadeiras engraçadas.

Cabe informar que Oliveira (2014) indica que deve ser feito um ditado livre para a avaliação da escrita, cujo objetivo é o de avaliá-la somente do ponto de vista psicomotor. Assim, os tipos de erros considerados foram os indicados na Ficha das Observações sobre o Ditado do Ponto de Vista Psicomotor (OLIVEIRA, 2014). No entanto, nesta pesquisa, como o ditado foi aplicado coletivamente, por não ter sido disponibilizado mais tempo para a coleta de dados, dois tipos de observação, a saber as “Características da escrita” e a “Postura ao escrever e forma de preensão do lápis” não puderam ser realizadas. Assim sendo, foram avaliados somente os “Tipos de erros” abaixo:

- Falta de sinais de pontuação e acentuação de palavras () sim () não
- Troca de letras ou sílabas () sim () não
- Inversão de letras () sim () não
- Omissão de letras ou sílabas () sim () não

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

- Aglutinação () sim () não
- Repetição de palavras ou sílabas () sim () não
- Substituição de palavras por outras () sim () não
- Acréscimo de letras ou sílabas () sim () não
- Confusão de letras de formas parecidas () sim () não

Procedimentos: O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas, (CEP), da Fundação de Ensino Superior do Vale do Sapucaí – Universidade do Vale do Sapucaí e aprovado cujo número do parecer é 38363014.4.0000.5102 Em seguida, houve um contato pessoal com a direção da escola indicada pela Secretaria Municipal de Educação da cidade onde ocorreu a coleta. Na escola indicada pela Secretaria, foram distribuídos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLs) para que os professores das turmas indicadas os direcionassem aos responsáveis pelas crianças.

Tratamento dos dados: A classificação dos dados das provas de psicomotricidade seguiu as referências da Avaliação Psicomotora (OLIVEIRA, 2014). A análise foi realizada quantitativamente por meio do programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, versão 22.0 para Windows, um pacote estatístico para análise de estudos em ciências sociais. A análise estatística foi descritiva e inferencial. O tratamento descritivo dos dados aponta frequências, porcentagem, as médias, desvio padrão, valor mínimo e valor máximo (idade, sexo, escores dos questionários).

Resultados e discussão

O instrumento apresenta um protocolo no qual o resultado obtido em cada habilidade é somado e por meio dele se identifica qual é a idade psicomotora da criança, que tem por base as fases de evolução do desenvolvimento psicomotor definido por Le Bouch e adotada no trabalho de Oliveira (2014). Cabe aqui dizer que o exame psicomotor apresentado pela autora permite também realizar uma análise mais detalhada das habilidades que a criança desenvolve de acordo com sua maturação, idade cronológica e características dessas habilidades, e para tanto a autora optou por subdividir as etapas de seguinte forma:

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

I – Imagem do corpo vivido – até os três anos.

IA – Reorganização do corpo vivido – dos três aos quatro anos e seis meses. IB – Indícios de imagem do corpo percebido – cinco a seis anos.

II – Imagem de corpo percebido – sete anos.

IIA – Reorganização do corpo percebido – oito a nove anos. IIB – Indícios do corpo representado – dez a onze anos.

III – Imagem de corpo representado – a partir de doze anos.

No que se refere às condutas motoras de base nomeadas de “Coordenação e equilíbrio”, observou-se a média de 24,2 para faixa etária avaliada. Esse resultado segue o padrão caracterizado pela “Tabela das fases de evolução das habilidades psicomotoras”, que apresenta a coordenação e o equilíbrio com somatório de 22 a 27 pontos, considerados na etapa de reorganização de corpo percebido (IIA), como mostra Oliveira (2010). Para a faixa etária das crianças desta amostra que ficou entre 7 e 8 anos, o resultado se mostrou positivo.

A denominação feita por Le Bouch aponta que crianças nessa fase são capazes de dissociar movimentos por terem maior domínio de seu corpo. Assim, o resultado encontrado pode ser considerado satisfatório. O mesmo resultado pode ser visto nos estudos de Ferreira, Martinez e Ciasca (2010) e Venâncio *et al.* (2008), no que diz respeito à classificação normal dentro da média em motricidade global e equilíbrio.

A somatória das provas de “Esquema corporal” foi de 20,15 e é considerado que crianças de sete a nove anos alcancem a pontuação mínima de 19 e máxima de 24. Dentro das provas de “Esquema corporal” houve resultados iguais a zero mas, que não influenciaram, pois na somatória. Venâncio *et al.* (2008) observaram em seu estudo que as crianças foram classificadas como inferiores em esquema corporal. No entanto, vale ressaltar que utilizaram um instrumento diferente para avaliar a psicomotricidade.

A terceira Habilidade psicomotora da avaliação é a “Lateralidade”, a média total das provas de verificação da dominância foi de 19,59, e a pontuação esperada para faixa etária avaliada poderia variar de 17 a 25, de acordo com a “Tabela 1 das fases da evolução

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

das habilidades psicomotoras, portanto as crianças estão dentro do esperado.

A “Estruturação espacial” corresponde à quarta habilidade da avaliação psicomotora. As médias das crianças nessas provas foi de 17,78. Em todas as provas se alcançou o máximo permitido. A referência apresentada na Tabela 1 mostra que, para faixa etária avaliada, a orientação espacial deve estar entre 15 a 23 pontos o que mostra que o grupo se classificou dentro do esperado. Oliveira (2007) observou que a estruturação espacial e a temporal oferecem são condições básicas para crianças em processo de alfabetização, apresentando também relação na formação da criança, na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo.

A quinta e última habilidade da avaliação psicomotora é a “Estruturação temporal”. As médias alcançadas pelas crianças mostrou que estão dentro da pontuação esperada, pois a média das provas foi de 18,51, sendo que o esperado para o mínimo seria de 15 e o máximo de 25 pontos. Oliveira (2014) observa que é nessa fase que a criança chega à orientação corporal, portanto é capaz de associar-se aos objetos, o que possibilita distinguir as mais variadas orientações no espaço, incluindo a percepção e orientação das letras e palavras na escrita.

Ao verificar a escrita, por meio de ditado. A Tabela 2 traz a quantidade de erros das crianças em cada tipo de observação.

Tabela 2 – Avaliação da escrita do ponto de vista psicomotor

Tipos de erros	N	Total	Porcentagem
Falta de sinais de pontuação e acentuação	91	78	85,7
Troca de letras ou sílabas	91	84	92,3
Inversão de letras	91	91	0
Omissão de letras ou sílabas	91	52	57,1
Aglutinação	91	25	27,5
Repetição de palavras ou sílabas	91	11	12,1
Substituição de palavras	91	42	46,2
Acréscimo de letras ou sílabas	91	47	51,6
Confusão de letras	91	90	98,9

Fonte: as autora

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Na avaliação da escrita, nenhuma criança inverteu as letras, e o erro mais cometido foi a confusão de letras, que atingiu 98,9%. Outros erros cometidos pelas crianças avaliadas foram o de trocar as letras ou as sílabas (92,3%) e a falta de pontuação e acentuação de palavras (85,7%). Quanto a esses dois últimos tipos de erros há que se levar em consideração que as

crianças ainda se encontravam em fase de alfabetização e, deste modo, esses erros podem ser considerados menos graves. Em relação à escrita, do ponto de vista psicomotor, Zucoloto (2001) e Oliveira (2014) acrescentam que, por volta dos sete anos, no período de alfabetização, a manifestação em dificuldades de escrever é notória e perceptível, elas podem se manifestar em áreas distintas como ao soletrar ou escrever uma palavra ditada.

Observou-se também, no estudo de Ferreira, Martinez e Ciasca (2010), que obtiveram resultados aquém do esperado, entre eles a velocidade e precisão motora. Os autores concluíram que, sob o ponto de vista psicomotor as crianças estavam em grupo de risco para o início da aprendizagem da leitura e da escrita. No mesmo sentido, Silva Filho e Ferreira (2014) e Fonseca (2015) mostraram correlação entre domínios psicomotores e domínios da escrita.

Considerações finais

A psicomotricidade coloca as crianças em contato com situações corporais que para escrita são relevantes. Ainda que este estudo tenha sido conduzido com uma amostra restrita de participantes, somente crianças do segundo ano do ensino fundamental e apenas uma instituição, os resultados puderam confirmar que o perfil psicomotor das crianças condiz com que se espera, de acordo com as fases da evolução das habilidades psicomotoras, o que é uma boa indicação para ser retornada à escola, como cobrado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura que autorizou este trabalho.

Algumas pesquisas levantadas neste estudo indicaram que atividades psicomotoras contribuem para aprendizagens escolares. Cabe ressaltar que o intuito das avaliações por meio de instrumentos psicoeducacionais não é o de rotular as crianças, mas sim diagnosticar possíveis falhas, com a finalidade de amenizá-las por treinos que ajudem a desenvolver o potencial psicomotor neurológico necessário para um desenvolvimento cognitivo satisfatório. Não foi pretensão ditar soluções ou apontar receitas para o

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

desenvolvimento das crianças avaliadas.

Para encerrar, ressalta-se a importância dos instrumentos de medida no sentido de possibilitar avaliações de diferentes habilidades que são desenvolvidas no contexto escolar. Fazer uso deles pode auxiliar no diagnóstico de eventuais problemas que possam aparecer, possibilitando a intervenção no sentido de saná-los o mais precocemente possível para evitar dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, novos estudos devem ser realizados para ampliar os achados desta pesquisa. Acreditamos que os educadores devam se preocupar com o aprendizado de seus alunos de forma holística, pois o ser humano carrega consigo vontades, emoções, fatores genéticos, e influências do meio.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

AMBRÓSIO, M. F. **A psicomotricidade e a alfabetização de alunos do 2º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CRENITTE, P. A. P.; GONÇALVES, T. S.; FERRAZ, E. Disgrafia e sua relação com o processo de aprendizagem e aspectos psicomotores. In: CAPOVILLA, F. (Org.), **Transtornos de aprendizagem: Progressos em avaliação e intervenção preventiva e remediativa**. 2. Ed. São Paulo: Memnon, 2011. P. 334-340.

FERREIRA, T. L.; MARTINEZ, A. B.; CIASCA, S. M. Avaliação psicomotora de escolares do 1º ano do Ensino Fundamental. **Revista Psicopedagogia**, n. 83, p. 223-235, 2010.

FONSECA, V. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONSECA, M. C. M. **Avaliação e correlação entre Psicomotricidade e Escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2015.

GONÇALVES, F. **Psicomotricidade e Educação Física: quem quer brincar põe o dedo aqui**. São Paulo, SP: Edição MMX Cultural RBL, 2010.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade: um estudo em escolares com dificuldades em leitura e escrita**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO
E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

_____. **Psicomotricidade: Educação e reeducação num enfoque psicopedagógico.** 15. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Avaliação psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagogia.** 12. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PAPALIA, D. E; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano.** 12. Ed. São Paulo: Artmed, 2013.

PELISSARI, A. R. M. S. **Dificuldades de aprendizagem em escrita, autoconceito e aceitação social.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SCHIRMER, C. R.; FONTOURA, D. R.; NUNES, M. L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, p. 95-103, 2004.

SHUMWAY-COOK, A.; WOOLACOTT, M. H. **Controle Motor: teoria e aplicações práticas.** 2. ed. Barueri: Manole, 2003.

SILVA FILHO, J. N.; FERREIRA, R. A. Relações entre domínios psicomotores e domínios de escrita: o fracasso e o sucesso de crianças do ensino fundamental. **Corpus et Scientia**, v. 10, n. 1, p. 18- 27, 2014.

SINGER, R. N. **El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte.** Barcelona: Hispano Europea, 1986.

SISTO, F. F. Dificuldade de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação (Adape). In: SISTO, F. F. *et al.* (Orgs.), **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico.** Petrópolis: Vozes, 2001, p. 190-213.

VENÂNCIO, P. E. M. *et al.* Psicomotricidade e a influência no desenvolvimento de crianças. **Revista Científica JOPEF**, v. 11, n. 1, p. 21-29, 2008.

ZUCOLOTO, K. A. **A compreensão da leitura em crianças com dificuldades de aprendizagem na escrita.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.



POLÍTICAS E LEGISLAÇÃO PARA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: TEXTO E CONTEXTO

Carla Pacheco Govêa – UNIFAL-MG

carla.pacheco@ifsuldeminas.edu.br

Cláudia Gomes – UNIFAL-MG

cg.unifal@gmail.com

Resumo: A perspectiva de educação inclusiva, pautada nos princípios de direitos humanos, configura um cenário que privilegia a diversidade humana e a igualdade de Direitos ao trazer à tona documentos legais que asseguram acesso e permanência de pessoas com deficiência no ensino acadêmico, antes negado a estes sujeitos. No bojo de um movimento internacional, as políticas destinadas a atender o direito à educação de sujeitos historicamente excluídos, dentre estes as pessoas com deficiência, ganham espaço na agenda nacional, nos anos 90. O presente estudo, de base teórica, busca empreender o enfoque de análise no aparato legal que constitui as políticas educacionais direcionadas à inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior. Para tanto, realizamos um estudo das produções que discutem a legislação e o contexto das políticas públicas voltadas à inclusão educacional de pessoas com deficiência. A partir das Conferências Internacionais desenvolve-se a discussão cronológica das políticas públicas de inclusão educacional no ordenamento jurídico do Brasil. Concluímos frente ao aparato legal que as reflexões apresentadas indicam avanços e retrocessos que permeiam o processo entre a formulação e implementação das políticas e a situação real de formação do universitário com deficiência. Assim, considerando que, cada vez mais, as políticas, principalmente as referentes à educação, são pensadas e formuladas em um contexto de capilaridade internacional, regional e local que envolve concepções e interesses, muitas vezes não convergentes, podemos verificar o reflexo desse processo nas contradições presentes no campo das políticas de inclusão.

Palavras-chave: Inclusão. Ensino Superior. Legislação. Políticas Públicas.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

A proposta de educação inclusiva aponta para um momento crucial de se repensar velhos paradigmas na educação e na sociedade, a medida em que institui como imperativo políticas e práticas educativas pautadas na democracia, igualdade de direitos e respeito à diversidade humana. O direito fundamental de acesso à educação, garantido constitucionalmente a todos e explicitado nas políticas públicas, traz como eixo principal a construção de uma sociedade democrática norteada pelos princípios de justiça e igualdade como condição de desenvolvimento humano.

Assim, considerando a qualificação escolar como foco privilegiado nas discussões sociais, Gomes (2010, p. 23) afirma que “é o ensino, em seus diferentes níveis, que tem a atribuição de desenvolver ações que possam servir de base para um amplo movimento de inclusão social”. A autora aponta, porém, as contradições desse mesmo processo, tão promissor.

Nesse sentido, Libâneo nos ajuda a pensar a partir da reflexão de que “a escola é uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social, desde que atenda à sua tarefa básica: a atividade de aprendizagem dos alunos” (LIBÂNEO, 2012, p. 26).

Dessa forma, a educação, tomada em sua função social equalizadora, pressupõe a responsabilidade do Estado no que se refere à garantia do direito ao acesso e permanência em todos os níveis de ensino apresentando, portanto, demanda na elaboração e aplicação das políticas públicas (Fonseca 2009). Assim, “as políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Este é, fundamentalmente, o caso atual da educação, que flui ao lado da política – declarações, demandas e expectativas” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 14).

Em estudo que discute políticas públicas, Souza (2006) apresenta o entendimento de que as diferentes definições convergem para o campo onde os confrontos em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, ou seja, os governos. Para a autora, as definições de políticas públicas, em suas diferentes abordagens, apresentam uma visão holística do tema e que “indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores” (SOUZA, 2006, p. 25).

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Para Miranda (2014, p. 51) “as políticas públicas visam definir e garantir direitos em prol da sociedade servindo de instrumentos que, se efetivados, podem auxiliar na redução das desigualdades sociais”.

Souza (2006) resume política pública como:

O campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações. A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26).

Assim, após planejamento e formulação, temos como desdobramentos das políticas públicas programas, projetos, bases de dados e pesquisas, assim como muitas vezes, a política pública também requer a aprovação de nova legislação (SOUZA, 2006). Cabe, porém, atentarmos para observação de que:

As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (BALL; MAINARDES, p. 14).

O Brasil acompanha, nos anos 90, um movimento internacional onde ganham visibilidade políticas destinadas a atender o direito à educação de parcela da sociedade com histórico de exclusão e vulnerabilidade. Assim, amparada por determinações legais, a implantação do direito à igualdade exige políticas que definam estratégias e ações de inclusão (MIRANDA 2014). Exemplo desse processo são as políticas de ação afirmativa, definidas por Oliven (2007, p. 30) como “um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em determinada sociedade, têm sido discriminadas no passado”.

Para Miranda (2014) a análise específica das políticas públicas voltadas à inclusão educacional de pessoas com deficiência é importante porque, por vezes, estes sujeitos perdem visibilidade nas discussões das ações afirmativas, como cotas sociais e raciais no âmbito da universidade. Nessa perspectiva, Oliveira afirma que

A política do pluralismo cultural aproxima-se da inclusão ao estabelecer a educação como um direito de todos, mas se afasta quando centraliza o olhar

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

para a diferença de etnia, classe e gênero, excluindo do debate as pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais (OLIVEIRA, 2011, p. 33).

Corroborando com essa defesa, Ferrari e Sekkel (2007) constatam que, na discussão ampliada da educação inclusiva no ensino superior, a questão da inclusão no que concerne à classe social e etnia tende a tomar maior projeção. Em relação à implantação de políticas, as autoras mencionam um recurso de 17 milhões, recebido pela Secretaria de Educação Superior, em 2006, para investimentos voltados à inclusão de índios, negros e pessoas com necessidades educacionais especiais. Ressaltam que menos de 10% de tais investimentos foram destinados a programas de acesso e permanência no ensino superior das pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, as referidas autoras explicitam:

Somem de cena os estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais especiais. Pobres e negros são alvo do preconceito em nossa sociedade, e, desse ponto de vista, tais ações são bem-vindas, [...]. É importante, no entanto, não deixar de dar visibilidade aos outros alvos de preconceito e exclusão no nosso país (FERRARI; SEKKEL, 2007, p. 642).

Assim, no intuito de atender aos objetivos do presente estudo, busca-se empreender o enfoque de análise nas políticas direcionadas à inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior.

A reforma educacional na década de 1990 influenciou várias alterações no sistema educacional brasileiro. A questão da inclusão escolar passa a ser uma temática que ganha força no cenário das políticas internacionais e nacionais, porém, inicialmente é dada maior ênfase na regulamentação da inclusão escolar na educação básica. Neste sentido, Santos e Hostins (2015, p. 194) observam que “nesse período, as diretrizes para inclusão no Ensino Superior eram ainda um tanto escassas”.

As estatísticas oficiais, os estudos e pesquisas, em sua maioria no Brasil, elucidam acerca da condição desse alunado na educação básica, quase nada se tem sobre essa situação no ensino universitário, o que indica carência de reflexões e, sobretudo, políticas públicas que contemplem ações que avancem para uma educação inclusiva no ensino superior (MOREIRA, 2005, p. 1).

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Em relação a necessidade de aprofundamento de pesquisas sobre as Políticas de Inclusão no ensino superior, para Santos e Hostins (2015, p. 194) é “um campo que ainda se considera minado por apresentar interpretações e traduções dessas políticas de forma específica e em alguns pontos divergentes”.

No cenário internacional, as conferências que recebem destaque, dada a incorporação de seus princípios nos sistemas educacionais dos países signatários, são: a) a Conferência Mundial sobre educação para Todos, que ocorreu na Tailândia em 1990; b) a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, no ano de 1994 em Salamanca, emanando a Declaração de Salamanca e c) Conferência Internacional sobre Educação da UNESCO 2008 em Genebra. As recomendações internacionais foram imperativas para a criação de políticas públicas de inclusão educacional no ordenamento jurídico dos países da América Latina (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011).

Para Laplane; Caiado (2012) a concepção de educação como condição para o desenvolvimento, afirmada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos 1990, é permeada pela ideia de que a educação deveria formar recursos humanos ou capital humano para o trabalho, justificando a promoção do direito a educação para todos e o investimento em educação. As autoras observam que:

Esses conceitos estão presentes de forma explícita no primeiro documento internacional sobre Educação Especial da década: a Declaração de Salamanca (1994), que [...] aponta a necessidade de se preparar os jovens com necessidades educativas especiais para a vida adulta e para serem economicamente ativos (LAPLANE; CAIDO 2012, p. 120).

No que concerne ao aparato legal referente a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior no âmbito nacional, Moreira; Bolsanello; Seger (2012) consideram a Portaria nº 1.793/94 Ministério da Educação (MEC) como a primeira iniciativa relacionada ao estudante com necessidades educacionais especiais no ensino superior. O documento refere-se à recomendação de inserção da disciplina “Aspectos Ético-político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais” prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e demais licenciaturas.

O documento seguinte direcionado às pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior foi o Aviso Circular nº 277 do Ministério da educação e Cultura (MEC)/

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

GM, de 8 maio de 1996. Trata-se de orientação aos reitores das instituições de ensino superior no sentido de se adequarem ao processo de acesso e inclusão de pessoas com necessidades especiais nesse nível de ensino, apontando procedimentos básicos requeridos tanto nos processos seletivos, como na oferta de materiais adaptados (BRASIL, 1996^a).

Neste documento podemos verificar referência a vários mecanismos de acessibilidade a serem disponibilizados para pessoas com deficiência visual, auditiva e física. Observa-se, porém, a omissão de referência aos demais públicos alvo da educação especial. Outro ponto a se considerar é a ênfase na garantia de condições para o acesso, evidenciada na preocupação com a acessibilidade no momento de provas e vestibulares. O que para Santos; Hostins (2015, p. 195) “significa dizer que, neste momento histórico, a política concebia a pessoa com deficiência como candidato e não como acadêmico em formação”.

O documento é finalizado da seguinte forma:

Por oportuno, espero que essa Instituição possa, ainda, desenvolver ações que possibilitem a flexibilização dos serviços educacionais e da infra-estrutura, bem como a capacitação de recursos humanos, de modo a melhor atender às necessidades especiais dos portadores de deficiência, possibilitando sua permanência, com sucesso, em certos cursos (BRASIL, 1996, p. 1).

O texto apontava a permanência de modo subjetivo além de deixar obscuro o que se quer dizer com “permanência em certos cursos”.

No mesmo ano da publicação do referido Aviso Circular, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996b). Em relação ao texto, Laplane e Caiado (2012) observam um alinhamento com o discurso privatista que envolvia o projeto final. Tal alinhamento se refletiu na transferência de recurso público às instituições especializadas privadas filantrópicas, como alternativa à falta de vagas nas escolas públicas. Em análise do censo escolar, as autoras observam que em 2006 apresenta-se o dado de 63% das matrículas nas escolas públicas, registrando um aumento em relação ao ano de 1998. “Porém, permanece uma luta aguerrida das instituições filantrópicas por verbas públicas na área da educação Especial” (LAPLANE; CAIADO, 2012, p. 121).

Nessa perspectiva, encontramos afirmação de que “a presença de instituições privadas de caráter assistencial – hoje conhecidas no âmbito do terceiro setor – tem sido em parte financiada pelo Estado e sustentada pela legislação” (KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2011,

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

p. 25).

Quanto ao documento, ainda no que concerne à educação especial, as referidas autoras pontuam que “A educação Especial ganhou, na LDBEN um capítulo próprio que lhe conferiu o estatuto de modalidade, o que garantiu a sua presença na Educação Básica e na Educação Superior” (LAPLANE; CAIADO, 2012, p. 121).

O Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O referido Decreto determina, em seu artigo 27, que “As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência” (BRASIL, 1999).

A Resolução CNE/CEB nº2/2001 institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica prevendo no artigo 2º que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001^a).

Ao apontar a “educação de qualidade para todos” o documento amplia o contexto das diferenças, incluindo a pessoa com necessidades especiais em uma nova condição generalista e igualitária. Santos e Hostins (2015, p. 195) discutem, porém, a contradição de que “a Secretaria de Educação Especial do MEC trata da educação como algo destinado para todos e não da educação especial em específico, embora o próprio MEC, nessa época, mantenha uma secretaria específica”.

Referendado como um dos primeiros documentos a fazer menção explícita ao termo “inclusão”, o texto veicula uma concepção ampliada de inclusão ao referir-se à política que prevê a reestruturação dos sistemas de ensino para responder às necessidades educacionais de todos os alunos (LAPLANE; CAIADO, 2012).

O Plano Nacional de Educação PNE (2001–2010), aprovado pela Lei nº 10.172/2001, aponta que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001b).

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

O Decreto nº 3.956/ 2001 (BRASIL, 2001c) promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência ocorrida na Guatemala reafirma que:

As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não serem submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001, p. 1).

Para Santos; Hostins (2015, p. 195) “a partir desse decreto, há uma reinterpretção da educação especial, que até então era compreendida no contexto da diferenciação”.

A lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002^a) reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, bem como estabelece a inclusão da disciplina de LIBRAS no currículo dos cursos de formação de professores e fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/2002 (BRASIL, 2002b) estabelece espaço na legislação para a grafia *Braille*, ao aprovar diretrizes e normas para o uso, ensino, produção e difusão em todas as modalidades de ensino, encampa o projeto da grafia *Braille* para a Língua Portuguesa e recomenda seu uso em todo território nacional.

A análise destes documentos aponta para influência de grupos específicos na legislação para educação especial, indicando a organização de minorias que buscam participar dos debates das Políticas para garantir seus direitos. Para Santos e Hostins (2015), como nem sempre esses textos convergem, as políticas para a inclusão escolar apresentam uma diversidade de documentos. Nesse sentido, Mainardes (2006, p. 49) traz a ideia de que “há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político”.

No ano de 2003, especificamente para o Ensino Superior, é sancionada a Portaria nº 3.284 em 07 de novembro de 2003, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições (BRASIL, 2003).

Observa-se que o documento faz menção à acessibilidade arquitetônica e à diversos recursos de tecnologia assistiva contemplando as pessoas com deficiência física e sensorial. “Diante de tantas discussões acerca da educação para a diversidade, do direito de todos à educação, ainda nos deparamos com legislações voltadas para grupos de interesse específicos”

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

(SANTOS; HOSTINS, 2015, p. 196). As referidas autoras, ainda, trazem a reflexão sobre a ausência no texto das condições da inclusão no ensino superior pelo viés pedagógico.

