

UNIVERSIDADE  
DO ESTADO DE MINAS GERAIS



REVISTA INTERDISCIPLINAR

**SULEAR**



editora



ANO 1, No. 2 (SETEMBRO/2018)



## CONSELHO EDITORIAL

**Prof. Dr. Adilson Xavier da Silva**  
UEMG/Escola Guignard, Brasil

**Profa. Aládia Cristina Rodrigues Medina**  
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

**Prof. Alessandro Rodrigo Pedroso Tomasi**  
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

**Prof. Dr. Antonio Carlos Figueiredo Costa**  
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Brasil

**Prof. Bruno Ocelli Ungheri**  
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

**Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira**  
FaE/UFMG, Brasil

**Profa. Luciana Cirino Lages Rodrigues Costa**  
BH/UNIFEMM, Brasil

**Prof. Dr. Luiz Carlos Felizardo Junior**  
GPJEC/UFMG, Brasil

**Prof. Dr. Rafael Frois da Silva**  
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

**Prof. Dr. Railander Quintão de Figueiredo**  
Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ

**Prof. Dr. Walesson Gomes Silva**  
Campus Ibirité/UEMG, Brasil

**Prof. Guilherme Carvalho Franco da Silveira**  
Centro Pedagógico/UFMG, Brasil

**Prof. Rogério Othon Teixeira Alves**  
Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes,  
Brasil

**Prof. Tauan Nunes Maia**  
Instituto Federal do Rio de Janeiro campus Niterói, Brasil

**Profa. Raquel de Magalhães Borges**  
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Brasil

## REVISORAS

**Profa. Carmem Miriam Maciel Junqueira**  
UEMG - Unidade Ibirité, Brasil

**Profa. Ma. Maria de Fátima Bessa Soares**  
SMED-PBH

## EDITORES

**Prof. Dr. Walesson Gomes da Silva**  
UEMG/Ibirité, Brasil

**Profa. Dra. Ludmila Salomão Venâncio**  
UEMG/Ibirité e UFMG, Brasil

**Prof. Dr. Andreilino Filho**  
UEMG/Ibirité, Brasil

**Profa. Dra. Eliane Ferreira Sá**  
UEMG/Ibirité, Brasil

**Profa. Alessandra Kelly Vieira**  
UEMG/Ibirité, Brasil

**Profa. Dra. Alícia Maria Almeida Loureiro**  
UEMG - Unidade Ibirité, Brasil

**Profa. Priscila Nádia Santos de Oliveira**  
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

## LINHA EDITORIAL

A Revista Interdisciplinar Sulear surgiu a partir do desejo de um grupo de docentes da Unidade Acadêmica Ibirité. O interesse era a divulgação de pesquisas que servissem para contribuir com uma proposta de educação libertadora, motivo pelo qual a revista foi batizada com um termo criado pelo Patrono da Educação brasileira, o educador Paulo Freire. Dessa forma, a Revista Interdisciplinar Sulear busca por em relevo no cenário acadêmico a interdisciplinaridade fazendo diálogo com a decolonialidade como contraproposta ao modelo tradicional eurocêntrico que foi predeterminado para a educação brasileira desde os primeiros tempos.

A Revista funciona em fluxo contínuo aceitando a submissão de artigos, ensaios, entrevistas e resenhas elaboradas por pesquisadores e professores vinculados a instituições de ensino superior brasileiras e estrangeiras. Seu eixo estrutural é formado pela tematização crítica/reflexiva da Educação, com vínculos nas áreas de Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais.

**REVISTA INTERDISCIPLINAR  
SULEAR**

Revista Interdisciplinar Sulear/ Unidade Acadêmica  
Ibirité/UEMG – ANO 1, N. 2 (SETEMBRO/2018) -  
Belo Horizonte, MG: EdUEMG, 2018.

133 p.

ISSN: 2595-8569

1. Educação. 2. Cultura – Aspectos sociais. I.  
Unidade Acadêmica Ibirité.

CDU – 7.05

Revista Interdisciplinar Sulear – ANO 1, N. 2 (SETEMBRO/2018)

ISSN: 2595-8569

Núcleo de Estudos e Pesquisa em Artes Visuais e Educação Social

Grupo de Pesquisa José Carlos Mariátegui.

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação em Ciências na Infância

Unidade Acadêmica Ibirité - Universidade do Estado de Minas Gerais – ED UEMG

REITORA

Lavinia Rosa Rodrigues

VICE-REITOR

Thiago Torres Costa Pereira

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO, GESTÃO E  
FINANÇAS

Fernando Antônio França Sette Pinheiro Júnior

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO  
Magda Lucia Chamon

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Michelle Gonçalves Rodrigues

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO

Moacyr Laterza Filho

**EdUEMG - Editora da Universidade do  
Estado de Minas Gerais**

COORDENAÇÃO

Danielle Alves Ribeiro de Castro

PROJETO GRÁFICO / CONCEPÇÃO

Prof. Dr. Walesson Gomes da Silva

Acadêmico Ítalo Fellipe Gardiman Damasceno

Profa. Priscila Nádia Santos de Oliveira

**Unidade Acadêmica Ibirité da Universidade  
do Estado de Minas Gerais**

DIRETORA

Tatiana Maciel Gontijo de Carvalho

VICE-DIRETOR

Emmanuel Duarte Almada

**Centro de Pesquisa - Unidade Ibirité /UEMG**

Profa. Maria Perpétua dos Reis

**Núcleo de Estudos e Pesquisa em Artes  
Visuais e Educação Social - Unidade Ibirité  
/UEMG**

COORDENADORES

Prof. Dr. Walesson Gomes da Silva

Profa. Ma. Eliane da Silva Machado

**Grupo de Pesquisa José Carlos Mariátegui.  
Unidade Ibirité /UEMG**

COORDENADOR

Prof. Dr. Antônio Carlos Figueiredo Costa

**GEPECI - Grupo de Estudo e Pesquisa em  
Educação em Ciências na Infância. Unidade  
Ibirité /UEMG**

COORDENADORES

Profª. Dra. Eliane Ferreira de Sá

Prof. Me. Ely Roberto da Costa Maués

**REVISTA INTERDISCIPLINAR SULEAR**

EDITORES-GERENTES

Prof. Dr. Walesson Gomes da Silva

Profa. Dra. Eliane Ferreira de Sá

Profa. Dra. Ludmila Salomão Venâncio

Profa. Ma. Cássia Moreira Jardim

Profa. Ma. Maria Perpétua dos Reis

REVISORA

Profa. Ma. Maria de Fátima Bessa Soares

DIAGRAMAÇÃO

Profa. Priscila Nádia Santos de Oliveira



 EDITORIAL

O lançamento da segunda edição de uma revista científica é algo a ser cumprimentado com alento, pois se trata de uma valiosa contribuição para a comunidade acadêmica. Além de ser resultado de um esforço daqueles que constroem cotidianamente saberes pautados na experiência do ensino pesquisa e extensão na Universidade pública brasileira.

A Revista Sulear é uma possibilidade de dar visibilidade aos estudos realizados em espaços públicos e democráticos. Além disso, cumpre uma das finalidades fundamentais da Universidade: articular e divulgar ações que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

O periódico traz docentes e discentes como artífices do processo de construção reflexiva e dialógica de conhecimentos críticos e reflexivos acerca da sociedade contemporânea, questões que perpassam o fazer pedagógico dentro e fora das instituições escolares.

Nesta edição, o leitor observará uma diversidade de temas, o que evidencia o caráter interdisciplinar do periódico. Saliento que os textos se constituem como verdadeiros “convites ao pensamento crítico”, tanto pela qualidade, quanto a relevância dos assuntos abordados.

As temáticas abordadas neste volume, marcadas por sua diversidade, nos impulsionam a ampliar nossos conhecimentos acerca da arte, como nos artigos intitulados “O ilustrado mundo de Akira Kurosawa: Técnica e sensibilidade a favor da arte” e “Entre a arte e a vida: Marcel Duchamp, Cildo Meireles e Andy Warhol”; sobre as atividades e concepções docentes, como debatido em “A ergonomia e a atividade docente: perspectivas e desafios atuais” e em “A questão informacional na EJA: potencialidades e desafios à prática pedagógica”; sobre os currículos escolares, tema dos artigos “Um instrumento para identificar as concepções de professores sobre o currículo de ciências” e “Diversidade discente e currículo unificado: (de)formações a partir de uma instituição (des)qualificadora”; além de interfaces com os saberes de outras áreas, como abordado pelos artigos “Representações infantis acerca da escravidão no Brasil: um estudo com alunos do ensino fundamental do Centro Pedagógico da UFMG” e “Primeiros Socorros: mitos e verdades, abordagem de ensino-aprendizagem em alunos do ensino técnico do curso de Enfermagem”.

Estes artigos foram desenvolvidos há pouco. Boa leitura!

Camila Jardim de Meira

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| O ilustrado mundo de Akira Kurosawa: Técnica e sensibilidade a favor da arte<br>Natália Adriana Couy Pinto, Walesson Gomes da Silva                                                                                                       | 9   |
| A Ergonomia e a Atividade Docente: perspectivas e desafios atuais<br>Camila Jardim Meira, Matheus Ribeiro Simoes, Ludmila Salomão Venâncio                                                                                                | 19  |
| Representações Infantis Acerca da Escravidão no Brasil: um estudo com alunos do ensino fundamental do Centro Pedagógico da UFMG<br>Luísa Teixeira Andrade                                                                                 | 28  |
| Entre a Arte e a Vida: Marcel Duchamp, Cildo Meireles e Andy Warhol<br>Charles Henrique Pereira Paiva, Simeir Santos Andrade, Valdicélio Martins dos Santos                                                                               | 35  |
| Um instrumento para identificar as concepções de professores sobre o currículo de ciências<br>Eliane Ferreira de Sá, Ely Maués, Eliane da Silva Machado                                                                                   | 50  |
| Primeiros Socorros: mitos e verdades, abordagem de ensino-aprendizagem em alunos do ensino técnico do curso de enfermagem<br>Fernando Alves Gomes, Laudenil Nascimento Viana, Lívia Constância de Siqueira                                | 64  |
| A Questão Informacional na EJA: potencialidades e desafios à prática pedagógica<br>Ana Paula Ferreira Pedroso                                                                                                                             | 86  |
| Diversidade Discente e Currículo Unificado: (de)formações a partir de uma instituição (des)qualificadora<br>Andréa Ulisses, Danielle Barbosa, Douglas Tomácio, Ildiléia Otoni, Joelma Andrade, Karla Rocha, Luceir Gomes, Rafaela Almeida | 98  |
| A Inclusão de Pessoas com Deficiência no Ensino Superior<br>Estefany Rani Santos Menezes, Jennifer Silva Fagundes, Thatiane Santos Ruas                                                                                                   | 114 |



## O ilustrado mundo de Akira Kurosawa

### Técnica e sensibilidade a favor da arte

Natália Adriana Couy Pinto<sup>1</sup>  
Walesson Gomes da Silva<sup>2</sup>

**Resumo:** Tendo como objetivo inicial realizar, juntamente com o leitor, uma reflexão sobre a importância da união de atividades distintas para o mundo da arte em geral – como, por exemplo, a fotografia e/ou cinema, ricos em técnica e precisão, juntamente com a pintura, conhecida e utilizada desde a pré-história, este artigo aponta e questiona o embate silencioso que desde o século XIX perdura em torno das modalidades citadas. Neste será ainda feita uma abordagem sobre a vida e obra de Akira Kurosawa, com um aprofundamento especial em seus *storyboards*, fundamento de toda esta pesquisa. Akira Kurosawa abrilhantou o oriente e o ocidente com suas obras cinematográficas, mas não se rendeu ao conflito entre a fotografia e a arte e produziu os *storyboards* de seus próprios filmes, oferecendo assim, por meio de sua arte, a união dos opostos. O modo com que Kurosawa levou adiante sua carreira influenciou tanto técnicos quanto artistas: suas pinceladas acabam por ser cenas estáticas dos filmes, porém, com certo recheio de vida e movimento. A influência que Akira Kurosawa é capaz de exercer na amenização do embate entre a arte e a técnica é desprezível, mas cumpre perfeitamente com seu papel à medida em que o artista encanta o público com o desenvolvimento das duas atividades sem que alguma seja prejudicada e sem que a distinção das mesmas seja apontada pelos defensores de uma ou outra modalidade.

**Palavras-chave:** Akira Kurosawa; Cinema; Fotografia; Pintura; *Storyboard*.

---

<sup>1</sup> Professora de Arte e Artista Visual graduada pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG. [Nataliacouy@yahoo.com.br](mailto:Nataliacouy@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Professor Dr. - Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Artes Visuais e Educação Social – NEVES – [walessongomes@gmail.com](mailto:walessongomes@gmail.com)

## Introdução

Voltando à meados do século XIX, quando a fotografia ascendeu sua grande chama e logo adiante conflitou com a pintura e os artistas presentes nas artes plásticas, podemos com facilidade apontar o embate formado acerca da arte do período em questão: a sutileza do olhar, defendida pelos pintores, e a técnica e precisão, presentes na fotografia.