Em 2004, o Decreto nº 5.296/04 passa a regulamentar as Leis nº 10.048/2000, que dispõe sobre a prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº 10.098/2002, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004). Neste decreto encontramos a determinação de que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR), lançado pelo MEC em 2005, inicialmente teve o objetivo primordial de estimular as instituições federais de ensino superior que organizassem ações inclusivas e em seguida destinou-se a criação e fortalecimento dos Núcleos de Acessibilidade nas IES (MOREIRA; BOLSANELLO; SEGER, 2011).

No ano de 2006, é realizada em Nova York a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com deficiência, ratificada pelos Decretos nº 286/2008 e nº 6.949/2009 assumindo *status* de Emenda Constitucional (BRASIL, 2009^a). Define a convenção que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009).

Assim, o documento, ao assumir em seu preâmbulo que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais, desloca o foco da deficiência de um impedimento puramente orgânico e patológico para a existência de barreiras sociais que impedem a participação plena na vida social (LAPLANE; CAIADO 2012).

No que se refere à educação, o documento defende o direito de garantia de educação para todas as pessoas com deficiência, determinando quanto ao ensino superior que:

[...] os Estados Partes deverão assegurar que as pessoas com deficiência possam ter acesso à educação comum nas modalidades de: ensino superior,

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

treinamento profissional, educação de jovens e adultos e aprendizado continuado, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais pessoas. Para tanto, os Estados Partes deverão assegurar a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (BRASIL, 2009).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007^a), no que se refere à educação Superior, apresenta dentre as ações programáticas, a perspectiva de:

[...] desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnicos-raciais (BRASIL, 2007, p. 41).

Encontramos, ainda, em Santos e Hostins (2015) a reflexão de que embora esse plano faça referência ao acesso e permanência no ensino superior o faz de forma generalista, além de não expressar preocupação com o processo de ensino e aprendizagem.

Assim, defendendo que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar, Libâneo argumenta que “deixar a escola na periferia do sistema escolar pode levar à ampliação da exclusão social” (LIBÂNEO, 2016, p. 56). O autor adverte, ainda, para o fato de que “uma política educacional em que o atendimento à diversidade social é posto como objetivo prioritário do sistema educativo põe em segundo lugar o direito ao conhecimento escolar e, com isso, acaba promovendo desigualdade social” (LIBÂNEO, 2016, p. 58).

Ainda em 2007, devido a propagação do ensino superior à distância no país, foi elaborado pelo MEC o documento Referenciais de Qualidade para Ensino Superior a Distância (BRASIL, 2007b), especificamente com relação à inclusão no ensino superior, o item que trata do atendimento de pessoas com deficiência estabelece que as IES devem “dispor de esquemas alternativos para atendimento de estudantes com deficiência”, e quanto a instalação dos polos:

dois outros requisitos necessitam ser atendidos. O primeiro diz respeito às condições de acessibilidade e utilização dos equipamentos por pessoas com deficiências, ou seja, deve se atentar para um projeto arquitetônico e pedagógico que ‘garanta acesso, ingresso e permanência dessas pessoas’, acompanhadas de ajudantes ou animais que eventualmente lhe servem de apoio, em todos os ambientes de uso coletivo (BRASIL, 2007b).

Aponta-se em relação ao referido texto a manutenção do foco para permanência do

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

estudante restrito aos equipamentos e acessibilidade arquitetônica, omitindo-se os demais elementos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem no ensino superior, fundamentais para o processo de inclusão. Assim, indaga-se “qual o papel do AEE no Ensino Superior, assim como do docente, dos tutores frente à inclusão nessa modalidade de ensino? Porque essas questões não encontram espaço nos textos da política” (SANTOS; HOSTINS, 2015, p. 197)? Para Ball e Mainardes

Há um silêncio surdo no coração desses textos diligentes, abstratos e metódicos. Tanto as pessoas que “fazem” as políticas quanto as confrontadas com elas são deslocadas. Ao lado disso, em muitos estudos sobre “implementação”, as pessoas estão implícitas. Um conjunto de “praticantes” recalcitrantes, conservadores e de mentes estreitas aparecem por mágica (BALL; MAINARDES, 2011, p. 47).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, instituída em 2008, define que a educação especial é entendida como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades realizando o atendimento educacional especializado, sendo, portanto, transversal a todos os níveis e modalidade de ensino (BRASIL, 2008). No que tange ao ensino superior, traz a perspectiva dos sistemas de ensino promoverem respostas adequadas às necessidades educacionais especiais dos estudantes, por meio de ações que propiciem acesso, permanência e participação nos processos seletivos e todas as atividades que envolvam ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008).

Para Miranda (2014, p. 61) “As medidas de apoio devem, portanto, eleger formas de garantir as condições especificadas para proporcionar plena participação a autonomia dos estudantes com deficiência na instituição de ensino superior para que o sistema educacional seja realmente inclusivo”.

Em estudo recente anteriormente mencionado, Bazon, Gomes e Lozano (2015), avançando na análise cronológica dos documentos legais, destacam o Decreto nº 7.611 de 2011 que garante o apoio do governo federal na estruturação dos núcleos de acessibilidade nas IES, e a Resolução CNE/CP 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial continuada (BASON; GOMES; LOZANO, 2015, p. 8).

Seguindo essa perspectiva, cabe destacar a Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, que institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), e a Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016 que dispõe sobre a

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016).

Frente ao aparato legal que embasa o contexto das políticas de inclusão das pessoas com deficiência no ensino superior, as reflexões apresentadas indicam avanços e retrocessos que permeiam o processo entre a formulação e implementação das políticas e a situação real de formação do universitário com deficiência.

Assim, considerando que, cada vez mais, as políticas, principalmente as referentes à educação, são pensadas e formuladas em um contexto de capilaridade internacional, regional e local que envolve concepções e interesses muitas vezes não convergentes, podemos verificar o reflexo desse processo nas contradições presentes no campo das políticas de inclusão.

Nesse sentido, buscando apoio para análise desse processo, encontramos a reflexão de que:

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerências e contraditórios, pragmatismos, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Tal perspectiva aponta a necessidade de superação de barreiras que possam efetivar, para além da garantia de acesso, condições reais de permanência e, sobretudo, apropriação de conhecimento científico, que perpassam políticas de apoio institucionais, tecnologia assistiva, questões de acessibilidade (arquitetônica, comunicacional, atitudinal e, principalmente, pedagógica e metodológica) e ações que promovam no espaço acadêmico o debate e a reflexão acerca de questões como exclusão simbólica, função social da formação acadêmica, estigma e preconceito, ou seja, ações que propiciem o desenvolvimento de uma cultura crítica, problematizadora e inclusiva nos espaços de formação.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; MAINARDES, J (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Aviso Circular n. 277**, de 8 de maio de 1996. 1996^a Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 22 mai. 2017.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996b. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 mai. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001a. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. **Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001b. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 22-05-2017

BRASIL. **Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001c. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 24 abril 2017.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002a. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. **Portaria n. 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. 2002c. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/fnde/legislacao/portarias/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembrode-2002>>. Acesso em: 24 maio 2017.

BRASIL. **Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. 2003b. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2017.

BRASIL. **Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis n. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 17 junho 2017.

BRASIL. Decreto n. 6949, de agosto de 2009. Promulga a **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com deficiência e seu Protocolo Facultativo, assimilados em Nova York, em 30 de março de 2007.** 2009. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 26 maio 2017.

BRASIL. Ministério dos Direitos humanos da Educação. **Plano Nacional de educação em Direitos Humanos.** 2007^a. Disponível em: <http://new.netica.org.br/prevencao/cartilha/plano-educdh.pdf>. Acesso em: 03 maio 2017.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.147 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 julho 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.409 de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei 12.711, de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. 2016. Disponível em: 14 junho 2017.

FERRARI, M. A. L. D.; SEKKEL, C. **Educação Inclusiva no Ensino Superior: Um Novo Desafio**. Revista Psicologia: Ciência e Profissão. 2007, 27 (4), 636-647. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/11/v27n4a06.pdf>. Acesso: em 24/09/2016.

FONSECA, M. **Políticas Públicas para a Qualidade da Educação Brasileira: Entre o Utilitarismo Econômico e a Responsabilidade Social**. Cadernos Cedes. 2009, vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/agosto. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

GOMES, C. **O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. São Paulo, 2010. 221p.

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E.; BENETTI, M. M. S. **Políticas de Inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas**. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A. S. C.; VICTOR, L. S. (org.). *Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa*. 3ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 21-31.

LAPLANE, A. L.F.; CAIADO, K. R. M. **Uma Década de Educação Especial no Brasil**. In: JEFFREY, D. C.; AGUIAR, L. E. (org.). *Política Educacional Brasileira*. 1 ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2012. p. 119-142.

LIBÂNEO, J. C. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa. 2016, v. 46 n. 159 p. 38-62 jan./mar. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143572>. Acesso em: 24 maio 2017.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, [online]/vol/38/n. 1/ Outubro 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E
PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

MIRANDA, W. T. S. **Inclusão no Ensino Superior:** das Políticas Públicas aos Programas de Atendimento e Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, Campus Marília. Marília, 2014. 183p.

MOREIRA, L. C. **In(Ex)clusão na Universidade:** o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. Revista Educação Especial, 2005, n. 25, p. 1-6. Disponível em: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=313127395004>. Acesso em: 30 abril 2017.

MOREIRA, L. C.; BOLSANELLO, M. A.; SEGER, R. G. **Ingresso e permanência na Universidade:** alunos com deficiência em foco. Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 125-143, setembro, 2011.

OLIVEIRA, A. S. S. **Alunos com Deficiência no Ensino Superior:** subsídio para a política de inclusão da UNIMONTES. Tese de Doutorado. Universidade federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

OLIVEN, C. A. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil.** Educação, Porto Alegre, RS, ano XXX/n. 1/61/ 29 – 51/ Janeiro – Abril 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/539>.

SANTOS T.; HOSTINS, R. C. L. **Política Nacional para Inclusão no Ensino Superior:** uma revisão da legislação. UNOPAR Científica Ciências Humanas Educação, 2011, Londrina, v. 16, n. 3, p. 194-200. Disponível em: <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/viewFile/3104/2880>. Acesso em: 25 julho 2017.

SOUZA, C. **Políticas públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias, Porto Alegre, ano 8/n.16/20-45/Julho-Dezembro 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>.



ANÁLISE DO IDEB EM ALFENAS¹

Marcelo Rodrigues Conceição - UNIFAL-MG

marcelo.conceicao@unifal-mg.edu.br

Paula Caroline de Andrade Alexandre - UNIFAL-MG

paulacaroline4@yahoo.com.br

Resumo: Neste trabalho são apresentados os resultados de uma investigação sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em seis escolas públicas estaduais dos anos finais do ensino fundamental da cidade de Alfenas. O índice foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2007, e reúne dois conceitos importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e média de desempenho nas avaliações. O objetivo da pesquisa foi comparar os resultados das escolas estabelecendo um recorte geográfico em relação à localização, baseada na distância da região central: centrais (três escolas) ou não-centrais (três escolas). Primeiro se fez a pesquisa documental para levantar os dados de 2009 a 2015 e na sequência houve a organização em gráficos e tabelas, para então serem efetuadas as análises, à luz da abordagem sociológica de Bourdieu, acerca da reprodução das desigualdades sociais. O conceito de *habitus*, entendido como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações sociais, que são produzidos (incorporados e exteriorizados) nos processos de socialização familiar e escolar, serviu como norteador, pois pode afetar o rendimento escolar. Como conclusão parcial aponta-se que as diferenças entre os resultados obtidos pelas escolas podem ter relação com o *habitus* dos estudantes, pois há notas mais uniformes nas escolas centrais, onde estariam os estudantes com maior volume de capitais e que parecem ter construído regularidade acerca dos índices. Há que se verificar mais detidamente quais são as razões para as oscilações dos resultados de duas escolas não-centrais.

Palavras-chave: Educação básica. Ideb. Avaliação. Sociologia. Habitus.

¹ Agradecimento ao financiamento concedido pela Capes e Fapemig para a realização do projeto.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Introdução

As avaliações externas, organizadas por órgãos governamentais, têm se constituído nos últimos anos em grande fonte de dados para se analisar a qualidade da educação. Estabelecidas na década de 1990, no Brasil, como elemento fundamental das políticas educacionais, as avaliações externas ao lado da criação de diversos programas e projetos educacionais, originaram um conjunto de informações e indicadores de avaliação da educação básica que podem ser denominados por estatísticas escolares. Segundo Minhoto (2011, p. 23), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 indicou a importância da avaliação, ao deixar expresso que a “a União organizasse um processo nacional de avaliação do rendimento escolar, para todos os níveis de ensino, com o objetivo de definir prioridades e melhorias no que se refere à qualidade”.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), ficou responsável pelo desenvolvimento da coleta e organização de informações educacionais e colocou à disposição estatísticas sobre a educação. Dessa forma, as estatísticas educacionais permitem analisar um amplo conjunto de informações sobre a educação como: acesso, permanência, rendimento, perfil de professores e estudantes, dentre outros, o que permitiu a elaboração de índices e indicadores de avaliação.

A implantação de um conjunto de programas de avaliação sugere a importância da medição, por meio da criação de índices e indicadores educacionais, para a realização de possíveis intervenções nas ações das escolas e também nas políticas relacionadas à área educacional.

No que se refere à educação básica, composto pelos ensinos infantil, fundamental e médio, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, pelo Inep.

O Ideb, segundo o INEP (2011), é um índice baseado nos fluxos de rendimento, média dos resultados das avaliações escolares, e no fluxo escolar que são as taxas de aprovação de cada série, nos ciclos e níveis de ensino da educação básica: anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º); anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º) e ensino médio (1º ao 3º)². Basicamente a fórmula utilizada para se obter o Ideb é: $P * N$, em que P é o indicador de rendimento (P): média da taxa de aprovação das séries do respectivo nível de ensino; e N é a nota padronizada calculada pelas médias de desempenho nas avaliações de português e

² Em alguns casos ainda temos o 4º ano.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

matemática. As avaliações são utilizadas em duas segmentações: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)³, para as unidades da federação e para o país; e a Prova Brasil para os municípios. O Ideb é calculado e divulgado em vários recortes: por estados e municípios, por rede a que pertence a escola (federal, estadual, municipal), por escola e por nível escolar (ensino fundamental e ensino médio). O ensino fundamental, no que se refere ao tempo de duração, é de nove anos e conta com dois níveis: os anos iniciais, em que as avaliações ocorrem no 4º e 5º anos, e os anos finais com avaliações no 8º e 9º ano. Já no ensino médio, as avaliações ocorrem no 3º ano e o cálculo do Ideb é feito por amostragem, concentrando-se apenas nos índices do país e dos estados.

O Inep (2011) destaca que a grande utilidade do Ideb está relacionada às possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, pois o índice é comparável em diversos níveis (federal, estadual, municipal) e expressa, em valores, no caso um índice, os resultados da aprendizagem e do fluxo educacional.

Há que se destacar que, segundo Sass e Minhoto (2010, p. 244), apesar de ter ganhado centralidade e importância, os indicadores e índices de avaliação precisam ser vistos como seleção, no que se refere à elaboração e a escolha das variáveis que o compõem, de cunho subjetivo, ou seja, ligado ao observador que está envolvido também em questões político-ideológicas que compõem uma política educacional de grupos que estão no governo. Dessa forma, compõe um pedaço da realidade e assim devem ser relevados dentro de um conjunto de outros aspectos que ficaram de fora da construção de um índice como o Ideb.

Como o Ideb tem se tornado um elemento de distinção entre as escolas, ou seja, as notas obtidas imprimem um caráter valorizador ou desvalorizador que cria uma classificação, nesse trabalho serão analisados os resultados das escolas públicas estaduais da cidade de Alfenas, que atendem os anos finais do ensino fundamental. A escolha por essa parte da educação básica se deve ao fato que essa proposta é oriunda do projeto de pesquisa “As estatísticas escolares e o cotidiano da escola: abordagem sociológica”⁴, desenvolvido entre 2014 e 2016. O objetivo do

³ De acordo com o INEP (2011) é um “conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado”.

⁴ Projeto financiado por meio de um acordo de cooperação entre CAPES e FAPEMIG.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

projeto foi realizar uma investigação sociológica sobre os impactos (sentimentos, críticas, objeções, aceitações etc.) e as possíveis correlações entre as estatísticas escolares e as práticas do cotidiano escolar efetuadas em seus vários níveis (direção, professores, estudantes, familiares), em uma escola pública estadual. A finalidade principal foi compreender o que pensam, como utilizam e quais as consequências práticas nas atividades pedagógicas das estatísticas escolares. Na primeira etapa do projeto se desenvolveu um levantamento sobre algumas avaliações externas, dentre elas o Ideb. Para este trabalho o objetivo foi analisar os Idebs das escolas públicas estaduais de Alfenas que oferecem os anos finais do ensino fundamental.

O método de pesquisa se baseou em levantar os resultados entre os anos de 2009 (início da série histórica para a Escola em análise no projeto geral) e 2015, disponíveis no sítio do Inep. A partir desses dados foram construídos gráficos, tabelas e análises descritivas. Posteriormente foi feita uma análise dos resultados obtidos, de forma comparativa entre as escolas e as notas da cidade, o que permitiu o estabelecimento de diferenças entre os resultados.

As escolas de Alfenas

A cidade de Alfenas conta com 79.707 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2017.

Há, na cidade, seis escolas públicas estaduais que atendem o ensino fundamental nos anos finais. Apesar de a cidade, no que se refere a sua parte urbana, não ser tão extensa, as diferenças entre as escolas, conhecidas pela realização de outros projetos nos últimos anos, como a coordenação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), entre 2011 e 2014, apontaram a necessidade de uma separação, no que se referia a localização geográfica. Tomando por base as distâncias em relação ao centro da cidade as escolas foram divididas em dois segmentos: centrais (três) e não-centrais (três) que, respectivamente, denominam-se como C e NC, seguidas pela ordenação das escolas de maneira a não serem revelados seus nomes, preservando suas identidades.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Quadro 1. Escolas e distâncias

Escola	Distância (Km)	Denominação
A	3,3	NCA
B	1,2	CB
C	3,5	NCC
D	1,2	CD
E	1,2	CE
F	2,9	NCF

Fonte: elaborado com bases nas informações do Google maps

As informações do quadro acima indicam haver uma distribuição, quando se pensa na separação entre as escolas, pois as escolas centrais estão em distância média de 1,2 Km da praça central da cidade, a Praça Getúlio Vargas. Já as escolas não-centrais estão, em média, a 3,2 km do centro da cidade.

Tal distribuição foi construída, em muito, devido à influência da teoria da reprodução das desigualdades sociais de Pierre Bourdieu que tem no sistema escolar um de seus principais mecanismos.

***Habitus*, escola e capital cultural**

A utilização do aporte teórico-conceitual desenvolvido ao longo de vários anos, por meio de uma gama de diversidade de pesquisas empíricas, exige alguns cuidados e o reconhecimento de limitações, do próprio pesquisador que a utiliza. Dessa maneira, guardadas as dificuldades e a amplitude da teoria, limita-se a um pequeno recorte acerca da relação entre *habitus* e capital cultural, direcionado nesse caso específico à hipótese da distribuição desigual do capital cultural influenciada pelas distâncias das escolas em relação ao centro da cidade, o que afetaria os resultados do Ideb. O conceito de *habitus*, entendido como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações sociais, que são produzidos

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

(incorporados e exteriorizados) nos processos de socialização familiar e escolar, serviu como norteador, pois pode afetar o rendimento escolar.

O *habitus* é inculcado em ambiente familiar e é o princípio gerador de estratégias e práticas educacionais e escolares. Tal conceito pode ser pensado como uma maneira de escapar à oposição entre o objetivismo e o subjetivismo, entre a estrutura e a prática/ação:

[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência às regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1983, p. 60-61).

Trata-se, portanto, de dar especial atenção às disposições duráveis que moldarão o conjunto de estratégias a serem adotadas na escola e nos estudos, o que para Bourdieu (2008, p. 41-42) se relaciona às diferentes possibilidades objetivas que são determinadas pelo volume e estrutura de capitais constituintes do seu *habitus*. A manutenção de relações com familiares ou amigos habituados com a lógica do sistema escolar (capital social), o acesso a determinados estabelecimento de ensino e aos bens culturais mais caros (capital econômico) e o domínio do padrão culto da língua (capital cultural), são postos a serviço da trajetória escolar no sentido de que propiciam a internalização das probabilidades objetivas mais adequadas à posição social que ocupa no espaço social, sendo incorporadas como parte do *habitus*.

De acordo com Bourdieu (2008, p. 53-54), a escola prioriza e exige de seus estudantes uma série de comportamentos, conhecimentos e apreciações fortemente vinculados ao processo de socialização daqueles indivíduos que dispõem de melhores posições na estrutura social, reconhecidos socialmente como próprios da cultura legítima. Assim, os estudantes provenientes de uma família que ocupa as posições de maior prestígio possuem maiores chances de ter uma trajetória escolar bem-sucedida sem precisar investir pesadamente na escolarização de seus filhos, sendo esta uma “espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante, ou mesmo, ameaçador.” (NOGUEIRA, 2009, p. 52).

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Bourdieu (2008, p. 98) evidencia que quanto mais distantes estiverem as disposições herdadas do meio familiar da lógica escolar maiores são as desvantagens de aquisição da cultura escolar. Os indivíduos adquirem em sua socialização primária (familiar) um conjunto de disposições para ações estratégicas que estão adequadas a sua condição de existência. Sem fazer um cálculo consciente, os agentes julgam se determinados objetivos são alcançáveis ou não e desenvolvem apreciações e gostos condizentes a estes objetivos. A maneira como o estudante percebe a escola se apoia, portanto, de acordo com Bourdieu (2008, p. 46), no *habitus* interiorizado em sua experiência familiar, não sendo possível atribuir a um acontecimento imediato ou a uma possível inaptidão para os estudos, quando na verdade o que determina o grau de investimento escolar, medido em tempo, energia e recursos é a convicção de que a escola pode construir um meio de controlar a trajetória social.

Dessa forma, a efetividade da apropriação dos conteúdos de ensino que a escola transmite, depende, segundo Bourdieu (2008, p. 57-58), do domínio do código da cultura erudita e das informações relacionadas ao mundo escolar. Neste sentido, as desvantagens e vantagens entre os estudantes diante da experiência escolar são os produtos de uma herança familiar, uma vez que, a família é a responsável por transmitir certo capital cultural determinante em definir as atitudes escolares.

Diante dessas considerações, a análise se deterá a verificar as diferenças entre os resultados obtidos pelas escolas, levando em consideração a hipótese de que nas escolas não-centrais estão os estudantes com menor volume de capital econômico e cultural, o que tende a levar a resultados inferiores aos das demais escolas, as centrais, por não terem domínio dos códigos escolares e dos processos educacionais mais voltados aos estudantes que já teriam adquirido o *habitus* de funcionamento do sistemas escolar. É evidente que não é possível, como já destacado, se utilizar da teoria dessa maneira sem levar em consideração que a distribuição dos capitais e a forma de comportamento dos sujeitos, elaborada por Bourdieu, levou em consideração diversos aspectos da vida social como lazer, vestuário, posição política, dentre outros, e que nesse trabalho partimos apenas de uma ideia que, mesmo em uma cidade relativamente pequena no que se refere ao seu espaço urbano, comparada às grandes regiões metropolitanas, a localização das escolas em bairros é um fator diferenciador de padrões econômicos e culturais no que se refere ao *habitus* educacional que pode afetar o rendimento dos estudantes.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Os Idebs de Alfenas

A tabela abaixo apresenta os Idebs das escolas analisadas e indica variação e oscilação entre elas.

Tabela 1 - Ideb da Rede Estadual de Alfenas/MG séries finais do ensino fundamental

Escolas	2009	2011	2013	2015
NCA	3,3	2,9	4,4	3,6
CB	3,6	4,6	4,7	5,1
NCC	3,6	3,8	3,8	3,9
CD	3,2	3,5	3,9	- ⁵
CE	3,7	3,2	3,6	4,2
NCF	3,9	4,4	3,6	4,6

Fonte: Inep

Para efeito de comparação, as metas do Ideb da cidade, estabelecidas pelo Inep, para os anos de 2009, 2011, 2013 e 2015, foram, respectivamente: 3,3; 3,8; 4,0; 4,4. Ressalta-se que em 2013 e em 2015 apenas a Escola CB atingiu a meta e é a única que conseguiu fazer isso em todos os anos. Chama atenção as oscilações encontradas nas Escolas NCA e NCF que ora atingem a meta, ora não.

Segundo o Inep (2012), as metas foram traçadas para que o Brasil chegue à média 6,0, em 2021, sendo que cada sistema (município, escola) deve progredir a partir de seus limites iniciais visando avanços mais altos numericamente, com esforço maior daqueles que partiram de situação pior, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional. Tais resultados podem comprometer as metas futuras, pois indicam uma regressão dos resultados.

⁵ A escola não possui mais estudantes nos anos finais do ensino fundamental. Já as notas da cidade para os anos de 2009, 2011, 2013, 2015 foram, respectivamente: 3,6; 3,8; 3,9; 4,2. Percebe-se que as escolas não-centrais apresentam resultados abaixo da média da cidade em várias anos. A NCA somente em 2013 estava acima da média da cidade.