A fotografia nem sempre existiu no formato que hoje a conhecemos. Ao longo de muitos anos, conceitos e diferentes processos foram trabalhados até darem origem à fotografia do mundo atual. Ainda no século XVI, Leonardo da Vinci, assim como outros artistas, conhecia e usava a câmera escura, aparelho [óptico](#) que esteve na base da invenção da [fotografia](#) no início do [século XIX](#). Cito este fato unicamente para que possa ser criada uma reflexão: se ainda no período do Renascimento os princípios da fotografia somavam e contrbuíam na produção de arte, por qual razão o entendimento entre as duas modalidades se tornou conflituoso no período oitocentista? Com ênfase na reprodutibilidade técnica, Walter Benjamin<sup>3</sup> cria uma discussão sobre as obras de arte e sobre a circulação da mesma, e ainda reconhece os avanços ocorridos no mundo da técnica de se gravar imagens, acontecimentos e afins.

Em sua essência, a obra de arte sempre foi reproduzível. O que os homens faziam sempre podia ser imitado por outros homens. Essa imitação era praticada por discípulos, em seus exercícios, pelos mestres, para a difusão das obras, e finalmente por terceiros, meramente interessados no lucro. Em contraste, a reprodução técnica da obra de arte representa um processo novo, que se vem desenvolvendo na história intermitentemente, através de saltos separados por longos intervalos, mas com intensidade crescente (BENJAMIN, 1994, p. 166).

Os “saltos separados por longos intervalos”, que Walter Benjamin faz questão de não deixar despercebido em sua obra, pode ser caracterizado pela evolução fotográfica, que saltou da câmera escura até chegar na fotografia que hoje conhecemos e diariamente utilizamos.

Com a evolução do mundo tecnológico, as modalidades acabaram por manter uma relação interativa e se tornaram referência uma da outra, mas o duelo entre a arte/pintura e a fotografia possui raízes antigas e profundas. A pintura surgiu como forma de representação da realidade ainda na pré-história, e com o surgimento da fotografia, capaz de capturar a representação exata e precisa do mundo real, a sociedade se sentiu

---

<sup>3</sup> Walter Benjamin foi um filósofo, ensaísta, tradutor e crítico literário alemão, e é considerado um dos maiores pensadores do século XX e principal responsável por uma concepção dialética e não evolucionista da história.

impressionada. Fato este foi descrito pelo próprio Walter Benjamin, lembrando o leitor sobre a apresentação da fotografia à sociedade, a novidade que a fotografia representava e sobre o impacto causado pelo ocorrido:

Arago<sup>4</sup> apresenta a fotografia num discurso na Câmara. Prenuncia o seu lugar na história da técnica. Profetiza as suas aplicações científicas. Os artistas começam, contudo, a debater o seu valor artístico. A fotografia leva ao aniquilamento da grande corporação dos pintores de retratos miniaturais (BENJAMIN).

A oposição entre as modalidades veio a ocorrer na segunda metade do século XIX: enquanto a pintura era vista como arte, a fotografia era vista como técnica – logo, os fotógrafos eram considerados técnicos, e não artistas. Hart entende que “o conceito de se contar uma história através de uma série de desenhos pode ser resgatado até o antigo Egito e além” (HART, 1999, p. 1). A pintura ultrapassava obstáculos da representação ao carregar consigo o olhar sensível do artista, enquanto a fotografia era encarada apenas como um processo mecânico.

Tendo em vista este duelo “silencioso”, é perceptível a contribuição de Akira Kurosawa para que se entenda que é possível trabalhar e explorar o mundo da técnica e da arte em linhas perpendiculares, capazes de se unir em determinado ponto. Ao somar a técnica do cinema com seus traços na pintura o cineasta conquistou seu público em todo o mundo e apresentou a soma de um trabalho rico em técnica e sensibilidade. A importância que o trabalho do Akira Kurosawa tem sobre a amenização do embate entre a pintura e a fotografia pode ser encarada como uma visão subjetiva, mas ainda assim faz com que a disseminação desta união se torne cada vez mais frequente e que outros artistas se inspirem e bebam da mesma fonte, fazendo com que a técnica presente no cinema e na fotografia possa desfrutar também do mundo das artes plásticas.

### **Akira Kurosawa: o aclamado samurai**

Nascido em Tóquio no Período Meiji, Akira Kurosawa, descendente de uma antiga linhagem de samurais, foi um aclamado cineasta. Além de sua ocupação como diretor de cinema, Akira também produziu roteiros, além de *storyboards*<sup>5</sup> dos próprios filmes. Era considerado por muitos o mestre da sétima arte (o cinema) que Walter Benjamin chamou de uma segunda natureza – como sendo o maior dentre eles. Akira morreu aos 88 anos, e durante sua vida se aventurou pelo mundo do cinema e da pintura inspirando grandes

<sup>4</sup> François Jean Dominique Arago (1786 – 1853), político francês.

<sup>5</sup> Série de imagens feitas em papel que mostram a progressão de um vídeo e/ou animação.

artistas do mundo das artes, como por exemplo Bernardo Bertolucci, que se inspirou na filmografia de Akira para se tornar um diretor.

Akira Kurosawa elevou o cinema japonês à um nível altíssimo, conquistou o público ocidental e foi premiado com um Oscar Honorário em 1990, concedido pela Academia de Artes e Ciências Cinematográficas, além de ter ganho outros prêmios. Ao todo, Akira dirigiu 30 filmes, e juntamente com alguns deles produziu seus próprios *storyboards*, os quais também ficaram famosos mundialmente, sempre com muita ação e movimento nas pinceladas.

Sua paixão e envolvimento com a pintura começou antes mesmo de Akira mergulhar no mundo do cinema. Após se formar no ginásio, Akira Kurosawa frequentou o Centro de Pesquisas de Arte Proletária, aos 18 anos. Em virtude da falta de dinheiro, sua investida inicial no estudo de arte teve que ser abandonada, mas a admiração pela pintura não diminuiu em nada. Oito anos depois começou a trabalhar como assistente de diretor de cinema.

Após alguns anos trabalhando como assistente, Akira se tornou diretor, e somente muitos anos depois começou a fazer e produzir seus *storyboards*. Suas pinceladas se tornaram indispensáveis, sendo compreendidas por todos os seus colaboradores: aos técnicos, demonstravam com facilidade as posições de câmeras, ângulos e enquadramentos desejados pelo diretor e, aos atores, a carga dramática e emoção pretendida:

Há uma infinidade de coisas que penso quando desenho os *storyboards*. Defino os locais, o aspecto psicológico e emocional dos personagens, seus movimentos, ângulos de câmera necessários para captá-los, condições de iluminação, figurinos e adereços. E a menos que ache que os detalhes de todas essas coisas, eu não posso desenhar a imagem. Ou, talvez seja mais correto dizer, que desenho os *storyboards*, a fim de pensar sobre essas coisas. Desta forma, solidifico, enriqueço, e capturo a imagem de cada cena em um filme até que consiga vê-la claramente. Só então posso prosseguir com as filmagens reais. No entanto, parece que este processo já está tomando forma em minha mente quando estou escrevendo o roteiro, porque muitas vezes eu encontro todos os tipos de desenhos em meus antigos projetos rejeitados (KUROSAWA).