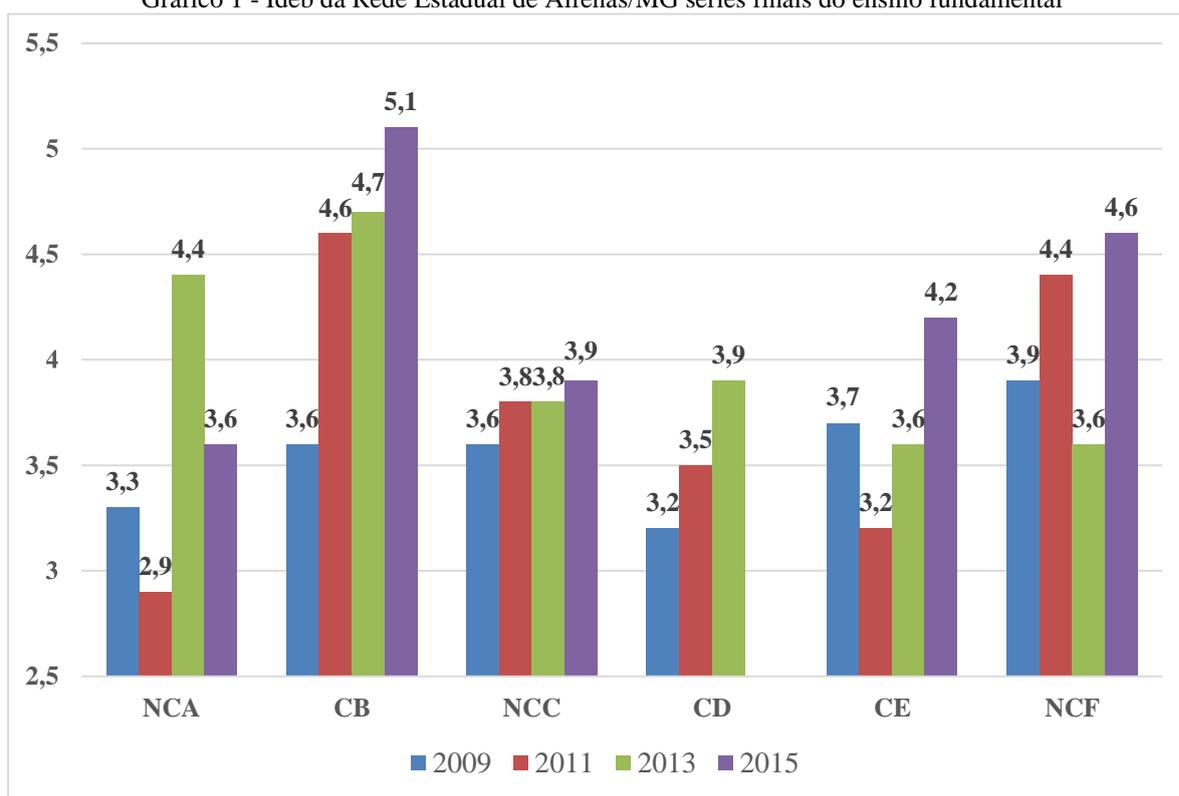
⁵ A escola não possui mais estudantes nos anos finais do ensino fundamental.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

A NCC não chegou à média da cidade em 2013 e 2015. Já a NCF somente em 2013 não obteve resultados dentro da média da cidade. Em relação às escolas centrais, a CD, que não tem mais estudantes nos anos finais do ensino fundamental, chegou à média em 2013. A CE obteve resultado acima da média em 2009 e só voltou a essa condição em 2015. A CB sempre obteve no mínimo índice igual à média.

Ao olharmos os dados na tabela não é possível perceber com clareza que há oscilações em várias das escolas. Somente na Escola CB é que se pode atestar que há de fato uma regularidade desde o início da série histórica analisada. Porém, ao colocar os dados em gráficos se aproximou um pouco mais da diferença entre as escolas centrais e não-centrais.

Gráfico 1 - Ideb da Rede Estadual de Alfenas/MG séries finais do ensino fundamental



Fonte: Inep

As escolas centrais apresentam apenas uma oscilação que foi encontrada na CE referente ao ano de 2011, sendo que as demais sempre apresentam resultados melhores nos anos subsequentes. A única escola não-central que não apresentou oscilações foi a NCC, mas também não atingiu a média da cidade para 2013 e 2015.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

As escolas NCA e NCF oscilaram e apresentaram quedas que instigam análises mais aprofundadas, pois são visíveis os impactos nos resultados.

Alguns aspectos para além dos resultados precisam ser apontados. Apesar de a escola CE, pelo recorte geográfico estabelecido, ser considerada central, ela atende muitos estudantes oriundos da zona rural da cidade, o que pode indicar menor volume de capital cultural, pois seus *habitus* estariam em divergência com as práticas valorizadas no interior do sistema escolar, estritamente urbano-moderno, e pode ajudar a explicar os resultados abaixo da média da cidade em 2011 e 2013. A escola NCF passou por um processo de mudança de endereço em 2011, o que provavelmente afetou seu resultado de 2013, única diminuição ao longo desses anos. Destaca-se que nos últimos anos a mudança proporcionou, pelo menos, condições estruturais melhores que as demais escolas não-centrais que estão em prédios bastante precários no que se refere às salas de aula, ao pátio, às quadras esportivas e as demais instalações. Além dessas indicações, as escolas têm passado por reestruturações de oferta de níveis de ensino e de contratação e professores. Tais processos, enfatizados a partir de 2011, têm reconfigurado os quadros de professores e funcionários, principalmente das escolas não-centrais, que apresentam maior rotatividade de professores, o que não permite em muitas das vezes a construção e projetos a longo prazo que possam analisar os dados do Ideb.

De maneira geral é possível indicar que as diferenças entre os resultados obtidos pelas escolas estão relacionadas com os *habitus* familiares que, no caso dos piores resultados, estão voltados às práticas diferentes das exigidas para o sucesso escolar. A localização não é o único elemento a se considerar, mas auxiliou, sustentada pelo conhecimento de algumas situações das escolas, a organizar um quadro possível de ser exposto e discutido.

Considerações finais

As diferenças entre os resultados obtidos pelas escolas podem ter relação com o *habitus* dos estudantes, já que indicam haver notas mais uniformes nas escolas centrais, onde estariam os estudantes com maior volume de capitais. Há oscilações em alguns casos, mas as escolas centrais e uma não-central (NCC) parecem ter construído regularidade, pois os Idebs se mantêm ou crescem ao longo dos anos. Apesar disso, a NCC apresentou índices abaixo das médias da

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

cidade, como também a CE e alguns resultados da CD. Tais aspectos instigam a verificar mais detidamente quais são as razões para as discrepâncias entre os resultados das duas escolas não-centrais.

A localização sugere diferenças de níveis econômicos e de *habitus* familiar no que tange às exigências escolares, mas deve haver outros aspectos para explicar as dificuldades de duas escolas construírem um desempenho regular como das demais escolas, como, por exemplo, a troca constante em seu corpo docente.

É importante o papel desempenhado pelos indicadores e índices de avaliação, mas é preciso colocá-las em análise dentro das condições e situações vivenciadas no interior das escolas, para de fato discutirmos sobre as políticas educacionais e seus reais resultados e impactos.

Portanto, é necessário aprofundar as análises buscando comparações entre os resultados das provas de matemática e português, das taxas de aprovação e de comparações com outras escolas de cidades da região.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. PASSERON, J. C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, p. 46-81, 1983.

INEP. **Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb)**: metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projeto_coes.pdf>. Acessado em 08 dez. 2012.

_____. **Ideb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>>. Acessado em 15 nov. 2011.

MINHOTO, Maria Angélica P. **Avaliação Educacional no Brasil**: crítica ao Exame Nacional do Ensino Médio. Dissertação de mestrado em Educação: História, Política, Sociedade, PUC-SP, 2003.

NOGUEIRA, M. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E
PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

SASS, Odair; MINHOTO, Maria Angélica P. Indicadores e avaliação no Brasil: a avaliação como tecnologia. **Constelaciones** – Revista Teoria Crítica, n. 2, p. 232-252, dez. 2010.



O DESENVOLVIMENTO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: UMA PERSPECTIVA TEÓRICA

Jessica Soares Lapa Assis – UNIFAL-MG

jessica-lapa@hotmail.com

Helena Maria dos Santos Felício - UNIFAL -MG

helena.felicio@unifal-mfedu.br

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo analisar, em uma perspectiva teórica, o desenvolvimento curricular da educação não-formal e os elementos presentes neste desenvolvimento que evidenciam uma educação de tempo integral. Essa perspectiva parte da ideia de que a educação não-formal exerce uma prática educativa e contribui para o processo educativo de um indivíduo na medida em que se relaciona com outros modos de se fazer educação, em espaços de formação para a construção de aprendizagens e saberes significativos, sobretudo no contra turno escolar, o que viabiliza uma educação de tempo integral. Parte de uma pesquisa que está em desenvolvimento no âmbito do Mestrado em Educação, este trabalho se constituiu em um aprofundamento teórico que busca entender o contexto da educação não formal, em relação aos três eixos centrais da pesquisa, sendo: educação não-formal, desenvolvimento curricular e educação de tempo integral. Consideramos que a educação não-formal ao assumir um papel educacional mais formalizado passa a demandar uma organização que lhe dê significado. Essa organização estamos denominando de currículo, que deve ter seu conceito presente, ainda que implícito, em qualquer sistema em que se projete a aprendizagem. Neste sentido, é preciso considerar a importância de se aprofundar reflexões acerca do currículo e por conseguinte do desenvolvimento curricular da educação não-formal, o que carece de pesquisas na área, para que possam ser verificados os elementos que constituem todo o seu trabalho e de que forma podem projetar uma educação de tempo integral com qualidade.

Palavras-chave: Desenvolvimento curricular. Educação não-formal. Educação de tempo integral.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Introdução

O presente trabalho objetiva analisar o desenvolvimento curricular da educação não-formal e os elementos presentes neste desenvolvimento que evidenciam uma educação de tempo integral.

Parte de uma pesquisa que está em desenvolvimento no âmbito do Mestrado em Educação na Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL/MG, este trabalho aborda uma perspectiva teórica com base em pesquisas feitas na área que contribuem para a construção de um referencial que nos permite entender com maior clareza os conceitos e os elementos que caracterizam o desenvolvimento curricular da educação não-formal.

Portanto, inicialmente consideramos o espaço da educação não-formal dentro do universo educacional destacando alguns aspectos históricos; em seguida levantamos pontos importantes que podem ser percebidos no desenvolvimento curricular da educação não-formal, buscando a análise de sua finalidade, a relação entre educandos e educadores e a sua organização enquanto possibilidade de realização de uma educação de tempo integral, e por fim as considerações finais.

A educação não-formal no contexto educacional

Analisando a história da humanidade fica evidente que o ser humano, de alguma forma, sempre encontrou meios para aprimorar suas habilidades e evoluir em diferentes aspectos junto de outros seres e do meio em que vivem, se aperfeiçoando e ampliando suas áreas de conhecimento e saberes.

O modo ao qual esse processo é organizado ao longo dos tempos estamos chamando de educação; um processo complexo e permanente que pode ser verificado em diferentes espaços e situações que se envolvem em diversas circunstâncias e vínculos educativos, assim “a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social.”. (DELORS, 1998, p. 51).

Segundo Trilla (2008), a partir do século XIX intensificou-se uma maior atenção a processos de escolarização como meios de realização da educação, o que seguiu ganhando força no século seguinte e, por conseguinte colocou em segundo plano processos educacionais que fossem realizados fora dos limites destas instituições de ensino. “Entendia-se que o desenvolvimento educacional e a satisfação das necessidades sociais de formação e

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

aprendizagem passavam quase exclusivamente pela extensão da escola” (Trilla, 2008, p. 17), assim, o acesso de todos a esta instituição e o investimento em sua melhoria tornaram-se objetivos primordiais.

Ainda segundo o autor, com base em Coombs (1968), instaurava-se uma crescente crise educacional, dada essencialmente pela ausência de fatores que confirmassem uma efetiva atuação desta educação na transformação social, o que retratava um progressivo desajustamento entre educação e sociedade e sua reestruturação isso deveria ser feita com o auxílio da própria sociedade e dos setores aos quais ela se estabelece.

Assim, podemos entender que ao considerar a necessidade de setores para além da escola como partes responsáveis pela transformação educacional e social, remete-se a necessidade de se considerar outros espaços e meios para sua realização. Neste ponto surge o reconhecimento de processos de educação e ensino que possam acontecer fora do sistema formal e que possam ser significativos no desenvolvimento de um indivíduo.

Este contexto faz com que a escola, embora continue desempenhando papel mais centralizado na educação, se interaja com novos espaços e atividades educacionais que, justamente nesta época, passaram a ser compreendidos como uma “educação não-formal”.

No contexto da produção acadêmica, percebemos que os estudos sobre educação não-formal se mostram incipientes, revelando que, embora o campo tenha ganhado cada vez mais espaço no contexto educacional, ainda é preciso avançar tanto na produção de conhecimento específico da área como no próprio conceito que se encontra em processo de construção.

No Brasil, os estudos mais relevantes dos últimos anos mostram que a partir dos anos 1990 a produção acadêmica sobre a educação não-formal começa a aumentar, mas é somente a partir dos anos 2000 que se evidenciam as pesquisas na área, como mostra Zoppei (2015), principalmente pela terminologia “não-formal” como sendo a mais utilizada. Em seu estudo, no banco de teses da CAPES, o autor identifica, entre 1987 e 2010, a produção de 289 dissertações e 41 teses abordando diferentes tipos de educação além da escolar.

Desde então, a educação não-formal vem ganhando cada vez mais espaço, inclusive, segundo Simson, Park, Fernandes (2006), devido a política social e econômica adotada no país, voltada às camadas sociais mais baixas para que estes possam ter acesso a uma educação de qualidade e a oportunidade de se inserirem de forma ativa na sociedade.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Assim, o terceiro setor se configura como forte expoente da educação não-formal no Brasil, formado por instituições, associações e organizações da sociedade civil que se voltam a pensar suas ações de modo que possam melhorar o processo de formação educacional, sobretudo de grupos mais propensos a marginalidade.

Essa questão, contudo, ganha uma atenção especial de GOHN (2014), que ressalta que, ainda que se reconheça estar entre estas comunidades o maior público alvo dos projetos sociais, “a educação não formal não é sinônimo de programação para pobre. Para nós é formação do ser humano em geral, é conquista, é direito social de todos (as)”. (GOHN, 2014, p. 40)

Assim, buscamos entender o (s) conceito (s) que vêm sendo trabalhados em relação ao contexto da educação não-formal, e percorrendo caminhos de compreensão histórica, consideramos os estudos de Garcia (2009), que realiza sua pesquisa sobre autores dedicados a área e elabora um comparativo entre alguns deles:

Cabe considerar que o enfoque de cada um desses autores é diferente, sendo que Coombs, pela primeira vez, valoriza esses outros modos de fazer educação tendo a preocupação de denominá-los. Brembeck traz estudos sobre como a educação não-formal poderia melhorar a educação nos países em vias de desenvolvimento; Afonso encara a educação não-formal prioritariamente em relação aos movimentos sociais; Trilla possui uma preocupação maior com a historicidade e a conceituação da educação não-formal, analisando-a amplamente e Pastor Homs se preocupou em realizar uma intensa pesquisa, analisando a trajetória do conceito da educação não-formal. (GARCIA, 2009, p. 44).

As diferentes abordagens propostas nestas cinco perspectivas, evidenciam que vários pontos em torno da educação não-formal podem e precisam ser discutidos e pesquisados numa tentativa de se compreender essa prática e avançar em seus estudos.

Simson, Park, Fernandes (2006), também realizam uma revisão bibliográfica entre autores que trabalham conceitos relacionados aos processos educacionais não-formais destacando algumas ideias como as de Afonso (1989), que entende por educação não-formal uma educação que embora tenha uma estrutura e uma organização como a educação formal, possui uma flexibilidade quanto ao tempo, local e conteúdos; Trilla (1996), onde a educação não-formal é toda aquela que é mediada por uma relação entre o ensino e a aprendizagem, sem contudo coincidir em uma legislação que a regule; Garcia (2005), que define que a educação não-formal não tem relação direta com a educação formal já que esta não prioriza uma série de questões e experiências que a educação não-formal se encontra enquanto campo de trabalho; e Brennan (1997), que tenta reconceituar o termo verificando suas relações com a educação

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

formal que podem se dar como um complemento, como alternativa e por vezes como suplemento.

Podemos perceber, portanto, que um dos pontos mais presentes no entendimento do que venha a pertencer ao universo da educação não-formal está relacionado de alguma forma à sua compreensão enquanto educação contrabalanceada com moldes formais aceitos como oficiais em uma comunidade.

Desta maneira, é comum fazer-se uma correlação da educação não-formal com a formal ao tentar localizá-la, o que acaba por, erroneamente, contrapor ambos os tipos de educação, que como vimos no primeiro item se relacionam de diversas formas. Por conseguinte, isso acaba por dificultar a sua conceituação, onde como afirma Gohn (2014), “um dos grandes desafios da educação não-formal tem sido defini-la, caracterizando-a pelo que ela é. Usualmente ela é definida pela negatividade - pelo que ela não é.” (GOHN, 2014, p. 39).

O contexto da educação não-formal se mostra de modo muito amplo vistos suas diversas formas de se realizar sobretudo em suas atividades que abarcam questões muito específicas de cada grupo, indo desde a educação de jovens e adultos, trabalhos relacionados a cultura, moral e política, e tarefas complementares a escola formal a atividades organizadas por instituições da sociedade civil.

Gohn (2014), em decorrência de seu empenho no campo da educação não-formal, contribui em seus estudos mais recentes com a seguinte definição para educação não-formal,

É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro e sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. (GOHN, 2014, p. 40).

Assim, podemos dizer que a percepção de que um projeto de educação não-formal se constitui como corresponsável pela formação de sujeitos fica evidente quando visualizado o exercício e a intenção deste espaço. Entretanto cabe a necessidade de compreendermos como a organização e o desenvolvimento deste trabalho se estruturam, de modo que possam se estabelecer de forma consciente e positiva em um contexto de educação de tempo integral.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

O desenvolvimento curricular da educação não-formal: a perspectiva de uma educação de tempo integral

A educação não-formal exerce uma prática educativa e contribui para a educação de tempo integral, que na perspectiva do decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, corresponde a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias. (BRASIL, 2014), na medida em que ela proporciona ao indivíduo o aumento de horas destinadas a atividades educativas.

No contexto educacional brasileiro, segundo Guará (2009), estudos realizados pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - Cenpec (1999) evidenciam a concepção de educação integral a partir de diferentes perspectivas e enfoques, tendo cada um sua relevância para a condução de reflexões sobre as condições que favoreçam a formação humana de crianças e adolescentes, defendendo ainda a experimentação de metodologias e estratégias diversificadas de acordo com o contexto social, econômico, cultural e político específico em que vivem, oferecendo-se as alternativas mais adequadas a cada situação. Um dos enfoques abordados, diz respeito a ampliação da jornada escolar para o período de tempo integral que ainda segundo a autora é certamente o mais popularizado, com foco na expansão das horas dedicadas aos estudos.

Segundo Evaristo (2010), é possível que se amplie o tempo educativo de crianças e adolescentes além do espaço escolar, considerando a potencialidade de uma diversidade de atores e instituições. Portanto, entendemos que estes espaços poderão realizar atividades e projetos a fim de contribuir significativamente na formação dos sujeitos em tempo integral, sendo ainda, por muitas das vezes, os únicos meios para sua concretização, considerando as dificuldades das escolas regulares em realizá-la por diversos motivos que não serão aprofundados por não se tratar do propósito deste estudo.

Gohn (2006), aponta que a educação não-formal apresenta em alguns dos seus objetivos certa proximidade com a educação formal, inclusive por visar a formação de um cidadão pleno, contudo o seu desenvolvimento educacional se mostra muito mais flexível vistas a intencionalidade no seu processo que encontra “caminhos, percursos, metas, objetivos e estratégias que podem se alterar constantemente”. (GOHN, 2006a, p. 32).

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Nesta concepção, as instituições que se prestam a realização da educação não-formal se incluem no cenário educacional e se relacionam de diversas maneiras com outros tipos de educação – sobretudo formal e informal, como detentoras de grande responsabilidade para a efetivação de uma educação de tempo integral com qualidade.

Convém, portanto, ponderarmos a questão referente ao modo de se organizar, planejar e executar o trabalho destas instituições, visto que não deverão ser espaços de meros preenchimento do tempo, mas sim de atuação direta na formação dos sujeitos que estejam nelas inseridos. Assumimos para esta pesquisa o entendimento de que, portanto, o trabalho destas instituições demanda uma organização que lhe dê significado.

Esta organização, estamos denominando de currículo. Embora o termo tenha sido estruturado e fundamentado para a educação formal, na medida em que, o espaço não-formal institucionalizado se estrutura em suas definições, estamos considerando a necessidade de compreendermos o seu currículo e, conseqüentemente o desenvolvimento curricular.

Para o entendimento de desenvolvimento curricular inicialmente usamos o conceito de currículo que Segundo Gaspar e Roldão (2007), deve estar presente, ainda que implícito, em qualquer sistema em que se projete a aprendizagem. Segundo as autoras, “o currículo é, sobretudo, um plano, completado ou reorientado por projectos, que resulta de um modelo explicativo para o que deve ser ensinado e aprendido”. (GARP; ROLDÃO, 2007, p. 29).

Desta forma, o seu entendimento perpassa pela ideia de instrumento norteador que está presente nas interações educacionais como um meio que estrutura o trabalho e a atuação na e da educação com vistas a perpassar os objetivos e necessidades políticas, sociais, culturais e econômicas de uma sociedade.

Embora segundo Varela (2013), o currículo venha sendo utilizado com diferentes acepções, os mesmos são frutos de contextos políticos educativos, a que são ligados “valores, crenças e atitudes diferenciados, contraditórios ou mesmo antagônicos, que se propugnam para a construção e o desenvolvimento das sociedades”. (Pacheco, 2005; Apple, 1999, *apud*, VARELA, 2013, p. 18).

Neste sentido, é preciso considerar o currículo, não como uma simples definição teórica, como sugere Felício (2012), e ir para além da relação de conteúdos a serem “cumpridos” em um determinado período de tempo.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Queremos entendê-lo, segundo afirma Oliveira (2004), como uma criação cotidiana daqueles que fazem as instituições educacionais, como prática que envolve os processos interativos realizados por educandos e educadores, como um processo efetivado nas relações estabelecidas no cotidiano educacional. Tal compreensão significa afirmar que a concepção processual de currículo nos leva a considerá-lo como resultado de diversas operações materiais desenvolvidas na instituição educacional; de diferentes ideias, princípios e concepções que lhe dão forma; bem como das peculiaridades das condições reais do contexto de seu desenvolvimento. (FELÍCIO, 2012, p. 06).

Abordando esse amplo contexto em que a construção do currículo se apresenta, consideramos a importância do seu programa e planejamento conjunto às experiências educativas vividas, observando a importância dos atores envolvidos num processo mais abrangente em que estamos considerando como desenvolvimento curricular.

Assim, o desenvolvimento curricular corresponde ao processo de transformar o currículo prescrito em um currículo em ação, que se concretiza no fazer diário das instituições de ensino, considerando em seu processo dinâmico e interativo diversas dimensões de sua atuação.

Portanto, considerando os processos que envolvem o desenvolvimento curricular, assumimos que estes vão muito além da prescrição de um currículo a ser seguido, devendo considerar todo o processo decorrente de sua implementação.

Como definido por Gaspar e Roldão (2007), o desenvolvimento curricular apresenta em sua realização três fases: a concepção do currículo; a implementação/operacionalização do currículo; e a avaliação do currículo.

Na sua fase de *concepção*, integra-se a análise da situação a que o currículo a construir se destina, o estabelecimento articulado de objetivos e conteúdos e a sua orientação para competências a desenvolver através deles. Na fase de *implementação/operacionalização*, definem-se as estratégias de ação docente que correspondem à construção de situações de aprendizagem pensadas em função dos alunos, e preve-se o modo de avaliar se os objetivos de aprendizagem visados foram atingidos. Por fim, a fase de *avaliação* do currículo pressupõe, para além da análise dos resultados da avaliação da aprendizagem obtidos na fase anterior, um processo de reapreciação/questionamento de todo o caminho percorrido, interrogando a pertinência e correção do desenvolvimento de cada fase. (ROLDÃO, 2013, p.135).

Deste modo, entendemos que o desenvolvimento curricular compreende a estruturação de um projeto a ser concretizado por muitas mãos, que perpassa inicialmente a construção dos objetivos, a seleção dos conteúdos, materiais e métodos, o reconhecimento do espaço/tempo, as relações entre o ensino e aprendizagem e os agentes envolvidos e a avaliação deste processo.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Tratando do desenvolvimento curricular da educação não-formal, estudos tem sido feitos considerando a integração curricular entre instituições de diferentes formas de ensino como indica Fontana (2013) em suas pesquisas onde analisa a parceria entre uma instituição formal e uma não-formal no estado de São Paulo, e aponta o processo de construção da educação de tempo integral no Brasil que tem seus primórdios ainda no período da colonização portuguesa e que mais tarde com as contribuições de Anísio Teixeira (1959) ampliam a compreensão da educação não-formal e colaboram para a definição e compreensão da temática nos moldes atuais.

Parcerias interinstitucionais também são foco do trabalho de Felício (2012), que discorre sobre a necessidade de articulação entre diferentes contextos educacionais – formal e não-formal - para o processo de formação de um indivíduo e, inclusive, para o processo de construção de uma educação de tempo integral com base em uma proposta de currículo integrado.

Embora reconhecendo que a escola é o espaço do currículo formal, a instituição não-formal, enquanto instituição parceira, pode trabalhar com mais flexibilidade, ancorando suas atividades nas demandas emergenciais da comunidade e na possibilidade de desenvolver um programa baseado em atividades que possibilitem a expressão, a criação, a experimentação e a investigação, oportunizando, assim, a formação integral. (FELÍCIO, 2011, p. 09).

Neste processo de articulação, o desenvolvimento curricular tem sido explorado, na medida em que se constituem parcerias interinstitucionais, tendo na construção de uma integração curricular possibilidades para a concretização de uma educação de tempo integral.

Contudo o processo de desenvolvimento curricular específico de uma instituição que trabalha com a educação não-formal carece de pesquisas tendo em vista que compreende em sua estrutura uma organização para o seu funcionamento e intenções em relação aos trabalhos que realiza.

Considerando esses aspectos partimos da análise da finalidade, os educadores/educandos e a organização da educação não-formal de modo que possam contribuir para o entendimento do desenvolvimento curricular da educação não-formal.

Finalidades da educação não-formal

Em relação a sua finalidade, a educação não-formal tem alguns de seus objetivos próximos da educação formal, principalmente pela sua intencionalidade, mas tem também a

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

possibilidade de desenvolver em alguns objetivos que lhes são específicos, conforme a forma e os espaços onde se desenvolvem suas práticas.

Na educação não-formal, os objetivos são delineados conforme as necessidades de cada grupo, considerando as suas particularidades e como afirma Gohn (2006), “Em hipótese alguma ela substitui ou compete com a Educação Formal, escolar. Poderá ajudar na complementação dessa última, via programações específicas, articulando escola e comunidade localizada no território entorno da escola.” (GOHN, 2006a, p. 32).

Espera-se, portanto, que ela se desenvolva de forma efetiva, considerando que sua intencionalidade busca atingir fins específicos. Resumidamente, Gohn (2006a), enumera os objetivos da educação não-formal como sendo:

- a) Educação para cidadania;
- b) Educação para justiça social;
- c) Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais, etc.);
- d) Educação para liberdade;
- e) Educação para igualdade;
- f) Educação para democracia;
- g) Educação para discriminação;
- h) Educação pelo exercício da cultura, e para a manifestação das diferenças culturais.

Afonso (1989 *apud* SINSOM; PARK; FERNANDES, 2006) ao elencar características da educação não-formal propõe alguns itens que podem ser entendidos aqui como questões intencionais desta educação como o seu caráter voluntário; por promover sobretudo a socialização e a solidariedade; por visar o desenvolvimento e preocupar-se essencialmente com a mudança social além de proporcionar a investigação e projetos de desenvolvimento.

Já Trilla (2008), em sua análise quanto a finalidade da educação não-formal, dialoga com os objetivos e funções que se expressam de forma ampla por se referirem justamente a um conjunto de particularidades específicas. Assim, podem ir a atender desde questões de cunho cognitivo e efetivo, com fundamentação de conhecimentos e habilidades intelectuais a formação de atitudes e moral.

Deste modo, podemos entender que a educação não-formal mais frequentemente acontece com o objetivo de atender as necessidades de determinado grupo, com a aprendizagem de conhecimentos e saberes que venham a contribuir para o desenvolvimento desses indivíduos que de forma planejada, pode assumir processos e metas condizentes com seus processos de

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

formação.

A relação entre educadores e educandos na educação não-formal

Assumimos aqui a ideia de que educadores e educandos se configuram como participantes envolvidos no processo de educação não-formal, tendo por funções estabelecer o processo educacional nestes moldes. Segundo Gohn (2006a), na educação não-formal o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos” (GOHN, 2006a, p. 29). O caráter não compulsório da educação não-formal se traduz em um envolvimento mais próximo dos indivíduos com o que se espera do processo, onde a participação dos estudantes se origina a partir de preferências, interesses e necessidades assumidas, o que retrata uma relação centrada no aprendiz.

Para Gohn (2006b) esse tipo de educação quando voltado a um grupo de minorias “dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para de ser reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais etc.)”. (GOHN, 2006b).

Contudo, segundo Marques e Freitas (2017), Belle (1982) lembra que,

A educação não formal, talvez em maior medida do que a educação formal, está fortemente associada a diferenças socioeconômicas, de gênero e identidade étnico-religiosa. Entre as crianças e os jovens, são os recursos dos pais que permitem uma escolha entre alternativas de programas que são frequentemente delimitadas por características de gênero e étnico-religiosos. Entre os adultos, alguns tipos de programas, como o planejamento familiar ou de alfabetização, diferenciam claramente as populações em termos de nível socioeconômico. Outros programas, como o treinamento no trabalho são frequentados por diferentes gêneros e classes sociais, dependendo da natureza do treinamento (BELLE, 1982, p. 174 *apud* MARQUES; FREITAS, 2017, p. 17).

A educação não-formal não está voltada a um determinado tipo de educando, podendo ser aplicada a todos os grupos sem distinção de idade, sexo ou classe social e dito isso podemos verificar que os educadores serão recrutados com base no que se espera para cada grupo.

Nesta perspectiva, o posicionamento dos profissionais envolvidos com a educação não-formal constitui-se de menor rigorosidade quanto a sua formação e conseqüentemente à sua função.

Gohn (2006a) ressalta que um dos grandes pontos a serem trabalhados é a necessidade de formação específica a educadores a partir da definição de seu papel e atividades a realizar e

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

isso influencia fortemente na definição de funções e objetivos de educação não formal.

Portanto, há uma grande polêmica entorno da formação destes profissionais, onde podem ou não ter uma formação superior para atuação dependendo de que local estarão atendendo. Se tratando do campo de atuação relacionada especificamente a classes menos favorecidas essa questão se amplia ainda mais, visto que entram em debate propostas para formar esse profissional, comumente considerado educador social, com vistas a pedagogia social¹.

O profissional da educação não-formal, portanto, é mais que um mero assistente da educação, visto que ele deve interagir de forma profissional de fato em seu papel de dinamizar e construir o processo educacional participativo com qualidade.

Para isso é preciso o reconhecimento da importância do seu papel neste processo de educação e o entendimento do modo como esse processo pode e deve ser organizado considerando o seu aspecto dialético, onde ele aprende e ensina.

O campo de trabalho da educação não-formal deste modo reflete as possibilidades das relações entre educadores e educandos em uma comunidade à configuração de promoção da contextualização da mesma no conjunto de redes que ela estabelece com os demais setores de um determinado contexto.

A organização da educação não-formal

A educação não-formal, como dito, se dá de forma organizada e intencional se estruturando em planejamento, local, tempo, métodos e conteúdos específicos e flexíveis para cada público atendido.

Estamos entendendo, portanto, por esta organização a sua forma de se estruturar dentro do universo educacional, abordando processos organizativos realizados em diversos espaços, inclusive da sociedade civil como o terceiro setor. “Na educação não-formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais” (GOHN, 2006a, p. 29).

1. Segundo Pinel, Colodete, Paiva (2012), “convém esclarecermos que os termos Pedagogia Social e Educação Social não são sinônimos. Pedagogia Social é uma disciplina científica; uma teoria que irá fornecer as ferramentas para a Educação Social, que é uma práxis. Entretanto, uma está intrinsecamente ligada à outra, mesmo que se diferenciem na produção discursiva (Pedagogia Social) para criar tentativa de sustentação de uma práxis (Educação Social).” (PINEL, COLODETE, PAIVA, 2012, p. 02).

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Em complementação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 reconhece a existência de contextos educativos fora do âmbito escolar e segundo Gohn (2010) o termo Educação Não Formal foi incorporado ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2003. (CERQUEIRA, 2016, p. 05)

As práticas da educação não-formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, contudo, entendemos também que, ao considerar uma organização que quebre barreiras com os moldes formais, a educação não-formal pode se estruturar inclusive dentro das escolas, expressa em atividades e projetos que se realizem para além do explicitado em seu currículo prescrito de modo que se “desenvolvem-se também no exercício de participação, nas formas colegiadas e conselhos gestores institucionalizados de representantes da sociedade civil. (GOHN, 2009, p. 21).

A educação não-formal, por poder lidar com outra lógica espaço-temporal, por não necessitar se submeter a um currículo definido a priori (ou seja, com conteúdos, temas e habilidades a ser desenvolvidos e planejados anteriormente), por dar espaço para receber temas, assuntos, variedades que interessem ou sejam válidos para um público específico naquele determinado momento e que esteja participando de propostas, programas ou projetos nesse campo, faz com que cada trabalho e experimentação sejam únicos. E, por envolver profissionais e frequentadores que podem exercitar e experimentar um outro papel social que não o representado na escola formal (como professores e alunos), contribui com uma nova maneira de lidar com o cotidiano, com os saberes, com a natureza e com a coletividade. (SIMSON; PARK; FERNANDES, 2006, p. 15).

Logo, os temas de trabalho que estão no centro das atividades de uma educação não-formal dependem e emergem de temáticas geradas no cotidiano daquele grupo, que considerem a cultural local e que tenham alguma ligação com a vida cotidiana construída. Assim, o que dá forma a este trabalho é a forma como ele se configura em seus planejamentos e metodologias.

Segundo Trilla (2008), o campo de atuação da educação não-formal é muito amplo e variado, existindo uma espécie de “repertório de âmbitos”, em que ele considera o da formação ligada ao trabalho, ao lazer e cultura, ao âmbito social e ao da própria escola que seriam as atividades extracurriculares.

A flexibilidade dos métodos e conteúdos se descreve na prática diária da educação não-formal, e se encontra em uma grande lacuna, segundo Gohn (2006) que carecem de meios para que se criem uma sistematização das metodologias utilizadas no cotidiano e que possibilitem um acompanhamento do trabalho, bem como a criação de instrumentos capazes de avaliar e analisar esse trabalho, além de acompanhar os egressos que participaram das ações e mapeamento das formas de educação não-formal.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Segundo a autora, essas questões se expressam pelo fato de que “o método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se portanto no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas.” (GOHN, 2006, p. 32).

Dessa forma, configura-se uma diversidade de questões que ainda carecem de pesquisas e contribuições a fim de fortalecer o campo de atuação da educação não-formal enquanto pertencente a educação de indivíduos em formação.

Conclusões

Acreditamos que a educação não-formal pode auxiliar na formação dos sujeitos com os quais trabalha haja vista que considera em seu processo fatores e condicionantes de grande importância para o processo de construção e de valorização da subjetividade com possibilidades de se realizar para além o espaço escolar o que garante a realização de uma educação em tempo integral.

Considerando o objetivo central desta pesquisa, a análise dos processos de desenvolvimento curricular na educação não-formal, que não possui mecanismos e metodologias específicas oficiais pré-determinadas, carece de pesquisas de modo que possa se fortalecer enquanto proposta que visa o desenvolvimento de indivíduos e de uma sociedade.

Neste contexto, onde o desenvolvimento curricular é dinamizado pelas especificidades e singularidades que surgem na vida cotidiana, encontramos a possibilidade de um exercício reflexivo e dialético partindo do dia-a-dia e da atuação dos agentes inseridos no processo de formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 06 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em: 24 mai. 2017.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Educacional de Assistência Social**, 2004. Disponível em: <<http://www.sesc.com.br/mesabrasil/doc/Pol%C3%ADtica-Nacional.pdf>> Acesso em: 08 jun. 2017.

CERQUEIRA, Dagmar Dias. Trajetórias e reflexões sobre educação não formal. **Práxis Educacional Vitória da Conquista**, v. 12, n. 23, p. 377-404 set./dez. 2016

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez Editora. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

EVARISTO, Macaé. O projeto de Educação Integral em Belo Horizonte. In: PRÊMIO Itau Unicef. **Colóquio educação integral**. São Paulo: CENPEC, 2010, p. 38 – 43.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.1 abr.2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em: 15 mai. 2017

FONTANA, Silene. **Escola de tempo integral ou escola fora do tempo escolar: caso de Barretos**. Tese – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – São Paulo: [s.n.], 2013.

GARCIA, Valeira Aroeira. **A educação não-formal como acontecimento**. Tese – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo: [s.n.], 2009.

GASPAR, Maria Ivone; ROLDÃO, Maria do Céu. **Elementos do Desenvolvimento Curricular**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

GOHN, M. C. Educação Não-Formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas na escola. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, V.14, n.50, jan/mar.2006, p. 27-38.

.. **Educação não-formal na pedagogia social**. I Congresso Internacional de Pedagogia Social Mar. 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092006000100034&script=sci_arttext>. Acesso em 13 dez. 2017.

.. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Revista Investigar em Educação**, Portugal, II Série, n. 1, p. 35 – 50, 2014. Disponível em <<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4>>. Acesso em 10 mai. 2017.

GUARÁ, Isa M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO
E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

além da escola. IN: MAURÍCIO, Lúcia V. (Org.). **Educação Integral e Tempo Integral**. Brasília: INEP: Em Aberto, v. 22, n. 80, abr. 2009. p. 65 – 82.

MARQUES, Joana Brás Varanda; FREITAS, Denise de. **Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura**. Educ. Pesqui., São Paulo, *Ahead of print*,

2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701151678>>. Acesso em 22 nov. 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. Desenvolvimento do currículo e melhoria de processos e resultados. IN: MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias. (Org.). **Melhorar a Escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e política pública**. Porto, 2013. p. 131 – 140.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; PARK, Margareth Brandini e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). **Educação não-formal: um conceito em movimento**. São Paulo: Instituto Itaú Cultural. 2006. p. 13 – 42.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, V. (Org). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008, p. 15 – 58.

VARELA, Bartolomeu Lopes. **O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Concepções, Práxis e Tendências**. Coleção Carta Magna, v. 1, Cabo Verde. 2013. p. 12 – 37.

ZOPPEI, Emerson. **A Educação não escolar no Brasil**. Tese – Faculdade de Educação do Estado de São Paulo, São Paulo: [s.n.], 2015.



EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA E SAÚDE MENTAL: PROBLEMATIZANDO QUESTÕES

Crislaine Luisa Araujo – UNIFAL-MG
crislaine.araujo@unifal-mg.edu.br
Claudia Gomes – UNIFAL-MG
cg.unifal@gmail.com

Resumo: O ingresso na universidade para o jovem, ao mesmo tempo em que sinaliza uma conquista, pode se tornar um período crítico, de maior vulnerabilidade e desenvolvimento de sofrimento psíquico, por distanciar o jovem do núcleo familiar e inseri-lo em um contexto que requer novas posturas e responsabilidades. Os estudantes universitários estão sujeitos a potentes estressores, tais como rede de apoio deficiente, sobrecarga de conhecimentos, dificuldade na administração do tempo, responsabilidade e expectativas sociais diante da vida acadêmica. Dessa forma, é necessário, mais estudos que abordem esta temática, de forma a melhor compreender as características desse sofrimento e as ações interventivas que podem ser realizadas. Assim o presente estudo lança como objetivo caracterizar a produção científica quanto a temática sofrimento psíquico no contexto universitário. Para tanto, este estudo, definido como uma pesquisa de estado da arte sobre a temática sofrimento psíquico na universidade, faz uma análise do que se tem produzido sobre o assunto através do levantamento da produção científica, no período de 2008 a 2017, no banco de dados Scielo. Como resultados foram encontrados 11 artigos, com base em delineamentos qualitativos e quantitativos que enfocam diferentes elementos da relação educação universitária e sofrimento psíquico ou saúde mental. A partir da análise de elementos textuais dos resumos dos artigos puderam ser categorizados cinco indicadores: percepção docente; impactos institucionais; vivências (des) humanizadas na universidade; sofrimento psíquico e uso de substâncias psicoativas; necessidades interventivas. Diante da discussão realizada com os indicadores, é possível concluir que se faz necessária, a problematização de elementos institucionais, curriculares, e, sobretudo relacionais vivenciados pelos discentes e docentes para a realização de uma análise das questões que permeiam a educação superior frente à evidência do sofrimento psíquico do aluno. Desvelar essas condições é uma demanda urgente para a compreensão do fenômeno do adoecimento para além da leitura individual, diagnóstica e culpabilizadora de docentes e discentes, pois favorece a análise e revisão das condições materiais de vida acadêmica universitária e possibilitam estratégias e ações efetivas de promoção de saúde.

Palavras-chave: Educação Universitária. Sofrimento Psíquico. Saúde Mental.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Introdução

O cenário da educação brasileira mudou muito na última década, com um crescimento considerável do sistema Educacional. No tocante à Educação Superior houve a criação e expansão de novas instituições de Ensino Superior. O intuito dessa expansão é atender às mudanças relacionadas à globalização que exige a participação no mercado de forma ativa frente à complexidade concorrencial do mercado (CUNHA *et al.*; 2014). Neste contexto, Matos (2013), afirma que a universidade ao ser tomada enquanto local do saber técnico e científico, traz como desafio a produção e difusão de conhecimento, se configurando enquanto local de interações inter e intrapessoais que são significativas para a constituição subjetiva do sujeito, devendo promover condições para o desenvolvimento integral do estudante universitário, para que ele esteja preparado para sua atuação na sociedade.

O ingresso na universidade para o jovem, ao mesmo tempo em que sinaliza uma conquista, pode se tornar um período crítico, de maior vulnerabilidade e desenvolvimento de sofrimento psíquico, por distanciar o jovem do núcleo familiar e inseri-lo em um contexto de novas posturas e responsabilidades. Os estudantes universitários estão sujeitos a potentes estressores, tais como rede de apoio deficiente, sobrecarga de conhecimentos, dificuldade na administração do tempo, responsabilidade e expectativas sociais diante da vida acadêmica (MATOS, 2013). Considera-se necessário o desenvolver mais estudos com esta temática, para melhor compreender as características desse sofrimento e as ações interventivas que podem ser realizadas. Assim o presente estudo lança como objetivo caracterizar a produção científica quanto a temática sofrimento psíquico no contexto universitário. Para tanto, este estudo, definido como uma pesquisa de estado da arte sobre a temática sofrimento psíquico na universidade, faz uma análise do que se tem produzido sobre o assunto através do levantamento da produção científica, no período de 2008 a 2017, no banco de dados Scielo.

Vivência do sofrimento psíquico na universidade: uma análise sob o viés da perspectiva sócio-histórica

Carmo *et al.* (2014), aponta que desde a primeira década do século XXI, a preocupação com a formação profissional de qualidade, com a demanda por profissionais de nível superior tem crescido muito. Sendo essa demanda, contrastada com a pequena oferta de vagas dos cursos superiores nas instituições públicas, tornando-se necessário que o governo federal, juntamente

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

com seus governos estaduais e até alguns municipais a ampliação e implementação de programas de democratização do acesso ao Ensino Superior.

Para a criação e execução das políticas de expansão do ensino superior, Cunha *et al.* (2014), aponta que o Ministério da Educação e Cultura, teve como eixo norteador o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que foi elaborado com embasamento na Declaração Mundial sobre Educação Superior. De acordo com Caôn e Frizzo (2011), o PDE atende a uma concepção de educação que encontra-se alinhada com os objetivos dispostos na Constituição Federal de 1988, como a busca por uma sociedade que seja livre, justa e solidária; a proposta de erradicação da pobreza e da marginalização com a redução das desigualdades sociais e promoção do bem de todos; a redução das desigualdades sociais e regionais por meio da equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade no país.

Com a proposta de ampliar o acesso aos cursos superiores oferecidos pelas instituições públicas de privadas do país, o governo federal tomou as seguintes medidas para incentivo ao acesso e permanência: criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criação do Sistema de Seleção Unificado (SISU), ampliação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), criação de programas de cotas para as minorias com um histórico de exclusão, como negros, índios, pobres e investimentos em pré-vestibulares gratuitos.

O Programa Universidade para Todos (PROUNI), com criação no ano de 2004 e institucionalizado por lei em 2005 (Lei nº 11.096, de 13/01/2005), busca conceder bolsas parciais ou integrais de graduação para estudantes em instituições privadas de nível superior. (CUNHA *et al.*, 2014). Já o Programa Universidade Aberta do Brasil, foi criado no ano de 2006, sua proposta foi implantar o Sistema Nacional de Educação Superior à distância, contando com a participação de instituições públicas de educação superior e com a parceria com estados e municípios (CAÔN; FRIZZO, 2011).

De acordo com Carmo *et al.* (2014), outro programa criado para expansão do Ensino Superior foi o REUNI, em 2007, como medida integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação, buscando a retomada do crescimento do ensino superior público e a reestruturação das universidades públicas por meio de expansão física, acadêmica e pedagógica. A criação do Sistema de Seleção Unificado (SISU), em 2009, teve como proposição acelerar o processo de inclusão nas instituições públicas de Ensino Superior, tratando-se de um sistema de gestão informatizada, gerenciado pelo Ministério da Educação, onde as instituições públicas oferecem vagas aos estudantes que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (CUNHA *et al.*, 2014).

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Outro instrumento importante para o acesso e garantia de permanência no Ensino Superior, segundo Carmo *et al.* (2014), é o financiamento estudantil por meio do FIES, sendo este um programa que já existia antes dessa preocupação com a expansão do Ensino Superior, mas que sofreu alterações para se adaptar às novas políticas educacionais, com reestruturação completa no ano de 2010. Assim sendo, as várias políticas de incentivo, para promoção do maior acesso e da expansão do Ensino Superior no Brasil procuram gerar benefícios como a formação de profissionais mais qualificados de forma a contribuir para o desenvolvimento da economia brasileira, e devido a concorrência por alunos por meio do aumento de vagas decorrentes do PROUNI e REUNI, acabam estimulando a busca pela qualidade do ensino.

Diante destas políticas, observa-se que muitos são os avanços com relação à maior possibilidade de acesso ao Ensino Superior, entretanto esse ganho na garantia de acesso não é acompanhado por políticas que mantenham condições de permanência e de desenvolvimento integral dos discentes. Com base na discussão das condições de permanência e desenvolvimento, e embasados na concepção de Vygotsky (2007), defende-se que é por meio das relações e das trocas com o outro que o ser humano se constrói e é de acordo com a qualidade dessas relações interpessoais que o que corre o desenvolvimento afetivo. Por isso é fundamental que as relações interpessoais sejam positivas, de modo a promover o desenvolvimento e a motivação na realização das atividades no cotidiano.

Silva e Tuleski (2005), pontuam que se as relações sociais são constitutivas da formação psicológica saudável ou patológica, faz-se de fundamental importância a superação da tendência em culpabilizar o sujeito pelo sofrimento psíquico, reconhecendo as formas materiais de vida e as condições objetivas e/ou subjetivas responsáveis pelo desenvolvimento humano saudável ou patológico. De acordo com a perspectiva Sócio-Histórica, segundo Moraes (2009), incidir sobre o sofrimento psíquico consiste em desenvolver estratégias que promovam a compreensão dos processos de produzem a alienação, de forma que o sujeito comece a reconhecer as suas determinações, o motivo de suas ações e pensamentos, além das suas consequências reais para si mesmo e para os outros. Essa postura crítica permite a identificação de vontades e potencialidades, contribuindo para que o mapeamento dos impasses e dificuldades e construção de alternativas de superação dessa condição.

As vivências particulares do ambiente universitário, de acordo com Panúncio-Pinto e Colares (2015), demandam por ações integradas por parte da instituição, com a oferta de apoio

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

e orientação, onde haja uma escuta qualificada do sofrimento psíquico universitário, para a partir daí buscar propostas de mudanças de metodologias, curriculares e relacionais diretamente vinculadas a esse sofrimento.

Superando a lógica orgânica do modelo saúde-doença, e explorando o modelo biopsicossocial, de acordo com os determinantes históricos e sociais, considera-se que o sujeito se constitui tanto de aspectos hereditários e genéticos, quanto das relações sociais e históricas na sua subjetivação e posicionamento diante da vida. Assim, as vivências de cada indivíduo e as formas de sociabilidade e de convivência no contexto implicam na qualidade de vida e na saúde deste indivíduo, o que inclui aspectos sociais, históricos, biológicos, subjetivos, culturais e econômicos (GOMES; SILVA, 2013). No processo de sofrimento e até mesmo adoecimento psíquico existem então, segundo Sawaia (2009), fatores que ultrapassam a esfera psicológica, abarcando também a esfera social. Neste sentido, a compreensão do sofrimento psíquico aponta para algo que vai além de algo que seja interno ao sujeito, isolado de seu contexto, envolvendo as condições de existência do sujeito que possibilitam ou não experiência de medo, angústia, sofrimento, prazer, alegria, empoderamento.

O sofrimento e o consequente adoecimento mental, na concepção de Moraes (2009), não é um fenômeno abstrato, mas existe de forma material em indivíduos concretos que pertencem a uma sociedade de classes, pontuando que a doença deve ser observada a partir de uma relação dialética saúde-doença. O sofrimento psíquico na universidade pode ser manifesto por meio de diversos sintomas: sintomas depressivos e ansiosos; fobias sociais, com destaque para a fobia social e dificuldades em falar em público; uso, abuso e dependência de substâncias psicoativas; isolamento social e afetivo; absenteísmo e evasão; diversos problemas na aprendizagem. Sendo que estes sintomas se relacionam-se com a interface da histórica vida do sujeito com sua aprendizagem, com a estruturação com o ensino superior e com as condições sociais e históricas onde o indivíduo se constitui e é construído. A isso, relaciona-se a perda de liberdade individual associada ao alto nível de exigência dos cursos, sensação de desumanização atrelada à competitividade por rendimento entre os colegas e falta de tempo para o lazer (MATOS, 2013).

Com base nas discussões realizadas, este estudo, considerado como uma pesquisa descritiva, definida como análise do estado da arte, busca caracterizar a produção sobre a temática sofrimento psíquico na universidade no período de 2008 a 2017.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Metodologia

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório-descritivo, denominada como estado da arte, que, segundo Rosetto *et al.* (2013), consiste em um mapeamento das pesquisas e estudos sobre um tema, situando-nos sobre a evolução dos estudos. O estudo do estado da arte permite a realização de uma revisão de literatura científica acerca de um tema específico de modo a oferecer subsídios para o desenvolvimento de uma pesquisa. Para tanto, foram definidos como recursos de análise, artigos obtidos no banco de dados Scielo no período de 2008 a 2017, com a seleção de artigos nacionais por meio das palavras-chaves: Sofrimento psíquico e Universidade, sendo encontrado 11 artigos. Após a seleção dos artigos os procedimentos de análise tiveram como base a descrição dos artigos em tabelas por título do artigo, ano de publicação, delineamento, paradigma, participantes da pesquisa, objetivo e resultados; dados estes organizados com base na leitura dos resumos.

A partir da organização dos elementos textuais dos resumos dos artigos foi possível a organização de uma análise temática (SEVERINO, 2001), com a categorização de cinco indicadores que contemplam a descrição e discussão dos artigos previamente selecionados: vivências (des) humanizadas na universidade, necessidades interventivas, impactos institucionais, sofrimento psíquico e uso de substâncias psicoativas e percepção docente. Os indicadores foram analisados e discutidos de forma qualitativa de acordo com os pressupostos teóricos do estudo, de acordo com o balanço da pesquisa da temática estudada, sendo que em alguns dos artigos analisados foram encontrados mais de um indicador.

A análise teórica qualitativa, segundo Severino (2001), expressa uma forma de construção do conhecimento, que tem como características, a fato dos dados coletados serem principalmente descritivos, preocupação com o “significado” que os sujeitos dão às coisas e à sua vida, análise dos dados por meio de um processo indutivo, uma vez que, os referenciais teórico-metodológicos conduzirão o pesquisador para a seleção de informações relevantes para a pesquisa, coleta e interpretação das informações, em busca do sentido dos fenômenos.

Resultados e discussão

A seleção e organização textual e posteriormente a análise temática possibilitou a organização de cinco indicadores, como descritos na figura a seguir (Figura 1):

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Figura 1 – Organização dos cinco indicadores



O primeiro indicador categorizado foi o das vivências (des)humanizadas no contexto universitário que estão diretamente relacionadas ao adoecimento psíquico dos universitários, cinco dos artigos da amostra discutem a respeito deste indicador.