Os *storyboards* de Akira se tornaram conhecidos após alguns obstáculos em sua vida no cinema. Em 1980, Akira Kurosawa teve dificuldades em conseguir patrocínio para o filme Kagemusha – A Sombra do Guerreiro. O filme estava prestes a ser arquivado devido a restrições feitas no orçamento, e com o propósito de não perder as cenas imaginadas por ele (visto que as chances de o filme não ser concretizado eram grandes), Akira pincelou as

cenas. Akira produziu mais de 100 *storyboards* para Kagemusha, e a partir deste episódio, os *storyboards* nunca mais saíram da produção do cineasta.

A união da técnica presente nas câmeras e da sensibilidade e criação presentes na pintura se fundem na trajetória de Akira sem complicações ou questionamentos. As cenas obtidas através das câmeras para os filmes de Kurosawa demonstram exatamente o mesmo movimento e sentimento presentes em suas cenas estáticas: os *storyboards*.



Figura 1: Hidetora



Figura 2: *Storyboard* de Hidetora

Ao fazer a comparação da cena capturada através de uma câmera com a mesma cena, porém, reproduzida com pincéis e tintas, o movimento presente na pintura fica ainda mais evidente.

Eis que o cinema traz ao público não somente cultura e conhecimento como o faz e executa perfeitamente sem a mediação de um contador de histórias, e sim através das imagens desse contador, do universo e das narrativas criadas por ele. Assim sendo, à medida em que o cinema utiliza da linguagem audiovisual para a apresentação do que se pretende demonstrar, os *storyboards* aparecem com a precisão equivalente ou mesmo superior, tendo em vista que as ilustrações contam com somente uma linguagem: a imagem.

O também diretor Martin Scorsese chegou a atuar em uma das obras de Akira Kurosawa – Os Corvos, quinto episódio de *Dreams*, no qual interpretou Vincent Van Gogh e se dizia encantado com a técnica e precisão presente nos *storyboards* feito por Kurosawa para esta e outras obras:



Ao ver os desenhos que ele me dera para minhas cenas como Van Gogh em seu *Dreams*, lembro-me da sua precisão em absolutamente tudo – quantos passos dar durante a filmagem de uma cena, o posicionamento de meus braços, o tamanho das pinceladas de Van Gogh, o modo com que meus olhos e minha barba seriam enquadrados. Ao olhar essas pinturas e desenhos, pode-se sentir que ele vive e respira cinema – elas estão esperando para serem realizadas e postas em movimento (SCORSESE).

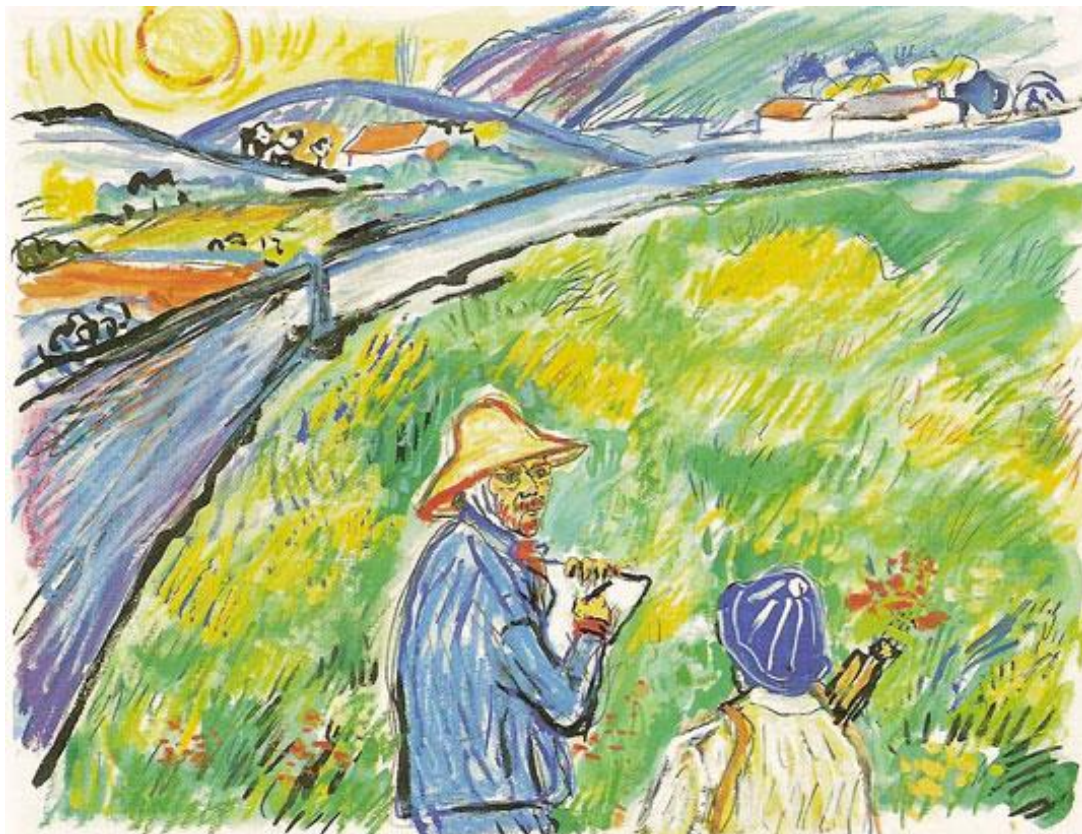


Figura 3: *Storyboard* de Os Corvos, fragmento de Sonhos.



Figura 4: Cena de Corvos, fragmento de Sonhos.

Akira Kurosawa não influenciou somente sua equipe para a movimentação das cenas. Em obras de outros artistas, é possível notar a utilização da técnica fotográfica e/ou cinematográfica juntamente com a utilização da pintura. Um exemplo forte dessa união é o trabalho da artista contemporânea portuguesa Helena Almeida, cujo trabalho é realizado essencialmente com autorretratos a preto e branco com intervenções pictóricas. Assim como Akira Kurosawa mantém o seu trabalho mostrando que é possível a coexistência entre a técnica do cinema e a pintura, Helena Almeida utiliza em seu trabalho o mesmo sentimento, porém demonstrado através da fotografia. Em seu trabalho, fazendo a união da técnica com a arte, expressa seu sentimento em relação à pintura e ao corpo que é fotografado, o incorporando para que não seja apenas representado, mas para que seja a fotografia em si. De maneira indireta - em uma linha de raciocínio oculta, Akira Kurosawa faz o mesmo em seu trabalho quando incorpora todos os elementos traçados por ele às suas obras cinematográficas. Pode-se dizer que suas ilustrações não são apenas *storyboards*, mas também o roteiro à ser seguido, com todas as informações necessárias para a produção e para a atuação da cena desejada. Pode-se citar como referência na reflexão sobre o cinema e seus moldes de expressão Arlindo Machado, que diz em *Pré-cinemas & pós-cinemas*:

Devemos, portanto, considerar o cinema não como um modo de expressão fossilizado, paralisado na configuração que lhe deram Lumière, Griffith e seus

contemporâneos, mas como um sistema dinâmico, que reage às contingências de sua história e se transforma em conformidade com os novos desafios que lhe lança a sociedade. Como tal, ele vive hoje um dos momentos de maior vitalidade de sua história, momento esse que podemos caracterizar como o de sua radical reinvenção. A transformação por que passa hoje o cinema afeta todos os aspectos de sua manifestação, da elaboração da imagem aos modos de produção e distribuição, da semiose à economia (MACHADO, 1997, p. 213).

Ao se posicionar de forma aberta às possibilidades que o cinema traz à quem o vê e à quem o produz, Arlindo Machado e sua reflexão sobre o cinema vai de encontro com a extensa e vasta lista de produções de Akira Kurosawa, e o mesmo acaba por se tornar um exemplo real do que disse Arlindo, sobre o dinamismo indispensável para as obras cinematográficas. Seus *storyboards* são, a todo o momento, indispensáveis para a compreensão sobre a transformação dos moldes técnicos e cinematográficos, que deixaram de caminhar sem a força da arte há alguns anos. Processos como o de Akira Kurosawa são exemplos desse dinamismo que existe atualmente na junção das modalidades que, se segregadas, acabarão não se tornando tão atraentes aos olhos do público.

Walter Benjamin também se posicionou em relação ao cinema, que não passou despercebido em sua obra quando se pôs a pensar sobre a reprodutibilidade técnica, e usou as obras cinematográficas para exemplificar a importância que a técnica utilizada na representação possui mesmo em comparação às obras de arte, colocando também em pauta o mercado consumidor:

Nas obras cinematográficas, a reprodutibilidade técnica do produto não é, como no caso da literatura ou da pintura, uma condição externa para sua difusão maciça. A reprodutibilidade técnica do filme tem seu fundamento imediato na técnica de sua produção. Esta não apenas permite, da forma mais imediata, a difusão em massa da obra cinematográfica, como a torna obrigatória. A difusão se torna obrigatória, porque a produção de um filme é tão cara que um consumidor que poderia, por exemplo, pagar um quadro, não pode mais pagar um filme. O filme é uma criação da coletividade (BENJAMIN, 1994, 172).

A reprodutibilidade técnica e o cinema são inseparáveis em todos os aspectos, sejam eles de produção, reprodução ou mesmo criação. Para Benjamin, o caráter artístico de um filme é real. Ele faz uma comparação do cinema com a fotografia para demonstrar esse pensamento acerca da arte em união ao cinema<sup>6</sup>:

Fotografar um quadro é um modo de reprodução; fotografar num estúdio um acontecimento fictício é outro. No primeiro caso, o objeto reproduzido é uma obra de arte, e a reprodução não o é. Pois o desempenho do fotógrafo manejando sua objetiva tem tão pouco a ver com a arte como o de um maestro regendo uma orquestra sinfônica: na melhor das hipóteses, é um desempenho artístico. O mesmo

<sup>6</sup> <http://www.espacoacademico.com.br/066/66viana.htm>



não ocorre no caso de um estúdio cinematográfico. O objeto reproduzido não é mais uma obra de arte, e a reprodução não o é tampouco, como no caso anterior. Na melhor das hipóteses, a obra de arte surge através da montagem, na qual cada fragmento é a reprodução de um acontecimento que nem constitui em si uma obra de arte, nem engendra uma obra de arte, ao ser filmado (BENJAMIN, 1994, p. 178).

Voltando agora na abordagem artística do século XIX, a reflexão que se tinha sobre a arte é que a mesma mantinha um forte laço com a realidade a partir do momento em que a pintura, através dos retratos, disponibilizava uma reprodução precisa (que só depois fora substituída pela captura exata da fotografia) com um toque do artista – este dotado de sensibilidade e opinião. Walter Benjamin reconhece as transformações ocorridas na sociedade a partir do surgimento da reprodução técnica, e com esse surgimento, consequentemente, a técnica, segundo Benjamin, passa a fazer muito mais sentido na sociedade moderna do que a descrição pictórica para o mundo atual:

A natureza ilusionística do cinema é de segunda ordem e está no resultado da montagem. Em outras palavras, no estúdio o aparelho impregna tão profundamente o real que o que aparece como realidade ‘pura’, sem o corpo estranho da máquina, é de fato o resultado de um procedimento puramente técnico, isto é, a imagem é filmada por uma câmara disposta num ângulo especial e montada com outras da mesma espécie (BENJAMIN, 1994, p. 186).

É indispensável a visão que Walter Benjamin possui sobre a penetração do cinema e das câmeras fotográficas no mundo real e seu entorno, deixando clara a relação enraizada do cinema para com a realidade.

Considerando todas as citações e estudos presentes acerca da discussão criada sobre o embate da técnica e arte, a mesma se torna inútil se considerada por todos os ângulos: o do sucesso, que Akira Kurosawa venceu ao adentrar no mundo do cinema ocidental com suas obras orientais e ao contrário, quando permaneceu forte junto às produções orientais quando era considerado ocidentalizado pelos próprios japoneses; o do reconhecimento, quando o cineasta se tornou motivo de inspiração para pintores e diretores de todo o mundo e a partir do momento em que suas obras são observadas e estudadas por especialistas e amadores, sejam elas filmes ou ilustrações/*storyboards* e por fim o mundo da arte, que está presente em seus filmes mesmo antes da produção e reprodução dos mesmos, com suas cenas estáticas que relutamos em chamar de *storyboards*.

---

## Referências bibliográficas

BRAUNE, Fernando. *O Surrealismo e a estética fotográfica*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000.

FISCHER, Gustavo; SCALETISKY, Celso Carnos; AMARAL, Laura Guidali. O storyboard como instrumento de projeto: reencontrando as contribuições do audiovisual e da publicidade e seus contextos de uso no design: Breve revisão das características do storyboard por meio do cinema, da animação e da publicidade. In: *Strategic Design Research Journal*, Porto Alegre, p. 56, 2010.

WANDERLEY, Gisele S.; ARANTES, Juliana; BURMESTER, Cristiano. Arte iluminada: O conflito entre a fotografia e a arte. In: XVII PRÊMIO EXPOCOM, 2010. São Paulo. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.

SOBRINHO, Alexandre Lúcio. *O Sonho de um Idiota: ensaio sobre algumas adaptações cinematográficas de obras literárias, feitas por Akira Kurosawa*. 2006. 84. Dissertação - Faculdade de Ciências e Letras de Assis: Universidade Estadual Paulista.

INOKUCHI, Suzana Tamae. Os filmes estáticos de Akira Kurosawa. In: *Memai*, 3 de Fev. de 2011.