No que diz respeito a esse indicador, Andrade *et al.* (2014), relatam que muitos são os fatores a serem levados em conta ao se pensar em sofrimento psíquico no processo de formação universitária, destacando ainda questões como: a relação professor-aluno, metodologias de ensino, forma de atuação do corpo docente, o processo de fragmentação do saber, ambiente competitivo, distanciamento entre teoria e prática e estrutura curricular. Os autores consideram que esses fatores psicossociais, acadêmicos e pessoais interferem positivamente no estabelecimento do sofrimento psíquico no processo de formação de estudantes (ANDRADE *et al.*, 2014). Segundo Tenório *et al.* (2016), conflitos com os professores, dificuldades com a relação ensino-aprendizagem e nas relações interpessoais, são situações conflitantes e que geram sofrimento psíquico. Sendo relatado pelos discentes que um maior diálogo com os docentes, por meio de metodologias mais ativas, ou seja, falar sobre os conteúdos trabalhados, uma maior horizontalidade nas relações, contribui para o alívio das ansiedades e receios relacionados à estrutura do curso e a sua metodologia.

Um estudo de Silva, Cerqueira e Lima (2014), a respeito do apoio social e da presença de transtorno mental comum em estudantes de Medicina de uma Faculdade de Medicina do Sudeste do país, aponta que em quase metade dos estudantes, precisamente 44% deles,

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

relataram sofrimento psíquico no ambiente universitário, associado a fatores tais como: falta de apoio emocional, dificuldades em fazer amizades, baixo rendimento acadêmico e desejo de desistir do curso. Outra questão a ser discutida dentro deste indicador, trata-se do estudo realizado por Souza, Lemkuhl e Bastos (2015) a respeito dos efeitos da discriminação sobre a saúde mental dos estudantes universitários. O estudo não se restringiu a tipos específicos de discriminação (raça, classe e gênero, por exemplo), tendo como resultados a estreita relação entre discriminação e sofrimento psíquico, existindo uma natureza causal desta correlação. Dessa forma, a discriminação, se apresenta como desencadeadora de um maior sofrimento psíquico dos discentes.

Andrade *et al.* (2016) salientam que as vivências acadêmicas e o sofrimento psíquico estão correlacionados ao mal-estar discente. Para estes autores, a vivência universitária é responsável pela produção de situações que desencadeiam sofrimento psíquico, tendo como manifestações sintomáticas a depressão, melancolia, fobias, o isolamento social, o absenteísmo e até mesmo a evasão. Dentro desta discussão e diante da percepção de vivências nos cursos que propiciam sofrimento psíquico e conseqüentemente desencadeiam o desenvolvimento de transtornos mentais, Andrade *et al.* (2016) sugerem que deve haver uma atenção mais cuidadosa por parte das instituições de Ensino Superior, propondo ações para manejo desse sofrimento em busca de uma maior bem-estar no contexto acadêmico.

Os autores discutidos neste indicador apontam para a necessidade de uma maior discussão a respeito das vivências na Universidade, de forma a promover a humanização nas relações, por meio de uma mudança relacional com práticas mais horizontais e menos hierarquizadas entre docentes e discentes, relações interpessoais menos conflitantes, com menor compartimentalização das disciplinas e onde haja maior integração dos docentes nos conteúdos a serem trabalhados.

Segundo Panúncio-Pinto e Colares (2015), relações mais horizontais entre docentes e discentes proporcionam segurança e maior inserção no universo acadêmico. Estes autores, citam vários exemplos de ações que podem ser desenvolvidas na Universidades, para a melhoria das vivências dos discentes, um desses exemplos trata-se das reuniões de tutoria (mentoria) que objetiva apoiar o discente durante sua trajetória acadêmica, buscando favorecer o desenvolvimento de sua identidade profissional, contribuindo para uma formação integral. Durante estas reuniões são discutidos temas relacionados à vida acadêmica, expectativas

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

profissionais, dilemas e dificuldades enfrentadas, havendo ainda a abertura de espaços para a discussão de temas livres. Gomes e Silva (2013) pontuam sobre a importância de relações mais humanizadas para a busca de interações sociais que amenizem o sofrimento psíquico, para isso, eles acreditam na necessidade de mobilização de afetos que construam a autonomia dos sujeitos, o que possibilita a construção de novas estratégias para o manejo do seu sofrimento, resgatando a sua individualidade e cidadania.

O segundo indicador que aparece na amostra de artigos, corresponde às necessidades interventivas, sendo que este indicador aparece em grande parte dos artigos, precisamente em 5 dos 11 artigos da amostra. Segundo este indicador, verifica-se nos estudos apresentados, a importância de ações de intervenção no sofrimento psíquico dos discentes.

Andrade *et al.* (2016) relatam um mapeamento realizado pelos Pró-Reitores em 40 Instituições de Ensino Superior nos anos de 1999 e 2000, onde foi observado que somente 34% delas ofereciam serviços de assistência à saúde mental. Estes autores salientam que a oferta de serviços na área de saúde mental do estudante universitário é muito aquém da demanda, levando à necessidade de uma reivindicação de ações no que diz respeito ao dispositivo de saúde universitária. Andrade *et al.* (2014) apontam que os discentes, em seu contexto de formação acadêmica, muitas vezes desconhecem a existência de serviços de apoio dentro da própria universidade, somando-se a isso, o fato de que as universidades apresentam núcleos de apoio insuficientes. Estes autores consideram que os cursos devem projetar currículos que considerem o enfrentamento e sofrimento emocional dos discentes no decorrer do curso, levando em conta a necessidade de redução da competitividade dentro da universidade, o excesso de cobranças externas, que são apropriadas subjetivamente pelos discentes. Diante disto, eles propõem ações como na criação de grupos de discussão, mentorias e apoio psicopedagógico, como forma de apoio ao discente e conseqüentemente como proposição no processo de amenização do sofrimento psíquico.

Osse e Costa (2011), apontam que o processo de sofrimento emocional, começa a ser sentido já nas fases iniciais de curso, sendo que as situações de pressão e o sentimento de inadequação vivenciados, podem gerar desestabilizações, que não raramente, levam os discentes a crises emocionais e desencadear o adoecimento psíquico. Sendo nesse sentido a proposição sobre a criação de espaços e ações que possam acolher e escutar os sofrimentos e angústias desses discentes.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Para Martins-Borges (2013), o discente, enquanto migrante, encontra-se fora da zona geográfica e cultural que o constituiu. No processo de adaptação à vida universitária, a comunicação entre o mundo externo e o mundo interno encontra-se abalada, sendo que a ausência do processo de comunicação pode gerar vulnerabilidade psíquica, uma vez que a cultura tem papel fundamental na constituição psíquica do sujeito. Assim sendo, essas observações permitem a discussão a respeito da implementação de políticas de atendimento e acolhimento, permitindo a prevenção ou minimização do sofrimento psíquico e uma melhor adaptação do discente ao novo contexto, o contexto universitário. Xavier, Nunes e Santos (2008), compartilham desse pensamento, em seu texto sobre a subjetividade e sofrimento psíquico na universidade, onde eles pontuam sobre a necessidade de um repensar a respeito das políticas de saúde mental desenvolvidas pelas universidades, enfatizando sobre a importância do desenvolvimento de ações estratégicas pelas pró-reitorias de forma a atender as demandas por saber e cuidado expressas pelos discentes.

De acordo com os autores discutidos neste indicador, é fundamental a problematização da Universidade e das relações desenvolvidas no contexto acadêmico no processo de adoecimento psíquico. Estes autores consideram que são necessárias mudanças institucionais e relacionais que modifiquem essa realidade que imobiliza o discente e promovam um espaço real de troca, de aprendizado, de construção do conhecimento e do desenvolvimento.

Moraes (2009), fundamentado na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, afirma que é preciso buscar mecanismos para incidir sobre o adoecimento psíquico, procurando estratégias onde os indivíduos possam ter um controle mais consciente das transformações das circunstâncias, reconhecendo a totalidade de suas determinações, o que motiva sua ação e seus pensamentos, de forma crítica e não passiva. A autora acredita na importância do desenvolvimento de ações interventivas que possam propiciar aos sujeitos, a organização de meios subjetivos de enfrentamento e superação do sofrimento psíquico. Matos (2013), também discute a respeito das necessidades interventivas, e pontua a respeito de políticas de saúde mental que devem ser implantadas na Universidade, em busca de um olhar mais integral para o discente, enquanto sujeito em formação que necessita de suporte técnico e emocional. A autora considera como imprescindível a existência de serviços de apoio aos universitários, pois os enredos dos processos de formação acadêmica podem se constituir como agentes tanto de crescimento como de sofrimento e adoecimento.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Outro indicador categorizado foi o indicador dos impactos institucionais relacionados ao adoecimento psíquico dos discentes, sendo este apresentado em 3 dos 11 artigos analisados. De acordo com esse indicador, muitos são os impactos institucionais, desde afastamento para tratamento da saúde (tratamentos psicológicos e/ou psiquiátricos), reprovações por nota ou frequência até trancamento de matrícula e altos índices de evasão.

Segundo Ribeiro, Cunha e Alvim (2016), o sofrimento psíquico causa desconforto emocional, estado de tristeza e insatisfação persistentes, dificuldades emocionais e falta de esperança, sendo que esses sentimentos são muito expressos pelos discentes ao apresentarem solicitações de trancamento que comumente vêm acompanhados por relatórios psicológicos ou psiquiátricos de adoecimento psíquico. Esta opinião é compartilhada por Tenório *et al.* (2016) que afirmam que quanto menor a aproximação dos discentes com os professores e pactuação das tarefas, maiores os prejuízos para a saúde mental dos discentes e maiores os impactos para a instituição, revelados por meio do desenvolvimento de alguns transtornos mentais, dentre eles destacam-se os transtornos depressivos, transtornos de ansiedade, culminando em casos de suicídio.

Dessa forma, observa-se que muitas são as situações vivenciadas nas universidades que podem levar a sentimentos de inadequação, desencadeando até mesmo o sofrimento psíquico dos estudantes e causando impactos institucionais (ANDRADE *et al.*, 2016). Como estratégias para melhorar a saúde mental dos discentes e conseqüentemente reduzir os índices de evasão e trancamento de matrícula, Andrade *et al.* (2016), relatam que muitas universidades particulares se veem forçadas a oferecer atendimento psicoterapêutico para os discentes.

De acordo com o discutido neste indicador, os impactos institucionais decorrentes do sofrimento psíquico vivenciado nas Universidades, vão desde reprovações por nota e frequências, aos altos índices de adoecimento e afastamento para tratamentos psicológico e psiquiátrico, culminando a afastamento e evasão dos discentes. As causas mais relatadas nos afastamentos, são relacionadas a dificuldades nas disciplinas e na obtenção de resultados satisfatórios, acompanhados não raramente, pelos diversos quadros de transtornos mentais (depressão, ansiedade, dentre outros).

Matos (2013), dentro desta discussão, pontua que a formação profissional perpassa pela formação pessoal, numa dinâmica de permanente construção da identidade e personalidade. Dessa forma, as situações vivenciadas durante o processo de formação, podem ser

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

estimuladoras do sofrimento psíquico, trazendo adoecimento, e se materializando por meio de comportamentos de isolamento social, ou manifestações físicas/psicológicas, no caso da depressão, síndrome do pânico, dependência química, e outras.

Outro indicador presente nos artigos da amostra, refere-se à relação entre o sofrimento psíquico do discente universitário e o uso de substâncias psicoativas, sendo que 3 dos artigos da amostra são referentes a este indicador.

Segundo Horta, Horta e Horta (2012), o ingresso na universidade é considerado como um período de transição que exige mudanças e ajustes, que ocorrem de forma turbulenta ou não, o que aumenta a probabilidade da ocorrência de transtornos depressivos e pelas mesmas razões, é fator facilitador do consumo de substâncias psicoativas. Autores como Ribeiro, Cunha e Alvim (2016), relatam que a prevalência do uso abusivo de álcool e drogas ilícitas em estudantes universitários, alcança o dobro da taxa identificada pela população brasileira. Estes autores, em seu estudo sobre o trancamento de matrícula dos estudantes de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais, observaram a dificuldade na abordagem e no auxílio aos estudantes que fazem uso dessas substâncias, onde comumente a quebra ou ruptura de laços com a família, falta de desejo ou não aderência aos tratamentos. Tenório *et al.* (2016), descrevem sintomas e situações de adoecimento psíquico que mantêm relação com o uso de substâncias psicoativas. Estes autores apontam que a qualidade de vida e do sono ficam prejudicadas durante a formação acadêmica, precipitando doenças mentais, ansiedade, depressão, dependência de substâncias psicoativas e suicídio.

Os autores discutidos neste indicador, descrevem a dificuldade de adaptação e os conflitos relacionados à vida acadêmica, como fatores que podem ser responsáveis pela deterioração significativa da vitalidade e da saúde física e psíquica dos universitários. Estes fatores podem desencadear diversas doenças mentais, desencadeando ainda o uso e dependência de substâncias psicoativas, as lícitas, como o álcool e o tabaco, além do uso de substâncias ilícitas. Aponta-se ainda que, a prevalência de uso dessas substâncias é maior na população universitária do que na população brasileira em geral.

A respeito desta discussão, Matos (2013) aponta em seu estudo, que os universitários, consomem álcool e/outras drogas como forma de lazer, entretanto a autora problematiza a questão, ao questionar se o aumento do uso dessas substâncias relaciona-se ao fator lazer ou como consequência de um sofrimento psíquico vivenciado pelos estudantes. O estudo sobre o

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

sofrimento psíquico da classe trabalhadora de Morais (2009), pode ser remetido à discussão do sofrimento psíquico dos universitários, onde ele pontua que o uso de substâncias psicoativas, aparentemente lúdico, contextualizado como forma de lazer, faz interface com o sofrimento psíquico apresentado nas condições subjetivas e trajetórias de vida. Sendo assim, o uso e abuso de substâncias psicoativas pelos estudantes universitários, aponta para as vivências acadêmicas desencadeadoras de sofrimento e adoecimento.

O último indicador categorizado diz respeito à percepção dos docentes acerca do sofrimento psíquico vivenciado pelos discentes, sendo que 1 dos 11 artigos analisados abordou essa temática. O artigo analisado referente a este indicador trata-se de um estudo de Silva *et al.* (2017), que pretendeu estudar a percepção dos docentes do curso de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em relação ao sofrimento psíquico de seus alunos. De acordo com Silva *et al.* (2017), as professoras mais do que os professores têm conhecimento das instâncias de acolhimento psicológico aos estudantes, onde 85% dos professores relataram que já tiveram alunos com problemas emocionais. Os professores com maior tempo de docência têm uma percepção maior a respeito do sofrimento psíquico dos discentes da universidade e apenas 28% dos professores admitiram que suas atitudes teriam desencadeado sofrimento psíquico nos discentes, demonstrando ainda não se atentarem para situações de assédio e bullying que podem causar adoecimento (SILVA *et al.*, 2017)

Decorre da discussão deste artigo analisado, que a percepção docente sobre o sofrimento psíquico dos estudantes é maior nos docentes do sexo feminino e com maior tempo de docência. Sendo ainda grande o desconhecimento docente a respeito da existência de instâncias de apoio psicológico aos discentes. Dentro da discussão a respeito deste indicador, Matos (2013) afirma que se fazem necessários estudos a respeito do cuidado com a saúde mental dos universitários, uma vez que o cotidiano universitário pode desencadear sofrimento psíquico. Para esta autora, os docentes devem ter uma vinculação próxima aos discentes, contribuindo para a promoção uma cultura de humanização no cotidiano acadêmico. Panúncio-Pinto e Colares (2015), que a melhoria nas relações interpessoais, entre pares e na relação com os professores, promovida por espaços de diálogo e de troca, permite o desenvolvimento global dos estudantes, contribuindo para minimizar o sofrimento psíquico.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo caracterizar a produção científica quanto a temática sofrimento psíquico no contexto universitário, por meio de uma pesquisa de estado da arte sobre a temática sofrimento psíquico na universidade. Inicialmente buscou-se fazer uma revisão de literatura dos estudos realizados a respeito da expansão das políticas de acesso ao Ensino Superior, uma vez que o cenário atual universitário decorre desta expansão, trazendo consigo novas questões a serem problematizadas, dentre elas, o sofrimento psíquico apresentado pelos discentes universitários.

Posteriormente, foi realizado um levantamento sobre o adoecimento psíquico na Universidade, um levantamento, na base de dados Scielo, da produção científica do período de 2008 a 2017. Sendo que a partir da categorização dos elementos textuais dos resumos dos artigos encontrados, foi possível a categorização de cinco indicadores: vivências (des) humanizadas na universidade; necessidades interventivas; impactos institucionais; sofrimento psíquico e uso de substâncias psicoativas; percepção docente. Estes indicadores foram analisados teoricamente e deram origem à discussão e aos resultados obtidos na pesquisa.

Com a realização deste trabalho, verifica-se que as universidades já vêm observando os impactos do sofrimento psíquico de seus discentes por meio dos índices de adoecimento, reprovações por nota e frequência, afastamentos para tratamento e trancamento de matrícula. Diante desta realidade, é de extrema importância a revisão da postura da universidade. A universidade não deve ocupar-se somente com o conteúdo curricular, objetivando unicamente a formação para o exercício da profissão. A universidade deve ainda, envolver os discentes em ações que possibilitem o desenvolvimento cognitivo, social, cultural e psicológico do estudante, promovendo o desenvolvimento integral do estudante universitário, formando discentes conscientes, com responsabilidades sociais e capazes de exercer a cidadania.

É fundamental possibilitar ao sujeito espaços de diálogo, de escuta, onde as pessoas tenham a oportunidade de falar, de expressar, refletir sobre suas condições, para que possam realizar movimentos de ressignificação de si, do outro e de seu contexto, para a construção de novos modos de subjetivação, novos sentidos para a sua existência. Dessa forma, faz-se necessária, a problematização de elementos institucionais, curriculares, e, sobretudo relacionais vivenciados pelos discentes e docentes para a realização de uma análise das questões que permeiam a educação superior frente à evidência do sofrimento psíquico do aluno. Desvelar

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

essas condições é uma demanda urgente para a compreensão do fenômeno do adoecimento para além da leitura individual, diagnóstica e culpabilizadora de docentes e discentes, pois favorece a análise e revisão das condições materiais de vida acadêmica universitária e possibilitam estratégias e ações efetivas de promoção de saúde.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Antônio dos Santos *et al.* Vivências Acadêmicas e Sofrimento Psíquico de Estudantes de Psicologia. **Psicol. Cienc. Prof.**, Brasília, v. 36, n. 4, p. 831-846, dez. 2016.

ANDRADE, João Brainer Clares de *et al.* Contexto de formação e sofrimento psíquico de estudantes de medicina. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 231-242, jun. 2014.

CAÔN, Giovana Fonseca; FRIZZO, Heloisa Cristina Figueiredo. Acesso, equidade e permanência no ensino superior: desafios para o processo de democratização da educação no Brasil. **Revista Vertentes**, São João Del Rei, v.19, n.2, 2011.

CARMO, Erinaldo Ferreira *et al.* Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 304-327, ago. 2014.

CUNHA, Luís Carlos Vieira da *et al.* Políticas públicas de incentivo à educação superior brasileira: acesso, expansão e equidade. **Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística**, v. 4, n. 4, 2014.

GOMES, Marcela Andrade; SILVA, Camila Oliveira. A interface da Psicologia com a Saúde Mental: o uso de oficinas estéticas em um hospital psiquiátrico. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, v. 47, n. 2, p. 233-253, out. 2013.

HORTA, Rogério Lessa; HORTA, Bernardo Lessa; HORTA, Cristina Lessa. Uso de drogas e sofrimento psíquico numa universidade do Sul do Brasil. **Psicol. Rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 264-276, ago. 2012.

MARTINS-BORGES, Lucienne. Migração involuntária como fator de risco à saúde mental. **REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.**, Brasília, v. 21, n. 40, p. 151-162, jun. 2013.

MATOS, Nayara Andrade de. **Conhecendo o sofrimento psíquico dos universitários da Faculdade de Ceilândia**. 2013. 70 f. Monografia (Bacharelado em Terapia Ocupacional) – Universidade de Brasília: Brasília, 2013.

MORAES, Renata Jacintho Siqueira de. **Trabalho alienado e adoecimento psíquico da classe trabalhadora**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural. 2009. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia). Universidade Federal do

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Paraná: Curitiba, 2009.

OSSE, Cleuser Maria Campos; COSTA, Ileno Izídio da. Saúde mental e qualidade de vida na moradia estudantil da Universidade de Brasília. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 28, n. 1, p. 115-122, mar. 2011.

PANÚNCIO-PINTO, Maria Paula; COLARES, Maria de Fátima Aveiro. O estudante universitário: os desafios de uma educação integral. **Medicina (Ribeirão Preto. Online.)**, v.48, p. 273-281, 2015.

RIBEIRO, Maria das Graças Santos; CUNHA, Cristiane de Freitas; ALVIM, Cristina Gonçalves. Trancamentos de Matrícula no Curso de Medicina da UFMG: Sintomas de Sofrimento Psíquico. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 4, p. 583-590, dez. 2016.

ROSETTO, Gislaíne Aparecida Rodrigues da *et al.* Desafios dos estudos “Estado da Arte”: estratégias de pesquisa na pós-graduação. **Educação: saberes e práticas**, v. 1, p. 1-15, 2013.

SAWAIA, Bader Burihan. Dimensão ético-afetiva do adoecer da classe trabalhadora. In: LANE, Silvia T. Maurer; SAWAIA, Bader Burihan. (Orgs.) **Novas veredas da Psicologia Social**. Nova versão revista e ampliada. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21ª edição. revista e ampliada. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SILVA, Adriano Gonçalves; CERQUEIRA, Ana Teresa de Abreu Ramos; LIMA, Maria Cristina Pereira. Apoio social e transtorno mental comum entre estudantes de Medicina. **Rev. Bras. Epidemiol.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 229-242, mar. 2014.

SILVA, Maria Aparecida Miranda da *et al.* Percepção dos Professores de Medicina de uma Escola Pública Brasileira em relação ao Sofrimento Psíquico de Seus Alunos. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 3, p. 432-441, set. 2017.

SILVA, Maria Aparecida Santiago da; TULESKI, Silvana Calvo. Patopsicologia Experimental: Abordagem histórico-cultural para o entendimento do sofrimento mental. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 20, n. 4, p. 207-216, dez. 2015.

SOUZA, Maria Vitória Cordeiro de; LEMKUHLE, Isabel; BASTOS, João Luiz. Discriminação e sofrimento psíquico de graduandos da Universidade Federal de Santa Catarina. **Rev. Bras. Epidemiol.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 525-537, set. 2015.

TENÓRIO, Leila Pereira *et al.* Saúde Mental de Estudantes de Escolas Médicas com Diferentes Modelos de Ensino. **Rev. Bras. Educ. Med.**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 4, p. 574-582, dez. 2016.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E
PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

XAVIER, Alessandra; NUNES, Ana Ignêz Belém Lima; SANTOS, Michelle Steiner dos. Subjetividade e sofrimento psíquico na formação do Sujeito na Universidade. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 427-451, jun. 2008.



LÓGICA FORMAL E CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Danilo R. de F. Branco – UNIFAL-MG
danilo.r.branco@gmail.com

Olavo Pereira Soares – UNIFAL-MG
olavopereriasoares@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta parte da discussão teórica que irá subsidiar a dissertação de mestrado sobre a formação do pensamento teórico nos cursos de formação de professores de Biologia, Física e Química. Propomos abordar uma reflexão sobre a lógica dos currículos de formação a partir dos questionamentos aos currículos propostos por V. V. Davydov. Podemos considerar que a teoria do ensino desenvolvimental de Davydov pode auxiliar no entendimento das diferenças entre a lógica formal e a lógica dialética, possibilitando diferentes abordagens para a análise do currículo e em práticas de ensino. Tal estudo se faz necessário para melhor compreensão e discussão sobre as relações entre currículos de formação e processos de construção do conhecimento. O conceito comum da lógica abordada neste trabalho está subsidiado pelo referencial teórico de H. Lefebvre como abordagem para a teoria do conhecimento com métodos e instrumentos gerais do conhecimento e a preparação dos mesmos para as condições do saber humano. Os estudos de Davydov demonstraram que os currículos das escolas são elaborados de acordo com a lógica formal, apontando que a assimilação do pensamento dos alunos está na observação das manifestações particulares de um determinado objeto para a distinção de elementos iguais ou gerais. Ainda especifica que este método segue uma delimitação linear do conteúdo no currículo, como exemplo a utilização de uma educação promovida por séries em que o aluno progride com o avanço do seu conhecimento de modo fragmentado e com lacunas, não havendo a consolidação de fato do entendimento estudado no final de seu ciclo.

Palavras-chave: Formação de Professores. Lógica Formal. Lógica Dialética. Currículo. Ensino Desenvolvimental.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

A função social da escola e dos profissionais da educação

A escola possui o aspecto o processo de mudança dos paradigmas a partir de uma ótica histórica de desenvolvimento. Nesta etapa, podemos observar que na antiguidade até o início do século XIX (ARANHA, 1996), predominava-se a prática de aprendizagem de tipo passivo e receptivo. Aprender tinha um papel reduzido de exclusivamente memorizar.

De acordo com Aristóteles o papel do ensino era baseado na concepção de que o ser humano era semelhante a um pedaço de cera ou argila úmida que podia ser modelado. Esta concepção é retomada séculos após com o filósofo John Locke ao retratar o desenvolvimento humano como um tábula rasa, ou uma folha em branco, e que a partir das relações empíricas do indivíduo ele forma o seu intelecto.

Por muito tempo as escolas utilizaram do meio da repetição de exercícios graduados que o aluno executava atos complexos e que com o tempo se tornassem hábitos em sua vida. Assim o ato de aprendizagem era formado por características mecânicas em que o aluno deveria ter como princípio a questão da memorização nas diversas áreas do conhecimento. O ato de se ensinar os teoremas das ciências físicas, biológicas e químicas ficaram reduzidas na recitação da memorização guardado pela memória do aluno. O estudante não é apresentado ao processo criativo e inovador, fica a cargo da escola e do aluno a repetição mecânica das teorias científicas abordadas ao longo do tempo. Deste modo o papel do aluno era passivo a dar respostas prontas e em consequência não era delegado a ele a forma inteligente de se pensar ou a reflexão daquilo que se estudava, pois não era possibilitado ao estudante este espaço de desenvolvimento.