VIANA, Nildo. O cinema segundo Walter Benjamin. In: *Revista Espaço Acadêmico*, nov. de 2006.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *Textos escolhidos*. Trad. José Lino Grünnewald. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

*Sonhos (Yume)*. KUROSAWA, Akira. Japão: 1990. 119 minutos.

*Kagemusha: a sombra do samurai*. KUROSAWA, Akira. Japão: 1980. 179 minutos.

**A ERGONOMIA E A ATIVIDADE DOCENTE: perspectivas e desafios atuais***Camila Jardim Meira<sup>1</sup>**Matheus Ribeiro Simoes<sup>2</sup>**Ludmila Salomão Venâncio<sup>3</sup>***RESUMO**

A atual rotina de trabalho dos docentes, nos anos iniciais do ensino fundamental, tem trazido diversos problemas relacionados não apenas à fadiga mental mas, também, a doenças psicossomáticas e físicas que acabam por afastar o docente de suas atividades laborais. Neste contexto, o presente artigo procura estabelecer relações entre a profissão docente e os aspectos ergonômicos, que regem a mecânica básica do corpo humano. Assim, são discutidas diversas características quanto à atividade docente e a ergonomia, objetivando apontar as alterações nos processos realizados, propor alternativas aos movimentos executados, apresentar disfunções causados por movimentos inadequados, e sugerir soluções que afastem estas disfunções.

Palavras-chave: Ergonomia; Trabalho Docente;

**ABSTRACT**

The current routine of teachers' work in the early years of elementary education has brought several problems related not only to mental fatigue but also to psychosomatic and physical illnesses that end up driving teachers away from their work activities. In this context, the present article seeks to establish relationships between the teaching profession and the ergonomic aspects that govern the basic mechanics of the human body. Thus, several characteristics are discussed regarding teaching activity and ergonomics, aiming at pointing out the alterations in the processes performed, proposing alternatives to the executed movements, presenting dysfunctions caused by inappropriate movements, and suggesting solutions to overcome these dysfunctions.

Keywords: Ergonomics; Teaching Work;

---

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação - Fae/UFMG.

<sup>2</sup> Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG

<sup>3</sup> Doutora em Ciência da Informação pela ECI/UFMG. Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da UEMG – Unidade Ibirité. Professora do Departamento de Teoria e Gestão da Informação da ECI/UFMG.

## INTRODUÇÃO

A atual rotina de trabalho dos docentes, nos anos iniciais do ensino fundamental, tem trazido diversos problemas relacionados não apenas à fadiga mental mas, também, a doenças psicossomáticas e físicas que acabam por afastar o docente de suas atividades laborais. Embora tais questões sejam de suma importância, o que se percebe é que essas questões têm ficado à margem das discussões sobre o trabalho docente ou mesmo ausente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Neste contexto, este artigo apresenta uma pesquisa que se propõe a analisar a ergonomia sob o ponto de vista da atividade docente, tendo como objetivo identificar fatores ergonômicos no trabalho, que acabam por impactar no cotidiano deste profissional, na sua saúde, na sua qualidade de vida e no seu contexto social, de forma mais geral.

Assim, este artigo procura discutir a tênue relação entre o ensino e os distúrbios ergonômicos no dia a dia de profissionais docentes. Onde a rotina e, por vezes, o desconhecimento, têm causado um índice cada vez mais alto de doenças no trabalho.

Para tanto, busca-se apontar as alterações nos processos realizados, propor alternativas aos movimentos executados, apresentar disfunções causados por movimentos inadequados, e sugerir soluções que afastem estas disfunções.

O artigo é estruturado da seguinte forma: inicialmente, são abordadas as práticas atuais dos docentes e seus reflexos no cotidiano deste profissional, apontando possíveis consequências ergonômicas prejudiciais ao mesmo. A discussão sobre ergonomia e seus preceitos é realizada na seção seguinte e objetiva analisar o comportamento docente e de que forma os princípios ergonômicos podem auxiliá-lo em seu ambiente de trabalho. Por fim, ressalta-se que a não existência de uma disciplina que aborde a ergonomia no projeto pedagógico do curso de Pedagogia da instituição analisada, pode levar à formação de profissionais não cientes de sua importância e, conseqüentemente, não conscientes de hábitos saudáveis.

## 2 ATIVIDADE DOCENTE

A atividade docente, no Brasil, teve seu início com os jesuítas e, por quase duzentos anos, assim permaneceu nas mãos dos sacerdotes. Hoje, a educação é discutida e repensada desde os seus primórdios, no que se refere aos processos de ensinar e ao aprender.

Assunção (2003) relatou que dentre as diversas realidades que são apresentadas ao processo de ensino-aprendizagem, o único aspecto que está sob ajuste, constantemente, é o docente. Ele, em meio a esforços físicos e psicológicos vivenciados diariamente, tem de arcar com investimentos pessoais para a construção de sua carreira e, no desenvolvimento desta. Várias são as privações rotineiras de seu tempo livre, seja pela necessidade de aperfeiçoamento ou pela necessidade de construção de alternativas e conteúdos que compensem a falta de estrutura disponibilizada no ambiente escolar.

Araújo (2002) apontou que grande parte dos docentes possuem reclamações no que tange a aspectos físicos e distúrbios psíquicos. Estudo esse que, corroborado aos estudos de Assunção (2003), realizados junto a gerência de Saúde do Servidor e Perícia Médica em Belo Horizonte, relata o afastamento de, em média, um a cada três profissionais docentes por motivos de saúde.

Tais problemas, dentre outros motivos, podem ter explicação inicial não só nas condições e métodos utilizados, mas também na dita baixa valorização do profissional que, depreciado de maneira constante, perde sua autoestima e vê seus padrões de vida, quando não estagnados, decrescentes.

Contudo, não apenas os baixos salários compõem tal perda de prestígio profissional. Não são restritas as observações onde, por exemplo, o professor nega a ação de atividade docente quando indagado, ou aconselha a alunos procurarem serviços diversos, como bancos ou outros serviços não ligados a área da docência (FERREIRA; RODOLFO, 1963).

Tais atitudes, só tendem a aumentar a visualização, por parte da comunidade, que até mesmo involuntariamente absorve tais atitudes ou aconselhamentos e, com isso, deixa de cobrar uma postura de maior intervenção por parte do governo e tratam, como normais as atitudes ocorrentes em âmbito escolar por parte de alunos.

Ao voltarmos nosso olhar para o mundo docente, a motivação, neste caso, parece ser muito mais vocacional que qualquer outra, visto a baixa retribuição financeira por este ramo de atividade, principalmente quando comparados a atividades de prestígio histórico.

Segundo Leontiev (1984, p.118 apud CUNHA, 2005, p.127), pode-se inferir que a profissão docente é uma profissão movida pelo gosto, pelo querer do profissional, uma vez que sem a motivação a atividade não ocorre.

[As ações] dizem respeito ao objetivo; as operações às condições. Admitamos que o objetivo permanece o mesmo enquanto as condições nas quais ele é dado mudam; somente muda então a composição operacional da ação.

Assim, frente às transformações do mundo atual, constituem-se exigências da atividade docente lidar com salas superlotadas, possuir pouco tempo para preparação de material e exigência de produtividade muito superiores a aquelas as quais ele poderia normalmente lidar, sem o devido treinamento ou conscientização de seus atos ou, até mesmo, o retorno quanto a suas ações, exceto quando negativas, em sua maioria.

### **3 ERGONOMIA**

A ergonomia é vista como a síntese de diversificados conhecimentos relacionados ao homem e sua atividade laborativa e procura sanar os erros posturais, de movimentação ou dificuldades de postura pela utilização de instrumentos que possam trazer o máximo de conforto, segurança e eficiência ao trabalhador.

Morais (2011, p.114) assim a define:

Ergonomia é a disciplina que estabelece parâmetros que permitam a adaptação das condições psicofisiológicas dos trabalhadores, de modo a proporcionar um máximo de conforto, segurança e desempenho eficientes.

Assim, a Ergonomia é uma disciplina que procura adequar o físico e o mental à melhor maneira de se executar uma atividade produtiva ao ser humano, por meio de avaliações metódicas da atividade e proposições de interrelacionamento entre máquinas ou instrumentos e o ser humano, com vistas ao aumento de produtividade, de forma segura e prazerosa.

Com o avanço dos níveis de produção no período da Revolução Industrial e subsequentes, ocorreu um aumento na incidência de lesões musculares por esforço repetitivo entre os trabalhadores. Afinal, novos padrões de produção, mecanização e automatização foram estabelecidos sem, necessariamente, um treinamento ou estudo adequados que avaliassem as novas atividades repetitivas e os descansos escassos.



O quadro 1 ilustra os diversos fatores que representam movimentos rotineiros mas que, por sua física, podem levar a consequências mais graves e o afastamento do trabalhador de sua atividade produtiva por períodos prolongados.

QUADRO 1: FATORES DE RISCOS BÁSICOS

| Fatores físicos                                         | Fatores psicológicos                     | Fatores ambientais                 |
|---------------------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------|
| Desvio excessivo do punho                               | Exigência mental da atividade            | Variação exagerada de temperaturas |
| Torças de braços                                        | Grau de autonomia do trabalhador         |                                    |
| Falta de Apoio a cotovelos                              | Pressão recebida                         | Vibrações                          |
| Movimentação excessiva do pescoço                       | Comunicação entre níveis organizacionais | Ruídos                             |
| Atividades rápidas (menos de 30 segundos por movimento) |                                          | Falta de recursos financeiros      |

Fonte: Elaborado pelos autores

Os fatores anteriormente listados possuem relação direta com a ergonomia e os problemas por ela analisados, tomem-se os exemplos abaixo:

Um trabalhador sem autonomia, citado no quadro como um fator psicológico, acaba por necessitar de autorizações e ordens constantes de seus superiores que, não necessariamente as repassam de maneira correta ou da maneira observada pelo trabalhador como mais fácil. Tal atitude pode aumentar a ansiedade do trabalhador que, por querer realizar sua atividade com maior agilidade, passa sobre regras básicas de segurança ou dinâmica do movimento e acaba por cometer atos inseguros, que podem o levar a uma lesão e/ou morte.

O mesmo ocorre ao se analisar os fatores ambientais listados no quadro. A ausência de fatores básicos, como conforto, ausência de pausas para descanso, excesso de horas extras, falta de rodízio ou de boa distribuição de atividades, elevação desordenada da produtividade, existência de ruídos e falta de recursos financeiros, pode retirar a atenção do trabalhador à atividade que deveria desenvolver, levando-o a cometer um ato inseguro.

O trabalho é interrompido, assim, quando da ocasião da não observação de preceitos ergonômicos. Tal fato tem impacto na família, ao perder parte produtiva importante na renda familiar (temporária ou em definitivo), e na empresa ao pausar a atividade e ter de treinar novo funcionário ao desempenho das funções, dentre outros. Cientes do custo de afastamento de seu funcionário, as empresas passam a investir em programas de qualidade de vida, na tentativa de reduzir tais gastos.

No que tange a percepção de programas relacionados à qualidade de vida pelo funcionário, é possível chegar a várias conclusões que, analisadas sem um contexto ou tratamento específicos, não possuem efeito ou sentido, uma vez que são diversos os fatores que podem levar a insatisfação do colaborador, como a educação formal recebida, vida social exercida ou, até mesmo, a falta de capacidade de desfrutar de atividades culturais e sociais almejadas. Já sob a ótica da empresa, os investimentos em qualidade de vida do trabalho são não uma benfeitoria mas, sim, uma forma de precaução. Precaução esta que, caso não planejada, pode gerar gastos não só com a ausência do funcionário afastado, mas, também, com a redução da produção. Contudo, em qual das perspectivas abordadas seria enquadrado o ambiente que não só emprega mas, também gera o saber docente?

#### **4 ERGONOMIA E PROFISSÃO DOCENTE**

Codo (1999) alerta sobre a impossível separação entre o profissional docente e o ser humano ao descrever as exigências distintas entre cotidiano estruturado escolar, onde são planejadas e construídos os conhecimentos e o papel de educador, e seu ensino.

Que suporte se oferece durante o desenrolar da sua vida profissional para que possa executar a sua função como educador de forma mais adequada, corrigir falhas, melhorar seu desempenho? Mais que isso, que condições, estrutura e tempo esse funcionário dispõe para realizar tais atribuições? Ora, nenhuma condição, nenhum tempo, nenhum suporte. Cabe ao funcionário se desdobrar para fazer direito algo que não lhe foi pedido, num tempo que não existe para, ao final, não ser reconhecido (CODO, 1999, p. 365).

O profissional docente, nos dias atuais, é um profissional que constrói e dissemina informações afim de possibilitar a criação de um conhecimento único em cada sujeito. Contudo, muitas vezes não recebe o apoio e o retorno de suas atividades, o que pode o levar a rotinas desgastantes não só mentais, mas também físicas.

Codo (1999, p.366) ainda alerta sobre atividades extraclasse. No dizer do autor:

[...] outra dificuldade que se apresenta é quanto ao espaço que cabe ao funcionário na realização dessa atribuição informal [...] quando falamos do segundo papel assumido por estes profissionais. Afinal de contas, qual é o papel desses profissionais enquanto educadores, em que momento da sua jornada realizam esse papel de educador “extra-sala de aula”? Em quase todos os momentos. Os alunos estão ali por todos os lugares, nos intervalos, fora deles.

O problema é que este “extra sala”, conforme apontado por Codo (1999), não ocorre em horários pré-determinados e a atuação do profissional passa a ocorrer a todo momento, o que exige deste um esforço extra em seu dia a dia. Contudo, para conseguir desenvolver todas as atividades que lhe são dirigidas, o profissional docente acaba por comprometer sua qualidade de vida.