Embora este caráter da prática escolar tenha permanecido por muito tempo, vários pesquisadores e educadores tomaram seus estudos para a relação na compreensão ao invés da memorização, tornando assim o ensino mais estimulante e desafiador a ser adaptado para os interesses dos alunos e as suas reais condições de aprendizagem. Várias teorias surgiram para explicar como o ser humano é capaz de aprender e assimilar o mundo a sua volta.

Dada a formação cristã e o contexto histórico da época, Comenius acreditava que o ser humano é a mais perfeita criação de Deus e que o fim último do homem é a felicidade eterna. O objetivo da educação é ajudar o homem atingir essa finalidade, desenvolvendo

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

o domínio de si mesmo através do conhecimento de si próprio e de todas as coisas (SAVIANI, 2007). Segundo ele, ao se ensinar um assunto o professor deve:

- Apresentar o objetivo ou ideia diretamente, fazendo demonstração, pois o aluno aprende através dos sentidos, principalmente vendo e tocando;
- Mostrar a utilidade específica do conhecimento transmitido e a sua aplicação na vida diária;
- Fazer referência às causas dos fenômenos estudados;
- Iniciar os estudos pelos princípios gerais e só depois aprofundar sobre eles;
- Seguir para o próximo assunto ou tópico seguindo do conteúdo apenas quando o aluno já tiver dominado e compreendido o anterior.

Outra perspectiva é a de Pestalozzi que defende a doutrina dos naturalistas, acreditando que o ser humano nasce bom e o seu caráter era formado pelo ambiente que o rodeia. Este ambiente deveria ser o mais próximo possível das condições naturais, para que o caráter do indivíduo se desenvolvesse ou fosse formado positivamente (ZANATTA, 2012). Para ele a educação possui capacidade de transformação da sociedade de acordo com todas as faculdades e aptidões do ser humano. Portanto para ele, a educação era um instrumento de reforma social.

Na teoria educacional de Pestalozzi podemos encontrar princípios da pedagogia moderna, sendo ele o primeiro a formular de forma clara a ideia de que a educação deveria respeitar o desenvolvimento infantil. Para ele, o principal objetivo da educação era favorecer o desenvolvimento intelectual, físico e moral do estudante, através de experiências selecionadas e graduadas que favorecem ao exercício dessas capacidades. Cabe ao professor promover esse desenvolvimento buscando material no próprio meio do aluno, ou seja, buscar uma experiência real em que o aluno vivencia.

Outra concepção que nos auxilia a compreender o desenvolvimento do intelecto é o de Dewey, de acordo com ele a ação é inerente à natureza humana. A ação é o principal agente para que formule o conhecimento e o pensamento, assim a teoria só poderia ser alcançada através da prática (ZANATTA, 2012). Com base desse entendimento, Dewey concebeu que a escola deveria favorecer as atividades práticas dos alunos para realizar na vida em sociedade.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Uma contribuição do desenvolvimento psicológico está vinculada a teoria histórico-cultural de Vygotsky (VYGOTSKY, 2000). Nele podemos encontrar o papel da escola em fazer a criança avançar em sua compreensão do mundo a partir do seu desenvolvimento já consolidado e tendo como metas posteriores as etapas ainda não alcançadas. Deste modo o desenvolvimento mental da criança é apropriado a partir do momento em que a criança possui comunicação com outras pessoas. Estes processos de comunicação são efetivados primeiramente na atividade externa que em seguida é internalizada pela atividade individual. A etapa de internalização da atividade é mediante a linguagem, em que os signos adquirem significados e sentidos.

Uma característica importante a ser tratada sobre a história da educação é que após a Revolução Francesa se inicia uma discussão mais intensificada sobre o problema da instrução escolar e a criação de Escolas Normais para a preparação de professores (SAVIANI, 2009). Porém como já discutido, esta necessidade já havia sido abordada séculos antes por Comenius. É neste período que o Positivismo, ideologia de Comte, configura uma socialização realizada pela ciência e a escola, em substituição da religião e da Igreja. Pelo positivismo a ciência é valorizada como principal característica de desenvolvimento humano e a escola é a base desta divulgação.

Em consequência da adesão ao modelo positivista, as escolas passam a ser consideradas como centros científicos de formação e por consequência o profissional docente destas escolas tem o imperativo do domínio racional e específico para a sua função. Ou seja, o professor era considerado como mestre e detentor do conhecimento.

Porém ocorre que anterior a Revolução Francesa a formação do professor era prevalecida pelo princípio de “aprender fazendo” e as universidades formavam os professores das escolas inferiores e ao repassar o conhecimento que deveria ser transmitido nas referidas escolas (SAVIANI, 2009). Somente a partir do século XIX se inicia a necessidade de existir escolas de formação de professores primários e sendo atribuído ao nível superior a tarefa de formar professores secundários.

Saviani aponta que neste contexto são configurados dois modelos de formação de professores. O primeiro aspecto é o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, voltada para o domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento. O segundo é o modelo pedagógico-didático, que se contrapõem ao modelo anterior e visa que o profissional

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

educador só possui o preparo necessário de acordo com o pedagógico-didático.

Ocorre que os licenciados ao entrarem em contato com o estudo específico da sua área de atuação, leis, teorias, postulados, correntes pedagógicas que explicam o processo de ensino e aprendizagem, constroem uma referência dos conceitos de sua ação profissional, ou seja, o licenciado ao terminar a graduação torna-se o profissional específico voltado em sua área. Conhecer o conteúdo estudado representa uma oportunidade para que ele possa estar preparado para atuar em sua profissão de magistério (LIBÂNEO, 2012).

Neste momento devemos realizar um apontamento sobre a função do currículo como ferramenta organizadora e unificadora no papel do ensinar e aprender (SACRISTÁN, 2013). A partir do momento em que as escolas recebiam mais alunos, é tomado como necessário o estabelecimento na distinção entre classes sequenciais em relação aos assuntos, do mais simples ao mais complexo. Estas classes foram definidas de acordo com a idade dos alunos e a formação vertical do ensino no seu desenvolvimento. Considerando este ponto, a escola utiliza do método pedagógico pela sequência ordenada de atividades, de modo que pudessem ser reproduzidas, em uma sucessão de trechos ordenados em escala. Este ponto ajudou a definir a estrutura da prática educativa moderna utilizada por docentes e estudantes.

É importante destacar o espaço de transformação e de mediação que o profissional docente exerce na formação do conhecimento da criança. O conceito da teoria estudada durante a graduação do licenciando é necessária e deve ser valorativa para realizar a formação de um bom profissional, (LIBÂNEO, 2012). Assim, as disciplinas teóricas que o graduado realizou deve ser assimilada de modo que forme sentido em seu significado. Estes termos serão discutidos adiante, porém temos a necessidade de iniciarmos a discussão sobre os termos de lógica formal e lógica dialética para relacionarmos com a formação de professore.

Lógica formal e lógica e o problema da generalização.

A lógica formal opera de maneira similar à lógica clássica de Aristóteles, este filósofo buscou de uma língua universal as regras necessárias para um emprego de normas

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

criadas a partir da prática social. Ele teve razão em buscar uma expressão racional da realidade com a forma elaborada na prática social e do contrato ativo porque neste modo as teorias universais seguem como certas as questões da natureza.

Contudo, a lógica formal pode ser considerada como um dos sistemas de redução do conteúdo (DAVYDOV, 1988), através do qual o entendimento chega através das “formas” sem conteúdo ou com nenhum sentido substancial para o entendimento, tornando-o assim um vazio. Tomamos como o exemplo o princípio de identidade, formulado como “A é A”, este princípio possui a forma pura, válido para todo o pensamento e consciência, porém ela também implica a pura e simples repetição do rigor formal, não desenvolve um conhecimento novo ou estabelece um conteúdo concreto.

Outro exemplo similar ao princípio da identidade são os postulados e princípios matemáticos, em que a valorização da repetição das formulas são impostas de modo que não ocorra o desenvolvimento e a aplicação prática. O ser humano pode compreender que a matemática tenha um papel significativo como uma ferramenta de leitura da natureza e que as formulas auxiliam para a compreensão do universo. Porém ele não enxerga a natureza matematicamente, mas com os seus sentidos sensoriais.

O conhecimento de qualquer objeto começa quando o comparamos com outros objetos, diferenciamos de todos os demais e estabelecemos as suas semelhanças com os objetos afins. Como resultado da comparação de vários objetos, o ser humano estabelece suas propriedades em comum, e deste modo separa aqueles que são semelhantes entre si (LEFEBVRE. 1979). Este processo pode ser considerado como uma busca da generalização dos conceitos.

Tomamos como base na pesquisa que o termo de generalização está empregado para designar múltiplos aspectos no processo assimilativo de conhecimentos nas escolas. Por intermédio da generalização, o aluno possui capacidade de observar características análogas de todos os objetos e assim o considera-los em comum.

De acordo com Vygotsky, "a generalização é um ato do pensamento perfeitamente conceitual (semântico) que reflete a realidade de modo bastante diferente de como esta é refletida nas sensações e nas percepções imediatas". Ele ainda acrescenta a seguinte observação:

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

“Existem todos os fundamentos para considerar o significado da palavra como unidade do pensamento e da linguagem, mas também como unidade de generalização, de comunalidade, de comunicação e de pensamento" (VYGOTSKY, 1984).

A novidade da proposta de Vygotsky é que após se assimilar a experiência dos investigadores, os investigados se ocupam de uma análise genético-causal do pensamento e da linguagem em um estudo no processo de desenvolvimento do significado da palavra em suas formas superiores. Nisto se orientava à pesquisa das formas dos significados mais diferentes.

Ao generalizar, revelamos o comum dos objetos e fenômenos da realidade individualizado. Como o exemplo do objeto “árvore”, em que qualquer modelo de árvore, possui características em comum que possam ser consideradas como uma árvore, mesmo possuindo atributos distintos entre os vários tipos familiares das árvores.

Descobrir e separar o elemento estável nos fenômenos concretos é assim mesmo característico dos trabalhos com os dados históricos. Por exemplo, os alunos estudam em ordem cronológica que os surgimentos das diversas civilizações antigas foram iniciados a partir de um meio em comum, tanto o Egito, Mesopotâmia, Índia, China e tantos outros, possuem características culturais completamente diferentes, porém iniciam sua construção histórica próximas a grandes rios.

Davydov, que possui características dos estudos de Vygotsky, se posiciona que os guias didáticos fornecem aos professores as indicações detalhadamente necessárias de como se deve guiar o processo de formação na generalização de conceitos e com isso, de analisar o nível de processo alcançado pelas crianças (DAVYDOV, 1998). Além disso, a generalização deve ser examinada em uma relação inseparável da operação de abstração. A separação de uma certa qualidade essencial como comum inclui sua desmembração de outras qualidades. Isto permite que a criança possa relacionar a qualidade geral em outras específicas e realizar uma sistematização, ou classificação, da atividade de estudo. Em comparação ao modelo de generalização aplicado no desenvolvimento intelectual da criança, tomamos como exemplo um fragmento da grade curricular do curso de Licenciatura em Física de uma universidade:

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Figura 1 - grade curricular do curso de Licenciatura em Física. As disciplinas em vermelho apontam pré-requisitos para outras disciplinas.

Disciplinas Obrigatórias

1º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	AAKA
<u>4300151</u>	Fundamentos de Mecânica		4	0	60		
<u>4300152</u>	Introdução às Medidas em Física		4	0	60		
<u>MAT0105</u>	Geometria Analítica		4	0	60		
<u>MAT1351</u>	Cálculo para Funções de Uma Variável Real I		6	0	90		
Subtotal:			18	0	270		
2º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	AAKA
<u>4300153</u>	Mecânica		4	0	60		
	4300151 - Fundamentos de Mecânica				Requisito		
<u>4300156</u>	Gravitação		2	0	30		
<u>EDA0463</u>	Política e Organização da Educação Básica no Brasil		4	1	90	60	20
<u>MAT1352</u>	Cálculo para Funções de Uma Variável Real II		6	0	90		
	MAT1351 - Cálculo para Funções de Uma Variável Real I				Requisito		
Subtotal:			16	1	270	60	20
5º Período Ideal		Créd. Aula	Créd. Trab.	CH	CE	CP	AAKA
<u>4300259</u>	Termo-estatística		4	0	60		
	4300159 - Física do Calor				Requisito		
	4300271 - Eletricidade e Magnetismo II				Requisito		
<u>4300372</u>	Eletromagnetismo		4	0	60		
	4300160 - Ótica				Requisito		
	4300271 - Eletricidade e Magnetismo II				Requisito		
	MAT0105 - Geometria Analítica				Requisito		
	MAT2351 - Cálculo para Funções de Várias Variáveis I				Requisito		
<u>4300374</u>	Relatividade		2	0	30		
	4300153 - Mecânica				Requisito		
	4300156 - Gravitação				Requisito		
<u>4300380</u>	Ciência e Cultura		2	6	210		200
	4300271 - Eletricidade e Magnetismo II				Requisito		
Subtotal:			12	6	360		

Fonte: Dados coletados pelo site <http://www5.usp.br>.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Vemos no exemplo da grade curricular da Figura 01 que o processo formal aponta não somente para os anos iniciais, mas também pode ocorrer na formação de professores. Pois, quanto mais alto o nível de generalização, quer dizer, quanto maior o conjunto de diferentes objetos que entoam a mesma classe, mais abstrato e “teórico” será o pensamento. A capacidade para pensar o abstratamente se interpreta como índice de um alto nível de desenvolvimento do pensamento. E neste ponto que percebemos uma fragilidade no sistema educacional, principalmente pelo fato de termos a formação de professores “teóricos” definidos somente em seus conjuntos de disciplinas.

Vale notar que o enfoque indicado da psicologia, da didática e dos métodos de ensino acerca da abstração, a generalização e a formação do conceito nos escolares corresponde à interpretação lógica formal destas operações mentais. A coincidência se observa que em primeiro lugar, a interpretação do geral só é realizada como igual ou semelhante no grupo de objetos; em segundo lugar, a interpretação do essencial só prevalece como traço distintivo da classe de objetos; e em terceiro lugar, como a descrição da transição da percepção à representação e, depois, ao conceito (DAVYDOV, 1998). Em outras palavras, a lógica formal examina os traços do conceito apenas sob o ponto de vista da função de diferenciação de uma classe de objetos, refletida em um ou outro conceito, em relação à uma classe. O problema da essência, do essencial nos objetos, é um problema que será discutido pela lógica dialética.

Portanto a lógica formal descreve somente resultados do pensamento empírico, que resolve as tarefas de classificar objetos segundo seus traços externos e identifica-los. Os processos de pensamento se limitam em comparação dos dados sensoriais com a finalidade de separar os traços formalmente considerados como gerais e realizar sua classificação.

Quando nosso pensamento, por redução momentânea do conteúdo, retorna a ele para apreendê-lo, então a lógica formal se mostra insuficiente. É necessário buscar novas ferramentas concretas para que a lógica formal passe a ser um esboço válido para uma nova lógica voltada para o conteúdo. Neste momento que o estudo da dialética será necessário para a realização da análise do conteúdo por se tratar da interação de elementos opostos, como o exemplo de sujeito e objeto.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Lógica dialética e a contribuições do pensamento dialético de Davydov

É considerado que o termo dialético seja o movimento mais elevado da razão no qual o conflito de princípios teóricos, ou fenômenos empíricos, possa ser dialogado de modo que se chegue ao conhecimento verdadeiro. A contradição dialética não remete ao absurdo lógico, ela provoca possibilidades para que os pontos declarados como impossibilidades lógicas possam ser o ponto de partida para o concreto. É por meio do conflito que se gera a produção. A formulação destes conflitos fornece seu conteúdo à identidade e assim a qualidade sobre o objeto estudado.

Para o pensamento claro, nada pode ser considerado como indiscutível e inteiramente verdadeira ou nem tampouco indiscutível e inteiramente falsa. Uma afirmação só pode ser relacionada como verdadeira pelo que ela afirma relativamente (em conteúdo), e falsa pelo que afirma absolutamente. Com uma crítica bem fundamentada das teses contrárias, é possível realizar a sua negação relativamente, mas não a negar em seu absoluto (seu dogmatismo, seu caráter limitado). Confrontando as afirmações, o pensamento vivo busca assim a unidade superior, a superação (LEFEBVRE, 1979).

A lógica dialética remata a história do conhecimento, ou seja, a própria teoria do conhecimento como história da prática social. É considerada parte mais elaborada e trata de um resumo de toda a prática humana. Portanto a Teoria Histórico Cultural dos trabalhos de Vygotsky (VYGOTSKY, 2000), serviu como base da Teoria Histórico-cultural da Atividade por Leontiev, Rubinstein e Luria também importantes para a tomada do presente estudo. O conceito de atividade, possui tradição na filosofia marxista. A atividade, cuja expressão maior é o trabalho, é a principal mediação nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo do objetivo. Para Vygotsky, o surgimento da consciência humana está relacionado com a atividade prática, a consciência é uma característica da atividade de trabalho.

O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetivo-prática e a reprodução das formas universais das coisas. Esta reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como peculiar experimento objetivo-sensorial. Logo, este experimento adquire, cada vez mais, um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passarem, com o tempo, a realizar os experimentos mentalmente e aplicar esta

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

relação em análise de outros problemas semelhantes (DAVYDOV, 1978).

Davydov também buscou a distinção entre pensamento empírico para o pensamento teórico. O pensamento teórico está vinculado a formação nas crianças, já desde os primeiros graus, das bases do pensamento teórico que estão no fundamento da atitude criativa do homem sobre a realidade. Isto se difere do pensamento empírico que na obtenção sensorial dos dados tem caráter externo, imediato e as representações gerais estão ligadas diretamente com a atividade prática das pessoas.

A base do pensamento de Davydov está na ideia principal de Vygotsky de que a aprendizagem e o ensino são formas universais de desenvolvimento mental. O ensino proporciona a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento, estes dois aspectos estão interligados entre si e formam uma relação. Esta ideia é expressada da seguinte maneira: 1) enquanto o aluno forma conceitos científicos, ele incorpora processos de pensamento e isto se leva reciprocamente; 2) enquanto forma o pensamento teórico, desenvolve ações mentais, mediante a solução de problemas que suscitam a atividade mental do aluno. Com isso, o aluno assimila o conhecimento teórico e as capacidades e habilidades relacionadas a esse conhecimento.

Desta forma, Davydov atenta para o método de ascensão do abstrato ao concreto, considerado um dos princípios didáticos necessários para uma organização do ensino que possibilite a formação do pensamento teórico. As ideias de Davydov sobre o ensino desenvolvimental podem ser sintetizadas nos seguintes pontos:

- A educação e o ensino são fatores determinantes do desenvolvimento mental, inclusive podendo ir adiante do desenvolvimento real da criança.
- As origens sociais do processo de desenvolvimento devem ser levadas em considerações, ou seja, o coletivo é fonte principal para o desenvolvimento individual. É através do coletivo que a criança possui os meios necessários para a aprendizagem da sua cultura.
- A educação é elemento da atividade humana orientada para o desenvolvimento do pensamento através da atividade de aprendizagem dos alunos, desde a escola elementar.
- A referência básica do processo de ensino são os objetos científicos (os conteúdos), que precisam ser apropriados pelos alunos mediante a

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

descoberta de um princípio interno do objeto e, daí, reconstruído sob forma de conceitos teóricos na atividade conjunta entre professores e alunos. A reconstrução do objeto é necessária para assegurar o desenvolvimento no modo de pensar dos alunos.

A ideia de apropriação de conceitos requer que o indivíduo reproduza as capacidades humanas desenvolvidas historicamente. Nessa reprodução a criança recria semelhante à atividade realizada pelos cientistas das teorias estudadas, assim ela poderá apropriar da experiência social como o caso de atributos, capacidades e modos de comportamento humanos formado historicamente.

Davydov recrimina no ensino tradicional a transmissão direta aos alunos dos produtos finais da investigação, em que possam aprender a investigar por si mesmas. Ele não defende que os conteúdos sejam descartados, mas que os percursos dos processos de investigação possam ser reproduzidos para que a finalidade contemple os conteúdos. O procedimento prático de se realizar essas estratégias são as ações de aprendizagem e que implicam a resolução de tarefas cognitivas baseados em problemas reais (DAVYDOV, 1978).

Outra influencia deste modelo é a ideia do ensino com pesquisa em que o professor faça pesquisa enquanto ensina, presente na noção de ensino como “experimentação formativa”, em que o professor intervém ativamente por meio de tarefas nos processos mentais das crianças e produz novas formações por meio dessa intervenção.

Durante o ensino de ciências, como exemplo, é comum ensinar as crianças que o modelo heliocêntrico de Copérnico deriva todo processo para quebra de paradigmas da sociedade do período moderno. Porém ao se ensinar esta teoria, os professores não levam em consideração alguns pontos impertinentes à proposição. A primeira é que normalmente os docentes cometem equívocos ao se explicar outros movimentos presente no planeta, no caso específico a elucidação sobre as estações do ano é transmitida como uma aproximação no periélio ao período de translação da Terra sobre o Sol. Em segundo ponto é notório que em referência ao observador na Terra, é comum a observação sensorial de que o movimento planetário parte do Sol em movimento transitório sobre o céu, assim pode levar ao entendimento do aluno que o movimento heliocêntrico estaria errado ou parcialmente incompleta. Portanto, o modelo heliocentrista também possui suas

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

características de anulação em sua teoria, já que em sequência na história, Kepler aperfeiçoa com o modelo de órbitas elípticas e, portanto, retirando o modelo estável no sistema solar. Logo o aluno não é devidamente apresentado a estas preposições dialéticas e possui uma compreensão fragmentada e limitada sobre todo o processo que se levou a constituição de um conteúdo que abre novas portas para a compreensão de outras teorias enriquecedoras para o desenvolvimento mental da criança.

Neste método de ascensão do abstrato ao concreto podemos considerar um dos princípios didáticos necessários em formular uma organização do ensino que possibilite a formação do pensamento teórico (DAVYDOV, 1978). A contribuição relacionada por Davydov para o favorecimento desta construção do pensamento teórico é relacionada em três momentos como base de sua teoria desenvolvimental:

- 1) Integração entre o conceito e o processo de pensamento – Entende-se como a relação do conceito presente no conteúdo da atividade escolar, a teoria, com as capacidades e habilidades que lhes correspondem.
- 2) Correspondência entre os motivos dos alunos com a análise do conteúdo – Apresentação de conceitos-chaves que possam buscar na subjetividade dos alunos os interesses e motivos que o levem a consolidar o conhecimento.
- 3) Fundamentação teórica do professor no conteúdo das disciplinas e na didática – É imprescindível que o professor possua domínio no conteúdo teórico de sua disciplina além das capacidades, habilidades e instrumentos necessários para ensinar.

É notória a ênfase ao conhecimento teórico formalmente organizado como base da atividade de aprendizagem, pelo que privilegia mais o social e menos o interativo. Por se basear na natureza teórica da aprendizagem formal, a cultura, a ciência, a tecnologia, entre outras habilidades de conhecimento, aparece como algo a ser reproduzido para o que se torna imprescindível a comunicação entre as pessoas no sentido de comunicação da experiência social. Ou seja, a interiorização consiste no processo de transformação da atividade coletiva em uma atividade individual.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi apresentar contribuições teóricas sobre a relação da lógica formal e a lógica dialética para um subsídio em outras pesquisas. Abordamos uma reflexão sobre a lógica ao utilizar a obra de H. Lefebvre e a constituição dos currículos de formação a partir dos questionamentos de V.V. Davydov.

Podemos dividir o pensamento lógico em relação a dois aspectos divergentes para a discussão: no primeiro consiste na forma em que é apresentada como abstração, portanto denominado de lógica formal; o segundo como conteúdo para interação de elementos opostos, como exemplo de sujeito e objeto, caracterizado como lógica dialética. A lógica formal pode ser considerada como um dos sistemas de redução do conteúdo, por meio que o entendimento chega sem conteúdo prático e não condizente com a realidade, porém esta perspectiva permite compreender que o pensamento opera um conteúdo progressivo. Oposto a este modelo, a lógica dialética é caracterizada como uma eliminação momentânea do conteúdo para que busque compreender as qualidades e assim realizar um estudo em sua totalidade, unindo ao final a forma e o conteúdo.

Ao analisarmos o conjunto de obras constatamos que em nenhum momento Davydov ou Lefebvre afirmam que a lógica formal deva ser totalmente excluída na formação do pensamento. A lógica formal é um passo sequencial para que a lógica dialética possa realizar as intervenções necessárias para o desenvolvimento de uma verdade concreta, e não absoluta.

Observando as salas de aula notamos os alunos possuem uma visão fragmentada e extensivamente prática de sua vida social, em muitos casos não existe o favorecimento de uma visão racional para o seu conhecimento, costumam reproduzir as atividades impostas pelos professores sem relacionar a abstração concreta do conteúdo. Somando ainda o material didático junto com uma formação unilateral do professor, o favorecimento do pensamento dialético costuma a permanecer no vazio existencial.

Porém esta falha no sistema educacional não deve recair aos ombros somente do professor. Devemos analisar com mais atenção à formação destes mediadores do conhecimento e lançar a seguinte pergunta: “Será o professor adquiriu o conhecimento voltado para o desenvolvimento de práticas dialéticas durante a sua graduação?” Para esta pergunta novas pesquisas são necessárias para buscar uma solução a este problema.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E
PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- DAVÍDOV, V.V. **Tipos de generalización en la enseñanza**. Havana: Pueblo y educación, 1978.
- DAVÍDOV, V.V. Problems of developmental teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. **Soviet Education**, New York, Aug., Sep., Oct., 1998a.
- GATTI, B.A. *et al.* **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.
- GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.
- LEFEBVRE, H. **Lógica formal – Lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- LIBÂNEO, J.C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Caderno de Pesquisa**, v. 46, n 159, pp 38-62, jan/mar. 2016.
- LIBÂNEO, J.C. La integración entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico em la formación de profesores y la contribución de la teoria de la enseñanza de Vasilo Davidov. **Revista de Didácticas Específicas**, n. 10, p. 5-37, 2012.
- LIBÂNEO, José C.. O ensino de didática, de metodologias específicas e de conteúdos do ensino fundamental: o caso dos cursos de pedagogia no Estado de Goiás. **RBEP**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.
- SACRISTAN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan/abr. 2009.
- VIGOSTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.
- VIGOSTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem** (Pensamento e Linguagem). Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, 2000.
- ZANATTA, B.A. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 1, p. 105-112, jan./abr. 2012.



SIGNIFICADOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DO FOCO ESPECIALIZADO AO CONTEXTO QUALIFICADO DE ENSINO

Renata Maria da Silva Franco – UNIFAL-MG
renatamsfranco@uol.com.br
Claudia Gomes – UNIFAL-MG
cg.unifal@gmail.com
Agência Financiadora: FAPEMIG

Resumo: A compreensão dos significados que os professores atribuem à Educação Inclusiva é de fundamental importância para garantir o acesso, permanência e desenvolvimento de todos os alunos, visando desconstruir a ideia de homogeneização configurada no ambiente escolar. O objetivo do trabalho é analisar os significados atribuídos por professores ao processo de Educação Inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais na Rede Regular de Ensino. Com base em uma pesquisa-intervenção, participaram do estudo 21 professores, do 4º ao 6º anos do Ensino Fundamental, de uma escola pública da rede estadual, do Município de Alfenas/MG. A construção das informações da pesquisa se deu a partir de quatro encontros e grupos de discussão, com a utilização de materialidades mediadoras. Os encontros foram gravados e transcritos, possibilitando a categorização do núcleo de significação “Significados da Educação inclusiva: do foco ao contexto”, contemplando indicadores de análise como: Distanciamento das Políticas Inclusivas; Necessidade de Recursos e Metodologias que contemplem não só alunos com deficiências; Parceria da escola-família. Pode-se constatar que uma das significações presentes no cenário escolar é o entendimento das propostas educacionais inclusivas direcionadas apenas ao público alvo da Educação Especial. Neste sentido, o debate quanto aos postulados da educação inclusiva a partir de uma perspectiva alargada é apontado como um dos aspectos importantes para melhor compreensão da temática. Como considerações finais, o estudo aponta que o sucesso dos postulados inclusivos demanda a necessidade de um espaço formativo e de discussões permanente na escola para todos os profissionais, como uma ação transformadora para a efetivação da democratização da educação nas escolas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Necessidades educacionais especiais. Formação continuada.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Introdução

A democratização da educação abre possibilidades de reflexões acerca das diversas políticas públicas existentes. Na perspectiva de Rebello de Souza (2006) é impossível falar de políticas educacionais sem pensar no cotidiano escolar. Segundo a autora é preciso pensar a escola a partir das relações estabelecidas, como as leis são apropriadas pelos seus agentes e “transformadas em atividade pedagógica, em prática docente, em práticas institucionais, portanto em prática política”. (2006, p. 232)

Os discursos políticos, ainda em consonância com a autora, abordam as questões da democratização, de expansão de vagas, de flexibilização das séries e do processo aprendizagem, entretanto, há uma distância entre a intenção e a realidade, e as dificuldades de implantação das reformas educacionais pedagógicas são muitas.

Desse modo, para se discutir novas propostas com a finalidade de aprimorar ou transformar a realidade educacional brasileira, é necessário conhecer a trajetória das leis e políticas educacionais do país.

Em 1988, a Constituição Federal constituiu-se um marco para o debate das condições educacionais no Brasil. Em seu Art. 205, na Seção I da Educação, estabeleceu-se que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ainda em seu Art. 206, inciso I, assegurou-se a “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola”. (BRASIL, 1988)

No contexto mundial, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, promulgada em Jomtien, 1990, cujos objetivos principais dizem respeito à universalização da educação básica, com foco na aprendizagem dos alunos, ressalta que o maior desafio da educação básica é garantir a equidade e reduzir as desigualdades ainda visíveis na educação, seja pela posição social que as crianças ocupam, pelas suas diferentes raças, pela sua exploração no trabalho infantil ou por qualquer tipo de deficiência que possam apresentar.

A Educação básica, como o próprio nome diz, é a base para a aprendizagem e desenvolvimento do ser humano e abre possibilidades de evolução concernente à educação e capacitação. Toda criança, jovem ou adulto tem o direito de aprender a ler, escrever, resolver

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

situações problemas, a adquirir conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que são conteúdos básicos da educação. (UNESCO, 1990)

Ainda neste contexto político, em 1994 houve um salto qualitativo na Educação com a Declaração de Salamanca, na qual destacou-se o atendimento às crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Para isso, convocou governos e organizações para aderirem a esse compromisso e investirem recursos financeiros no setor da educação, na formação de professores para atender todas as crianças, em suas necessidades individuais.

Uma escola regular capaz de atender às necessidades de todas as crianças, em suas individualidades é aquela que utiliza uma Pedagogia inclusiva, combate a discriminação e acolhe a todos, indistintamente. O resultado é um sistema educacional eficiente e eficaz, que oferece educação para todos e contribui na formação de uma sociedade também inclusiva. Já é momento de quebrar esse paradigma e assumir novo compromisso com uma educação inclusiva, que reduza as taxas de reprovação, advinda de uma educação de baixa qualidade e garanta melhores desempenhos escolares para todas as crianças. (UNESCO, 1994)

O sucesso de uma escola inclusiva também está ancorado em um currículo bem estruturado, prédios acessíveis, uma organização escolar estruturada, pedagogia centrada em todas as crianças, avaliação condizente, uma filosofia que atenda aos princípios da educação inclusiva e também as atividades extracurriculares, que complementam o processo. As oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais deveriam englobar um currículo e conteúdos capazes de atender as habilidades e interesses deles, a partir de suas experiências. A avaliação é o ponto chave para verificação das dificuldades e retomada ou intervenção para superação das dificuldades. Todo apoio externo e de professores especializados viabilizariam esse atendimento. Dessa forma, “professores, no entanto, possuem um papel fundamental enquanto administradores do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da sala de aula.” (UNESCO, 1994, p.10)

Para Mazzotta e Souza (2000) o tema da inclusão escolar no Brasil começa a despontar, particularmente, nos anos 90, em debates, pesquisas, nas escolas e seus profissionais e pais de alunos envolvidos com a educação especial.

Segundo os autores, a escola é um espaço público de grande importância na construção

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

da cidadania, no sentido de atender a diversidade dos alunos, uma escola aberta e destinada a todos, com sentido integrador ou inclusivo. “O fundamental é que a escola se firme como espaço privilegiado das relações sociais para todos, não ignorando, portanto, aqueles que apresentem necessidades educacionais especiais”. (2000, p. 5)

Este entendimento é reiterado no âmbito nacional, conforme a Lei de diretrizes e bases da Educação 9394/96, em seu Art. 3º, em seus incisos I e IX o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e garantia de padrão de qualidade.

Segundo a lei, os alunos com necessidades educacionais tem o direito gratuito de estudar, de preferência, na rede regular de ensino, com vistas ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades. (BRASIL, 2001, p. 12)

Uma nova abordagem da educação inclusiva abrange alunos com necessidades educacionais especiais, não relacionadas às deficiências ou causas orgânicas, que muitas vezes, são negligenciados e excluídos das escolas. São alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, dislexia, problemas de atenção, problemas emocionais, perceptivos, de memória, psicolinguísticos e alunos privados da sociedade e da cultura e também crianças desnutridas, podendo ter alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente no decorrer de sua aprendizagem¹. (BRASIL, 2001).

Para além de uma leitura jurídica das propostas inclusivas, é importante um novo olhar que percorra a história das leis promulgadas, que vem refletindo consubstancialmente a questão da educação inclusiva. A Educação inclusiva não se concretizará apenas por decreto e sim, por meio de uma avaliação das reais condições de uma inclusão que requer planejamento e seja gradativa e contínua de alunos com necessidades educacionais especiais. Sendo assim, somente uma política inclusiva capaz de abranger e intensificar a formação de recursos humanos, quanti e qualitativamente, e também garantir recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico

¹ Este estudo está contemplando a discussão de Necessidades educacionais especiais para além de alunos com deficiências.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

especializados, tanto público como privado, poderá assegurar e viabilizar o desenvolvimento educacional dos alunos, tornando realidade a Educação inclusiva. (BRASIL, 2001)

O documento “Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais” (2003) apresenta algumas medidas que devem ser tomadas para que a educação inclusiva realmente seja efetivada. As propostas pedagógicas devem ser baseadas na interação com os alunos, a partir de objetivos claros, que reconheçam todos os tipos de capacidades e que sejam de acordo com o ritmo de aprendizagem dos educandos. A utilização de diferentes metodologias que sejam motivadoras é de grande importância para o desenvolvimento dos alunos, sem falar de uma avaliação processual e emancipadora.

Historicamente, a legislação brasileira sobre a inclusão educacional avançou consideravelmente. A discussão sobre a temática ainda é bem exaustiva e aponta a Política Nacional de Educação Especial (2008) como marco da educação especial e educação inclusiva, que conclama a escola a refletir sobre as suas concepções e suas práticas visando à garantia da qualidade da educação e do ensino. (CARVALHO; OLIVEIRA, 2015)

O documento Brasil (2016) traça a consolidação da inclusão escolar no país e apresenta as diversas leis, decretos e resoluções concernente ao público alvo da educação especial para pessoas com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Porém, mesmo com a forte influência da Declaração de Salamanca (1994) sobre os estudantes com necessidades educacionais especiais, com a garantia de acesso de todos os estudantes e sua aprendizagem, as políticas implementadas ainda não alcançaram esse objetivo. Inclusive a nova LDB 9394/96, apesar de ter dedicado um capítulo exclusivo para tratar de Educação Especial, em nenhum momento aborda a questão do atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

É necessário discutir que, para além das diferentes leis que embasam a inclusão escolar, o debate é central para a revisão e enfrentamento das escolas no combate ao fracasso escolar, que ela mesma produz. O Brasil já avançou bastante em relação ao acesso e permanência de crianças e jovens na escola, porém ainda não progrediu no quesito da garantia de desenvolvimento e aprendizagem. Destarte, problematizar a formação docente é um passo importante para essa garantia.

Para Gomes (2005), os dilemas dos professores passam pela formação. Esses profissionais precisam ser preparados para obterem e demonstrarem atitudes mais democráticas

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

na prática escolar e serem impulsionados pela questão educacional inclusiva. Assim, toda proposta de educação inclusiva poderá ser efetivada e também todo o ensino regular poderá ser qualificado.

A formação do professor deve ter como eixo norteador a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica. A formação deve incentivar o professor a realizar leituras diversas de trabalhos escritos, investigar, produzir conhecimento, analisar materiais didáticos e empregar recursos metodológicos que contribuam para uma atuação com qualidade para todos os alunos. (FREITAS, 2006)

De acordo com Facci *et al* (2010), muitas propostas de formação de professores enfatizam somente a experiência e a reflexão sobre a prática, porém deixam de considerar a importância da fundamentação teórica e dos conhecimentos científicos que possam conduzir o professor a refletir sobre a prática. “Não obstante, somente a prática, sem a apropriação do conhecimento, não ajuda o professor a ter uma posição ativa na sala de aula, muito menos uma visão crítica sobre a realidade que foi construída pelos homens.” (2010, p. 8)

Para além da formação inicial, destinada àquelas pessoas que ainda não tiveram formação em instituições de nível superior, como universidades, faculdades, cursos de magistério ou institutos superiores de educação e é destinada a aspirantes às funções docentes, Ferreira (2006) também faz menção à formação continuada, que é direcionada àquelas pessoas que atuam na escola, particularmente, na sala de aula e é oferecida por projetos de extensão de universidades ou por profissionais das Secretarias de educação ou por pessoas que oferecem cursos particulares de aperfeiçoamento, muitas vezes com formato acadêmico, com o conteúdo ministrado por algum especialista para ensinar “alguém que não sabe”. (2006, p. 228)

Gomes e Souza (2011) também concordam com espaços de formação continuada, no qual os professores sejam constituídos como sujeitos de suas ações por meio de embates construtivos na reconfiguração de seus sentidos e de suas vivências e se posicionem frente às ideologias, às políticas, não como reféns dos discursos e das práticas, mas sim como produtores de suas ações. Dessa forma, para que haja uma efetiva inclusão é necessário que professores se distanciem de algumas práticas e representações para atender àqueles alunos que estão à margem do processo educacional.

Ferreira (2006) deflagra alguns pontos importantes a serem considerados na formação continuada, partindo do pressuposto inicial de que se a formação é destinada aos professores

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

que ainda não estão preparados qualitativamente para assumir a prática em sala de aula, significa que a universidade não ofereceu condições satisfatórias para tal. Aponta ainda que, na medida em que as demandas atuais mudam continuamente, os professores precisariam de apoio para suplantá-las, levando em consideração a participação efetiva nas formações dentro da escola, ligadas diretamente ao contexto ou realidade escolar.

Efetivar e pensar sobre o processo de inclusão escolar é redirecionar as ações escolares até então desenvolvidas, rever a organização física, estrutural, organizacional e, principalmente, pessoal e profissional dos agentes envolvidos, o que demanda um reordenamento de papéis e atribuições em que a colaboração e a cooperação promovem a constituição de uma equipe de trabalho que assuma e justifique suas escolhas, e não só se adapte às exigências impostas pela organização...” (GOMES; SOUZA, 2012, p. 599)

Portanto, além da ênfase na importância da formação docente para a implantação da educação inclusiva, vale ressaltar que, segundo Gomes e Souza (2012), a inclusão deve envolver todos os profissionais da escola, que estão direta ou indiretamente ligados à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, num trabalho em equipe que proporcione verdadeiramente uma educação inclusiva em sua totalidade.

Procedimentos metodológicos

Este estudo é um recorte da dissertação de mestrado – intitulada “**As Práticas Pedagógicas Inclusivas: aportes da Psicologia Histórico-Cultural**” e lança como objetivo geral – Compreender quais as contribuições teóricas e metodológicas da Psicologia Histórico Cultural em relação às de estratégias pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Como delineamento de pesquisa foi realizada uma pesquisa-intervenção, de base qualitativa “viabilizando a construção de espaços de problematização coletiva junto às práticas de formação e potencializando a produção de um novo pensar/fazer educação”. (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 64)

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual da rede pública em Alfenas/MG, na qual 21 professores, com idades entre 32 e 49 anos, atuantes em turmas de 4º e 5º anos do Fundamental I e 6º ano do Fundamental II, participaram de quatro encontros que possibilitaram o levantamento de significados relativos ao tema.

As informações foram coletadas a partir de *Questões disparadoras que são*

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

materialidades mediadoras compostas por imagens, fotos (crianças pobres, sala de aula colaborativa, jovens em situação vulnerável, afeto, diferenças sociais, deficiência), charges, música “Na pele” (Elza Soares e Pitty), textos e estudo de casos. Segundo Souza (2012), a variedade dos instrumentos possibilita obter as informações para a construção dos dados da pesquisa, em um processo em que sujeitos e pesquisador configuram significados e sentidos, caracterizando um movimento interpretativo-constutivo permanente.

Cada encontro foi gravado e as falas transcritas para levantamento dos pré- indicadores, dos indicadores, que posteriormente foram organizados em dois núcleos de significação.

Segundo Aguiar e Ozella (2013) a proposta metodológica, com base nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica-dialética, apresenta três importantes etapas que possibilitam a análise do sujeito frente à realidade que atua. A primeira delas, realizada a partir de uma leitura minuciosa do material coletado, consiste no levantamento de pré-indicadores, por meio do qual o pesquisador identifica algumas palavras, com significados, reveladoras dos modos de pensar, sentir e agir do sujeito, perpassado pela materialidade histórica, em seus aspectos afetivos e cognitivos e pela apropriação da cultura.

A segunda etapa é a sistematização dos indicadores, momento em que o pesquisador faz a articulação dos pré-indicadores com base nos elementos de similaridade, complementaridade e/ou contraposição. Por último, tem-se a etapa de sistematização dos núcleos de significação, resultante do processo de articulação dos indicadores que permite estudar de maneira aprofundada a realidade do sujeito. As três etapas ocorrem num processo dialético, de fazer e refazer dos pré-indicadores, dos indicadores e dos núcleos de significação, portanto, processo não linear.

Resultados e discussões

Após a organização e categorização das informações da pesquisa foi possível organizar o núcleo de significação: “Significados da Educação inclusiva: do foco ao contexto”, que contempla a discussão e análise dos indicadores como Distanciamento das Políticas inclusivas, Recursos e Metodologias e a relação Escola-família.

Pode-se evidenciar a partir da análise do indicador Distanciamento das Políticas Inclusivas, que o debate quanto aos postulados da educação inclusiva a partir de uma perspectiva alargada, que contemple a oferta de recursos e metodologias aos alunos que

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

possuem necessidades educacionais especiais, não atreladas às deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação é ainda distante da compreensão legal e da realidade profissional dos professores.

P24- Então, as políticas públicas não bate com a realidade da escola. Tá tudo na contramão. Tem uma distância gigantesca.

P11- Eu acho que a inclusão ainda não aconteceu realmente, justamente por isso, porque vem muita teoria, enquanto que o governo, políticas, realmente eles não... pra você ver essas provas, é completamente alheio o que vem pra nós, com o que tem que ser.

P3- Quem cria essas políticas já foi pra sala de aula? Eu acho assim, quando vem as políticas lá de cima dá impressão que é, por exemplo, eu não sou alfabetizadora é como se eu planejasse uma aula pro professor alfabetizador, mas se eu não sou alfabetizadora, como é que eu vou fazer o planejamento pra ela, entendeu?

No entanto, o indicador da necessidade da parceria escola-família é apontado como um dos aspectos importantes para melhor compreensão da educação inclusiva, pois possibilitaria o reconhecimento das condições de desenvolvimento do aluno, favorecendo novos entendimentos e estratégias profissionais.

P21-A inclusão, eu acho que a inclusão não é só a criança, né, dentro do ambiente escolar. A família tem a participação. Tem muita gente que fala inclusão de (inaudível), de especial, mas às vezes a família não recebe aquilo ali, né, não aceita. Às vezes nasce a criança com síndrome de Down, por exemplo, igual eu já tive, né, a experiência e a mãe não aceita, nunca aceitou.

P6- Mas você vê que quando os pais abraçam, é diferente, até a criança... é um (inaudível) de maneira diferente. Eu já tive aluno que os pais, aquele ... cerebral, mas a família ali junto, é uma criança que com todas as dificuldades que ela tem, ela é feliz e adora a escola e os colegas, igual o P9 falou, hoje ela tá, eu conheço ela desde bebê e hoje ela tá no 9º ano e os colegas levam ela pra todo lado, na quadrilha, nenhum menino, não tinha não quero dançar, eles dançam...

P19 – Porque quando a família aceita mais, a família leva, trabalha, tem um acompanhamento certinho, a criança é mais feliz, porque ela não vai ficar aquela criança toda agitada, que o professor reclama, porque a gente reclama mesmo né, professor reclama daqui, reclama dali. E quando a família vem, conversa, né, trás tudo o que acontece com a criança, é muito mais fácil. Eu falo muito, assim, nas reuniões quando eu tenho com os familiares, eu falo muito isso com eles, falo olha gente, se a criança tem algum probleminha, se a criança tem alguma coisa, fala com o professor. Porque o professor não vai adivinhar, o que que vai acontecer? Então tudo que a família trás e tudo o que a família passa pro professor, já é um meio da criança ser mais... aquele olhar especial nela...

E, por último, outro indicador contemplado neste núcleo é definido pela demanda de Recursos e Metodologias no ensino regular que contribuam no trabalho pedagógico e

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

auxiliem todos os alunos em seu desenvolvimento.

P3 – Eu concordo porque vai fazer 15 anos que eu dou aula, a forma que a gente aprendeu na universidade na época, tem muito tempo que eu já formei, é totalmente diferente, então eu tenho que começar de novo, tenho que me reinventar, porque eu não posso ficar para trás, eu tenho que procurar a me capacitar, às vezes a escola também não tem muito recurso, o governo não investe muito nas capacitações dos professores e a gente tem que correr atrás e a gente ensinando fração com giz, só lá no quadro, entendeu. Estou em construção e tenho que me achar primeiro, eu tenho que melhorar essas aulas. Então as certezas que eu tinha como professor que dava certo, às vezes, assim é tão pouco pra esse aluno. O professor, né, antigo que a gente achava que sabia tudo e o aluno estava ali só para aprender...

P2 – Acho que a mudança tá no progresso, e o professor, isso tá além de nossa vontade. Então as coisas vão acontecer, se nós quisermos ou não, se nós não adaptarmos à situação, nós vamos ficar pra trás, não se para o progresso, são novas crianças, novas metodologias, novas pessoas que governam, novas estruturas de país, novo, novo, novo e nós estamos batendo na tecla do antigo, do antigo, são país novos, são país desajustados, são país assim, aquilo, aquilo outro e nós continuamos com a mesma história, mesma história, história. Quando é que nós vamos falar, pera aí, eu vou me adequar a essa situação então e começar a adaptar a situação...

Considerações finais

As discussões acerca da Educação Inclusiva tem permeado o âmbito educacional atual. Apesar da grande variedade de leis e decretos referentes à educação inclusiva, este assunto ainda está longe de ser esgotado, visto que ainda não houve mudanças efetivas na realidade escolar brasileira nesse contexto. Pode-se constatar que uma das significações presentes no cenário escolar é o entendimento das propostas educacionais inclusivas direcionadas somente ao público alvo da Educação Especial, uma vez que deveriam contemplar também não só alunos com deficiências relacionadas às causas orgânicas, mas também que muitas vezes, são negligenciados e excluídos das escolas, por apresentarem dificuldades de aprendizagem, dislexia, problemas de atenção, problemas emocionais, perceptivos, de memória, psicolinguísticos e alunos privados da sociedade e da cultura e também crianças desnutridas, podendo ter alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente no decorrer de sua aprendizagem. Neste sentido, o debate quanto aos postulados da educação inclusiva a partir de uma perspectiva alargada é apontado como um dos aspectos importantes para melhor compreensão da temática.

Pensar a Educação Inclusiva é um modo de revisitar a educação e a escola em uma perspectiva complexa. Segundo Gomes e Rey (2007) é necessária a mudança de paradigmas das escolas no sentido de reconstruir a educação e o processo educativo de forma inclusiva e

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

capaz de promover a mudança no macro sistema social.

A compreensão de como as relações entre docência, escola e sociedade são definidas pelos professores favorece o entendimento dos desafios e perspectivas na formação e atuação docente nos pressupostos inclusivos. Ao analisar os significados atribuídos por professores ao processo de Educação Inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais, na Rede Regular de Ensino – objetivo do presente estudo -, constatou-se que as políticas educacionais existentes estão distantes da realidade escolar e carecem de ajustes que corroborem para aproximação da teoria e prática. Outro elemento contribuinte na esfera da Educação Inclusiva é o estreitamento da relação família e escola, mediante o reconhecimento das dificuldades dos alunos. Os professores acreditam que essa parceria, acompanhada da aceitação contribui significativamente no desenvolvimento das crianças. Por fim, há ainda um indicador em que os professores informantes da pesquisa apontam a necessidade de investimento em recursos e metodologias atuais que propiciem educação de qualidade, capaz de atender todo tipo de aluno, indistinta e equitativamente.

Não restam dúvidas de que o sucesso dos postulados inclusivos demanda a necessidade de um espaço formativo permanente na escola para todos os profissionais. Entende-se que somente a partir de um espaço profícuo de discussões é que novas compreensões quanto à temática da educação inclusiva, como uma ação transformadora da escola, que demanda a revisitação das funções escolares, da representação da docência, do reconhecimento dos processos de desenvolvimento dos alunos, entre outros elementos, é que poderá ser efetivada a democratização da educação nas escolas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online]. 2013, vol.94, n.236, pp.299-322. ISSN 2176-6681. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015>. Acesso em: 01 jun. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 02 mai. 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de Fevereiro de 2001**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt>. Acesso em: 02 mai. 2017.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais/coordenação geral: SEESP/MEC**; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília, 2003. Disponível em portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf. Acesso em: 02 mai. 2017.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: MEC/SECADI**. Brasília, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 02 mai. 2017.

FACCI, M. G. D; LEONARDO, N. S. T; SILVA, R. G. D. O trabalho e a formação do professor nos anais da ANPED: uma análise a partir da psicologia histórico. **InterMeio**: revista do Programa de Pós -Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16, n.31, p. 216- 237, jan./jun. 2010 Disponível em http://www.intermeio.ufms.br/revistas/31/31%20Artigo_14.pdf. Acesso em: 01 jun. 2017.

FREITAS, S. N. Uma escola para todos: reflexões sobre a prática educativa. **Inclusão**. Revista da educação Especial. Brasília, Ano 2, n. 3, dez/2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao3.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2017.

GOMES, C. **O lugar do sujeito na inclusão escolar: percalços e fracassos nas relações de subjetivação**. Tese de Doutorado – não publicada. Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCCAMP, 2010.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Faria de Aguiar. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2003, 23 (4), 64-73
Disponível em www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932003000400010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 02 mai. 2017.

SOUZA, V. L. T. **O lugar dos afetos nas relações escolares: um estudo do desenvolvimento e aprendizagem em práticas educativas**. Projeto de Pesquisa e Produtividade. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2012.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO: Jomtien, 1990. Disponível em [nesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf). Acesso em: 02 abr. 2017.

_____. **Declaração de Salamanca sobre Princípios Políticas e Práticas em Educação Especial**. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2017.



“PORQUE A PÁTRIA É TUDO ISSO E AINDA MUITO MAIS”: IDEOLOGIAS E DISCURSOS DA DITADURA CIVIL-MILITAR (1964- 1985) EM UMA DISCIPLINA ESCOLAR

Alexandre Mesquita - UNIFAL-MG
mesquitamedici@gmail.com

Resumo: A presente pesquisa tem por objetivo compreender as ideologias explícitas e implícitas que perpassavam a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) durante a ditadura civil-militar (1964- 1985), por meio de uma análise de documentos, com luz nos textos de autores que já discorreram sobre a temática. Pretende-se observar ao longo do texto, as ideologias e os discursos que compunham as ideias de moral e civismo presentes na disciplina de EMC, de modo a compreender os objetivos desejados com a implementação dessa prática educativa enquanto disciplina escolar. Para que a análise seja possível, será tomada como bibliografia essencial os textos de Onghero (2012) e Filgueiras (2017), que trataram, ainda que de diferentes aspectos, da disciplina de EMC. Somado a isso, analisaremos um livro didático da disciplina (CORREIA,1979), de modo a alcançar em melhores condições os objetivos que foram mencionados. Com isso, faremos uma análise da iconografia presente na fonte selecionada, observando assim, como as imagens são utilizadas nesse material para que, em consonância da parte escrita, leve o interlocutor a se apropriar das ideias desejadas por seu autor; o que em linhas gerais, é o cerne deste trabalho: identificar e discorrer sobre quais ideias pretendiam ser transmitidas aos jovens a partir dessa disciplina

Palavras-chave: Educação Moral e Cívica (EMC). Ditadura Civil-Militar. Livro Didático. Iconografia. Disciplina Escolar.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Contexto geral

Durante a década de 60 a questão sobre alfabetizar a população brasileira vinha ganhando importância, e junto dessa demanda de ampliar a educação pelo país vinha a reflexão sobre qual educação o Brasil pretendia construir, e a resposta que perpassou a década assinalada foi: consolidar uma educação que desse aos alunos uma consciência cívica, que os ensinasse os direitos e deveres de cada cidadão e ainda consolidasse uma moral homogênea sobre a nação.

É nesse contexto que a discussão sobre a implementação enquanto disciplina da Educação Moral e Cívica (EMC) ganha destaque. Para compor os críticos e defensores da proposta durante a década de 60 estavam: o Conselho Federal da Educação (CFE), associações cívicas, setores conservadores da igreja e de membros das Forças Armadas (FILGUEIRAS, 2017. p. 93- 94).

As motivações para tal proposta podem ser encontradas em uma análise sobre seu tempo e espaço: no que diz respeito a temporalidade histórica, se encontravam em meados da Guerra Fria, conflito que dividiu nações de forma radical e maniqueísta, de modo que cada lado do conflito enxergava em si o bem e nos seus opositores a representação do mal; somado a isso, o espaço que diz respeito ao território brasileiro também tem sua importância, uma vez que o representante maior de um dos lados, os Estados Unidos, pretendia conquistar o apoio do Brasil, impedindo qualquer aliança entre os brasileiros e os soviéticos, o que aumentaria o poderio diplomático comunista na América, que já contava com o apoio de Cuba. Por isso, o governo norte-americano implantou diversas práticas para conquistar a diplomacia brasileira.

Nesse cenário global, coube aos países se aproximarem de algum dos lados, e a década de 1960 no Brasil, foi marcada pela implementação e um modelo de moral e cidadania que seria homogêneo para toda a nação. Esse modelo, auxiliou tanto a aproximação para com o capitalismo dos Estados Unidos, quanto o próprio governo brasileiro que se beneficiou, no sentido de guiar a nação pela ordem.

Assim, em 1964 os militares após uma quartelada, tomam as rédeas da nação e desse modo, se intensificam a organização das reformas no país, com ideias muito claras de seu papel. O objetivo era evidente, blindar a juventude de ideais subversivos – quaisquer ideais que não

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

estivessem alinhadas ao regime – e criar o cidadão ideal – alinhado ao regime –: ciente de seus deveres, que partilhasse da moral cristã, que amasse sua pátria e etc.

Podemos observar, já nessa análise mais ampla as intenções do regime ao pensar a Educação Moral e Cívica: expurgar as ideias divergentes da ordem (arbitraria) estabelecida e impor às novas gerações as ideias partilhadas pelo Estado de exceção e seus apoiadores.

No entanto, o projeto só se oficializou em 1969, ano seguinte a imposição do Ato Institucional n.5 (AI-5), que dava poderes inconstitucionais para o regime e seus representantes de forma a colocar a lei a disposição de seus interesses, é nesse contexto que “(...), a Junta Militar instituiu a Educação Moral e Cívica como disciplina e prática educativa obrigatória, por meio do Decreto-Lei n.869/69”, quando já não eram mais suficientes as formas de resistir dos membros da CFE à implementação da EMC enquanto disciplina (FILGUEIRAS, 2017, p. 98-99).

Tendo percorrido brevemente sobre as motivações e a implementação da EMC enquanto disciplina obrigatória, cabe agora direcionar a reflexão acerca do que compunha essa disciplina:

Entre os principais conteúdos estudados estavam: Organização social; Organização política; Democracia; Estado (estrutura: Poderes Executivo, Legislativo, Judiciário; partidos políticos); Cidadania; Direito e deveres; Sociedade brasileira (educação, família, trabalho, economia); O Brasil e relações internacionais; Objetivos nacionais; Segurança nacional; Símbolos Nacionais; Religiosidade; Valores como: felicidade; caráter; combate aos maus hábitos; consciência moral; liberdade e justiça, assim como o estudo de alguns personagens históricos, representados como exemplo de valores e conduta. (ONGHERO, 2012, p. 133)

Podemos observar a partir dos conteúdos destacados e suas temáticas, que havia ali uma dinâmica demarcada a ser seguida, e era preciso abordar questões pertinentes para o cidadão que se pretendia construir, relativas a organização social e política da nação, a necessidade de uma exaltação da pátria e de uma religiosidade cristã.

Dessa forma, a partir de elementos mencionados por Onghero, podemos selecionar dois que são mais pertinentes à análise que aqui se pretende fazer, sendo esses: Democracia e Religiosidade.

Sem dúvida é contraditório discutir democracia em um Estado de exceção, no entanto, o objetivo era justamente por meio dessa contradição consolidar a ideia de que aquela não existia, que o poder fora conquistado por uma Revolução, ainda que houvesse resistência à essa narrativa, como ponderou o cronista Carlos Heitor Cony em pleno ano do golpe, se assim queriam que o acontecimento fosse conhecido era preciso completar tal termo: “Revolução,

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

sim, mas de caranguejos. Revolução que anda para trás” (CONY, 2014, p. 28). A afirmação do cronista fica ainda mais contundente ao analisarmos o segundo elemento que selecionamos, a religiosidade.

Com relação a religiosidade presente na disciplina, devemos destacar que essa também tinha um posicionamento excludente definido: “Embora fosse defendido, o respeito aos diferentes povos, a fundamentação filosófica da disciplina baseava-se nos valores culturais e espirituais de um sociedade cristã. As demais religiões, com destaque para as afro-brasileiras, eram consideradas doutrinas exóticas” (FILGUEIRAS, 2017, p. 104- 105). Temos com isso, a imposição de uma religiosidade nas escolas em detrimento do Estado laico previsto desde a Constituição de 1891, tal retrocesso buscava sua justificativa no “perigo comunista”, eis aqui o contexto em que as palavras irônicas e críticas de Cony ainda na mesma crônica citada acima voltam a ressoar: “O Brasil foi para a frente, (...) – mas tudo isso é fruto do comunismo: há de regressar aos tempos da *Baronesa*, da Leopoldina Railway, das tesourinhas Sollingen, do retrato do Santo Padre concedendo indulgências plenárias pendurado nas salas de visita” (CONY, 2014, p. 28).

Ainda sobre a democracia e a religiosidade, podemos trazer o Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que trata da EMC como disciplina obrigatória; lemos no item *a* do Art. 2º, que trata das finalidades da disciplina: “a *defesa do princípio democrático*, através da *preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana* e do amor à liberdade com responsabilidade, *sob a inspiração de Deus*;” (BRASIL, 1969, grifo nosso). Temos nessa passagem do decreto um festival de sarcasmo, e a partir disso podemos ratificar o que foi dito anteriormente, que por meio da contradição, buscava-se consolidar a ideia falaciosa de que estávamos vivendo em uma democracia. Sobre isso, vemos no primeiro grifo a “defesa do princípio democrático”, o que em si já é uma contradição por ser uma lei decretada em plena ditadura civil-militar, e ainda por ser decretada durante AI-5, como já tratamos anteriormente; adiante sobre a “preservação do espírito religioso” e “sob a inspiração de Deus”, temos a ilegalidade de impor uma religiosidade em um Estado laico, aprofundaremos nessa discussão mais adiante; e por fim temos ainda a “[preservação] da dignidade da pessoa humana”, sobre isso, lembremos que os sujeitos que escreveram tal documento participavam, seja de forma ativa

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

ou passiva, de inúmeras torturas¹ praticadas pelo regime militar, em que o objetivo dessa prática é exatamente destruir junto da pessoa a sua dignidade, machucando, humilhando, matando, e ainda para justificar tal barbárie, acusavam as vítimas de serem terroristas, as quais muitas vezes mortas fisicamente ainda sofriam uma morte social.²

Análise de documentos

A análise de documento que iniciaremos adiante tem como fonte alguns itens presentes no livro didático *Estudo dirigido de educação moral e cívica* (CORREIA, 1979), que se direcionava para um público escolar do primeiro grau (da 6.^a à 8.^a série). Selecionamos esses itens de modo a contribuir com a nossa discussão em um âmbito qualitativo. Nesse sentido, pretende-se apresentar questões referentes as ideias de moral e civismo presentes na fonte para que possamos refletir sobre as intenções e os discursos que perpassam esses dois aspectos direcionadores da disciplina de Educação Moral e Cívica.

A fonte data de 1979, ano que se iniciava a passos lentos o processo de distensão da ditadura civil-militar vigente desde 1964. No entanto, se no âmbito político esse processo aparentava iniciar, não é isso que a ideologia presente nos livros didáticos nos permitem interpretar. O posicionamento alinhado às convicções do regime ditatorial mostram a continuidade de uma educação que vinha sendo construída desde o golpe, que visava consolidar a ideologia³ de uma classe dominante sobre os demais e destruir a possibilidade do indivíduo se enxergar enquanto subjugado.

¹Relativo às torturas praticadas pelo regime militar, cf. (ARNS, 2011).

²Sobre a questão da morte social, cf. (TELES & SAFATLE – Orgs. 2010). Em termos gerais, trata-se de atar o indivíduo para a sociedade, deslegitimando seu discurso e sua luta, transformando a resistência à tirania em um ato de terrorismo, de insanidade e bandidagem.

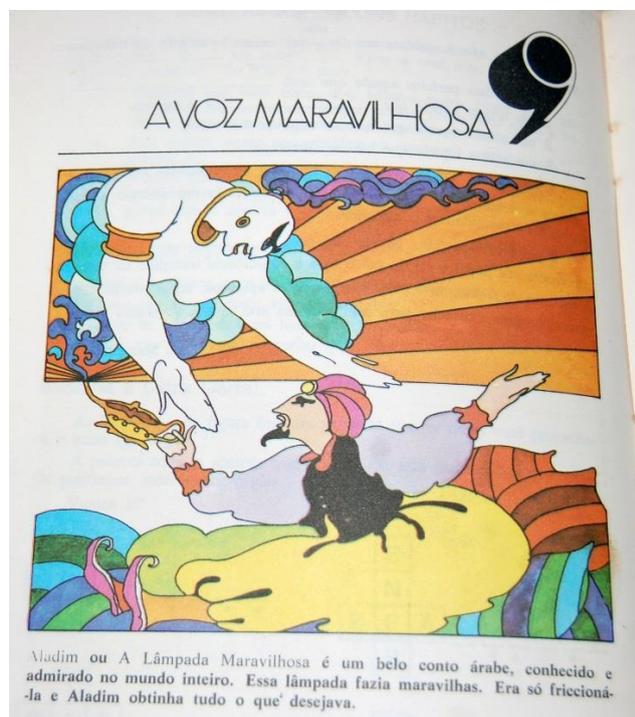
³O conceito de ideologia aqui utilizado parte dos pressupostos de Marx e Engels, no sentido que entendem as ideologias enquanto formas de se interpretar o mundo produzidas por classes, no entanto, percebem que em cada época as ideias dominantes são da classe dominante: “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força *espiritual* dominante” (MARX & ENGELS, 2007. p. 47). Sabemos que existe uma vasta discussão a respeito das formas de se entender o conceito de ideologia, no entanto, a forma aqui entendida e utilizada diz respeito a um modo de se interpretar a realidade criado por aqueles que estão compondo a classe dominante e que é imposto sobre os demais, fazendo com que tal ideologia seja a legítima, e as demais (divergentes dessa) sejam inferiores ou não-válidas – o que a ditadura chamava de forma genérica de: ideias subversivas.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

O livro utiliza da metodologia do estudo dirigido para apresentar seu conteúdo, segundo a apresentação da metodologia na própria fonte temos que: “O Estudo Dirigido é como uma escada que leva seu raciocínio de degrau em degrau até você entender bem o assunto” (CORREIA, 1979. p. 3). Dessa forma, nota-se que a metodologia do estudo dirigido que permeia essa fonte, consisti em apresentar uma determinada temática ao aluno – normalmente com uma ilustração em um primeiro momento – e gradualmente ir direcionando a discussão para o objetivo que se pretende. Com isso, são apresentados temas aos alunos junto de questões objetivas sobre aqueles, de modo que o aluno não pode discorrer sobre a temática mas sim compreender que determinadas alternativas estão corretas ou não.

Feitas tais observações iniciais sobre a fonte, podemos direcionar nossa análise sobre o conteúdo da obra, que por sua vez é dividido em duas partes: a primeira relativa à moral; a segunda relativa ao civismo. Começemos então pela análise da primeira parte da obra, a moral, pincelando alguns itens que melhor resumem as ideias presentes.

Figura 1 - p 54



I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

A figura acima é apresentada no início do capítulo 9, intitulado “A voz maravilhosa”, e ilustra Aladim olhando para o gênio da lâmpada. Abaixo da imagem lê-se: “Aladim ou A Lâmpada Maravilhosa é um belo conto árabe, conhecido e admirado no mundo inteiro. Essa lâmpada fazia maravilhas. Era só friccioná-la e Aladim obtinha tudo o que desejava”.

Dessa forma, inicia-se uma temática que diz respeito a consciência moral. Seguindo a metodologia do estudo dirigido, o livro já lança ao aluno a primeira questão:

A voz da consciência é mais maravilhosa que a lâmpada mágica de Aladim. Ela não nos proporciona bens materiais abundantes, como a lâmpada maravilhosa, mas nos indica o caminho da felicidade. A consciência moral nos conduz ao caminho da felicidade, porque:

- a. (X) nos repreende quando cometemos alguma falta.
- b. () nos elogia quando cometemos alguma falta. (CORREIA, 1979, p. 55)

Nesse sentido, o material vai indicando ao que corresponde a consciência moral, sendo esta como uma voz que nos diz o que é certo e errado. Com isso, a consciência moral nos possibilitaria a felicidade, uma vez que o conceito de felicidade presente no livro corresponde à fazer o bem.

Sendo assim, como a consciência moral foi descrita enquanto uma voz, era preciso personificar o locutor. Na página seguinte já podemos ler: “Sim, a voz da consciência é a voz de Deus”. Obviamente o autor não deixou a questão sobre que Deus é esse em aberto, dois parágrafos abaixo desse trecho o autor continua, deixando evidente que o Deus sobre qual está falando é o cristão ao parafrasear os versículos 26 e 27 do primeiro livro da Bíblia, o Gêneses, sem a devida referência: “Deus nos fez à sua imagem e semelhança. Mandou-nos amá-lo unicamente para o nosso próprio bem; fez a nossa natureza inclinada para ele; e como se isso não bastasse, gravou em nós a sua voz” (CORREIA, 1979, p. 56).

Com isso, já nas primeiras páginas do capítulo em questão podemos observar que a moral que ali é apresentada e retomada ao decorrer do livro é sobretudo uma moral religiosa-cristã. Dessa forma, devemos aproveitar a ocasião para afirmar que a análise sobretudo crítica que aqui se apresenta não se direciona para nenhuma prática ou crença religiosa, mas sim, a uma disciplina escolar obrigatória que facilmente poderia ser confundida com um curso de catequese. Não havia espaço nas páginas desse livro didático para a construção de um livre pensamento, as concepções do certo e do errado, do crível e do não-crível estavam já demarcadas, cabia ao aluno apenas assinalá-las e internalizar tais conceitos.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Adiante, analisemos mais um capítulo que corresponde a primeira parte do livro didático:

Figura 2 - p. 67



A figura acima apresenta um girassol em direção ao Sol, ilustrando e iniciando a discussão do capítulo 11, intitulado “O mandamento da felicidade”. Como já observamos ao decorrer do texto, é evidente que a discussão não será sobre girassol, mas este será usado como degrau para o verdadeiro objetivo da discussão – como foi feito no capítulo 9 ao trazer a figura do Aladim.

E com base na imagem acima é lançada a primeira questão ao aluno, questionando-o se o girassol procura ou não a luz do Sol. Podemos observar ainda, que para não restar dúvidas sobre a alternativa correta, a questão dois apresenta em seu enunciado a resposta: “O girassol procura a luz do sol, impelido por uma força interna, própria de sua natureza” (CORREIA, 1979, p. 68). Se tais questões inicialmente parecem não se referir a questões morais, Avelino Antônio Correia nos surpreende com sua capacidade de pensar a moral a partir de questões que inicialmente não aparentam nenhuma relação com o objetivo final, como Aladim e girassol. De modo que na questão 3 finalmente podemos compreender ao que corresponde o objetivo do autor ao abordar as tendências naturais do girassol:

Sabe-se hoje que não existe nenhum povo que não tenha a sua religião.
Não existe na face da Terra povo sem alguma crença em Deus.
Com isso, você pode afirmar que os homens procuram a Deus, impelidos por uma força interna, por uma necessidade natural, própria da natureza humana.
 certo errado. (CORREIA, 1979, p. 68).

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Eis que Deus novamente ganha espaço na discussão sobre moral no livro didático. Nesse sentido, inicia-se uma reflexão nesse capítulo que afirma a religião como algo natural, “própria da natureza humana”, apresentando textos como “Não existe povo ateu”, e afirmando a religião como a única forma de ser feliz. Com isso, o autor encerra o capítulo com a frase: “Não esqueça de levar a sua religião a sério. Não brinque com sua felicidade” (CORREIA, 1979, p. 70).

Tendo pensado a respeito de qual moral estava inculcada na disciplina de EMC, podemos avançar nossa análise para a segunda parte do livro, referente ao civismo. De modo a tentar compreender qual cidadão pretendia criar-se a partir do discurso presente nessas páginas. Para isso, utilizaremos o mesmo método de pincelar alguns itens que durante a análise foram considerados mais significativos para identificar as intenções que os embasaram.

No entanto, é importante discorrer brevemente no que consistia parte relativa ao civismo. Dessa forma, pode-se observar que ao longo da segunda parte, o autor aborda de forma gradual as temáticas, começando por abordar a estrutura familiar (o papel dos pais – representados com base na família nuclear, atribuindo funções a partir do gênero, como: “Chova ou faça sol, esteja forte ou adoentado, meu pai diz adeus à família e vai trabalhar” (CORREIA, 1979, p. 84) –, e o papel dos filhos, que em resumo dizia respeito a obedecer os pais e estudar); seguido de discussões relativas a importância dos estudos para a sociedade e para o progresso do Brasil – aproveitou-se ainda para fazer menção ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), um movimento de alfabetização criado durante a ditadura civil-militar para substituir o programa já existente de Paulo Freire, uma vez que este vinha consolidando uma educação que visava possibilitar ao sujeito uma melhor compreensão do mundo que lhe cercava através da alfabetização, Freire percebia na educação sobretudo um ato político, a ditadura civil-militar não gostou dessa politização na educação Freiriana e decidiu que deveria ser substituída por uma educação que alfabetizasse de forma alinhada às ideologias do regime – contraditório mas coerente para um Estado de exceção; e por fim explorava-se questões relativas a pátria e os símbolos nacionais.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Considerados os temas que constituem a segunda parte do livro didático, comecemos nossa análise dos itens selecionados:

Figura 3 - p. 92



A imagem acima ilustra o início do capítulo 15 “Do sentimento à ação”, e mostra uma estudante que passou no vestibular, na companhia de um garoto (talvez um irmão ou primo, uma vez que pela ideologia sobretudo machista que é possível se observar na ditadura civil-militar, uma personagem feminina dificilmente seria retratada de cabelos curtos, mas sim com longos cabelos como os da garota que passou no vestibular da figura), uma mulher e um homem (provavelmente os pais da garota). Perceba aqui uma narrativa que apresenta um tipo de família, aquele nuclear que falamos anteriormente. É possível perceber ainda como é feita a disposição dos personagens: a garota na mesma altura do garoto, a mãe ligeiramente acima dos dois e o pai acima dos demais. A ilustração é seguida por uma frase: “Susana passou no vestibular. A família alegrou-se com ela”.

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Adiante, como de costume são feitas as questões comuns ao estudo dirigido, no entanto, as três primeiras nos permitem observar um discurso específico:

1. Quando uma pessoa obtém êxito em alguma coisa:
 - a. toda a família se alegra com ela.
 - b. ninguém se alegra com ela.

2. Quando uma pessoa fracassa em alguma coisa:
 - a. ninguém se entristece com ela.
 - b. toda a família se entristece com ela.

3. A nossa Pátria possui filhos mundialmente famosos na Ciência, na Arte e no Esporte.
Se um dia você se tornar famoso, a sua família:
 - a. se alegrará com você.
 - b. não se alegrará com você. (CORREIA, 1979, p. 92)

Podemos entender que o discurso que perpassa essas questões é o da meritocracia. Como de costume desse discurso em questão, entende-se que a responsabilidade de “vencer” ou não na vida é uma algo que cabe ao indivíduo. Em um país como o Brasil onde a desigualdade social é um problema histórico, e como consequência as possibilidades de sucesso e fracasso são determinadas por: gênero, cor de pele, classe social, etc., apresentar em um livro didático questões como as descritas acima – destaque para a n.2 – é legitimar um discurso que ignora a realidade de milhares.

Adiante, analisaremos um trecho significativo para a compreensão do civismo que se apresenta na páginas dessa fonte:

DO SENTIMENTO À AÇÃO

(...)

Civismo é o amor ativo em favor do progresso espiritual e material da Pátria. É o patriotismo vivido e praticado constantemente.

Quem ama a Deus, ama a Pátria;

quem ama a si mesmo e ao próximo, ama a Pátria;

quem ama a família, ama a Pátria;

quem ama as heranças dos antepassados, ama a Pátria;

quem estuda com seriedade, ama a Pátria;

quem coopera com os colegas e com a limpeza e ordem do colégio, ama a Pátria;

quem coopera com o bairro, ama a Pátria;

quem coopera com a cidade, ama a Pátria,

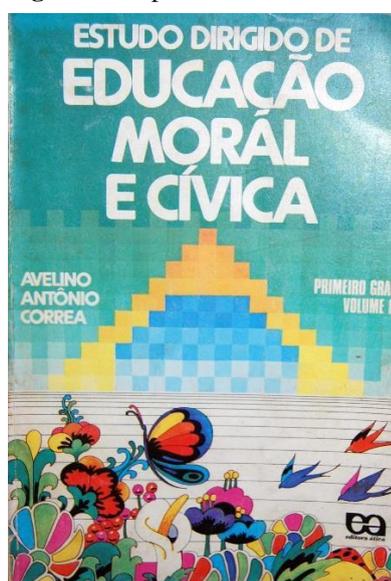
PORQUE A PÁTRIA É TUDO ISSO E AINDA MUITO MAIS. (CORREIA, 1979, p. 98- 99)

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

O objetivo do trecho acima era definitivamente estimular um sentimento nacionalista na juventude, uma vez que a Pátria corresponde – nessa perspectiva – (quase ou) tudo que permeia a vida das pessoas, ou para utilizar a frase de Correia, “porque a pátria é tudo isso e ainda muito mais”.

Com isso, podemos observar com luz no que foi discutido ao longo do presente texto, que a disciplina de Educação Moral Cívica, compreendia parte de um processo de reforma da educação nacional que se inicia antes do golpe de 64 e que após este sofre uma série de adequações aos interesses do regime vigente. De modo que, tenta-se pensar em uma educação alinhada às ideologias conservadoras da ditadura civil-militar, blindada de ideias subversivas, estimulada e ensinada a partir da moral cristã, somado a um ideal de cidadania que pretendia criar um cidadão obediente, que amasse sobretudo a Pátria e Deus. Por fim, analisemos uma última figura que de certo modo elenca todas as nossas discussões aqui elaboradas:

Figura 4 - capa.



Podemos observar com vista no que já foi analisado, os elementos que compõem a ilustração presente na capa do livro didático: o Sol ao fundo (que é representado na forma da bandeira nacional), um jardim e ligando esses elementos uma série de traços graduais (representando uma série de degraus).

Dessa forma, podemos interpretar que o jardim em primeiro plano corresponde a vida, dentre pode-se notar diversos girassóis, que remetem a questão discutida sobre assim como o

I SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÃO ENTRE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

girassol busca por natureza o Sol, a humanidade busca naturalmente por Deus. No entanto, o ilustrador do livro, Mariano, percebeu a possibilidade de se elencar dois assuntos em uma única imagem: o Sol que o girassol busca é na verdade o símbolo maior da nação, a bandeira nacional. De modo que a imagem ainda faz referência ao nacionalismo que permeia o civismo descrito nas páginas do livro didático. E sendo o livro didático quem elenca todas essas temáticas, não poderia faltar a ilustração de seu papel nesse processo, sendo assim, esse é representado como os degraus – fazendo referência à metodologia do Estudo Dirigido – que ligam o jardim ao Sol. Logo, percebe-se ao fim dessa análise que as intenções e os discursos presentes nesse livro didático da EMC, representa interesses específicos de uma classe específica, que começavam a ser transmitidos desde a ilustração de sua capa. A disciplina teve fim oficialmente em 1993.

REFERÊNCIAS

ARNS, Dom Paulo Evaristo. **Brasil: nunca mais**. – 39. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. **Decreto-Lei nº869, 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.

Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>

Acesso em: 08 jan. 2018

CONY, Carlos Heitor. **O ato e o fato: o som e a fúria do que se viu no Golpe de 1964**. 9. ed. – Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2014.

CORREIA, Avelino Antônio. **Estudo dirigido de educação moral e cívica: 1º grau. v.2: 6.ed.** – São Paulo: Ática, 1979.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. A educação moral e cívica nas páginas da revista do MEC: Normatização e discursos. In: DANIELI NETO, Mário; STEFFENS, Marcelo Hornos; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. **Narrativas sobre tempos sombrios**. São Paulo: Letra e Voz, 2017. Cap. 4. p. 91-114.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845- 1846)**. – São Paulo: Boitempo, 2007.

ONGHERO, André Luiz. **Educação Moral e Cívica: disciplina e prática escolar nas memórias de professores do Oeste Catarinense (1969-1993)**. Unoesc & Ciência-ACHS, v. 3, n. 2, p. 131-140, 2012.

TELES & SAFATLE (Orgs.). **O que resta da ditadura: a exceção brasileira**. – São Paulo: Boitempo, 2010.