Neste processo, algumas atitudes, como o simples movimento errôneo ao pegar um arquivo localizado em um local atrás de seu corpo ou, em um exemplo típico de sala de aula, levantar o braço para, em ambientes superlotados, poder ocupar o máximo de um quadro sem necessariamente prejudicar os alunos que estão posicionados em lugares mais distantes ou com visão baixa prejudicada, possam ocasionar lesões. O que não é esperado é que com simples movimentos como estes, associados a uma vida muitas vezes sem grande realização de atividades físicas, lesões graves venham a surgir como tendinites, inflamações em nervos e desgastes de membros inferiores.

Este trabalho procurou analisar o trabalho docente e a relação deste com a ergonomia, tendo como auxílio a análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade do Estado de Minas Gerais, campus Ibirité, e sua abordagem em relação ao tema.

A análise do Projeto Político Pedagógico possibilitou verificar que as disciplinas contemplas conteúdos sobre a prática docente e as informações necessárias ao auxílio da construção do indivíduo, mas pouco ou nada é repassado a respeito de atividades necessárias ao próprio docente, como treinamentos que o façam internalizar determinados movimentos em relação a outros e, até mesmo, a necessidade de adoção de práticas e costumes físicos rotineiros para uma boa vida e aspectos ergonômicos para a realização da atividade docente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] o pedagogo deverá sempre estar atento a toda e qualquer novidade na educação, pois ela é uma ciência viva, uma ciência humana, ou seja, inexata. Não podemos prever o que haverá daqui a um tempo, mas sabemos que sempre teremos um desafio a superar. Hoje, sabemos que o profissional da educação não se gradua somente para trabalhar dentro das salas de aula; entendemos que várias são as funções desse profissional que, por possuir uma formação que engloba a didática, as metodologias, a psicologia da educação, os estágios em vários campos de atuação, é o responsável por várias formações humanas em qualquer ambiente que dele necessite (GAUDÊNCIO, 2012, p. 20).

Para que o dito por Gaudêncio se torne algo tangível e eficaz, faz-se necessária a adoção de práticas multidisciplinares em larga esfera. Neste pensamento, visando um resultado imediato, faz

se necessária a adoção de normas mais claras, por parte de todos, que possibilitem ao profissional docente, antes de mais nada, tempo, material e retorno dos processos que possam ser necessários.

Posteriormente, há de se instituir, por meio de convênios, a adoção de programas de qualidade de vida, que possibilitem ao docente o acesso facilitado não só em ambientes externos a seu local de trabalho, mas também de modo interno, como por exemplo a ginástica laboral, os programas de Yoga in loco, e os programas de controle e oferta de alimentação saudável.

Como medidas de prevenção, muito há de se discutir em relação à necessidade de implantação de disciplinas voltadas à mecânica biológica do corpo humano, seus movimentos base e movimentos não naturais. Para isso, os futuros docentes devem ser apresentados em teoria e prática a matérias básicas da fisiologia humana, por exemplo, bem como treinados até que se corpo se habitue a realizar o movimento correto de forma natural, evitando lesões futuras, no decorrer de suas atividades laborais.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Antônia V.S; CUNHA, Daisy M; LAUDARES, João B. (Orgs.). Diálogos sobre trabalho: perspectivas multidisciplinares. São Paulo, Ed. Papirus, 2005.

CODO, Wanderley.(Org.). Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1999.

COUTO, H. A. Ergonomia aplicada ao trabalho: o manual técnico da máquina humana. Belo Horizonte: Ed. Ergo, 1995. v. 1, 353 p.

\_\_\_\_\_. Stress e qualidade de vida do executivo. Rio de Janeiro: COP, 1987.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. (Orgs.). Formação continuada de docentes da educação básica: construindo parceria. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2009.

FERREIRA, Rodolfo. Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002. 136 p.

FIGUEIREDO, Adriana Maria de. Professor, profissão em três tempos: gênero, saúde e saber docente. Ouro Preto: Ed. da UFOP, 2006. 171 p.

GAUDÊNCIO, Juliana Rezende. A importância da formação responsável do pedagogo. Revista Eletrônica – Educação Docência e Gestão: a pedagogia em Debate. Ensaios, ser pedagogo diante dos desafios da educação contemporânea. Belo Horizonte, MG, p.18-21, 2012.

KROEMER, K. H. E.; GRANDJEAN, E. Manual de ergonomia: adaptando o trabalho ao homem. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 327 p.

MORAES, Márcia Vilma Gonçalves de. Doenças ocupacionais-agentes: físico, químico, biológico, ergonômico. 1. Ed. São Paulo: Látia, 2010.

NUNES, Simone Costa; MORAES. Impactos da privatização na qualidade de vida no trabalho: uma avaliação sob o ponto de vista do trabalhador. 1999. 286 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Ciências Econômicas.

SALIBA, Tuffi Messias. Curso básico de segurança e higiene ocupacional.3. Ed. São Paulo: Ltr, 2010.

SANT'ANNA, A. S.; MORAES, LFR; KILIMNIK, Zélia M. Qualidade de vida no trabalho: o estado da arte das pesquisas no Brasil. Gestare: Revista da FAGE/FEMM, Sete Lagoas, v. 1, n. 1, 2003.

## REPRESENTAÇÕES INFANTIS ACERCA DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL: um estudo com alunos do ensino fundamental do Centro Pedagógico da UFMG

ANDRADE, Luísa Teixeira – Centro Pedagógico/UFMG) [lteixeiraa@hotmail.com](mailto:lteixeiraa@hotmail.com)

**Resumo:** Este artigo pretende refletir sobre as representações sociais dos alunos no que concerne ao imaginário sobre os negros no Brasil em uma interlocução privilegiada com as visões historiográficas clássicas no tocante a escravidão, supostamente ainda dominantes na cultura escolar e não escolar. Para tanto, foi aplicado um instrumento em que alunos de uma turma de História da quinta série do ensino fundamental do Centro Pedagógico/UFMG foram convidados a representar, por meio de desenhos e textos explicativos, os “negros e seu modo de vida” durante o período da escravidão e nos dias de hoje no Brasil.

**Palavras-chave:** representações infantis; historiografia; escravidão

**Abstract:** This paper aims to reflect about children’s social representations of the slavery in Brazil in a dialogue with the classical historiographical views over the theme, still presents in the school and non-school culture. We undertook an instrument in which students of a elementary public school called Centro Pedagógico were invited to represent, thought drawing and small texts, “black people and their way of living” during slavery and nowadays.

**Key-words:** children’s representations; historiography; slavery

### Introdução

Entre as indagações e as problemáticas atuais do ensino de História, destaca-se a necessidade de um melhor domínio do diálogo, sempre problemático, entre as representações sociais das quais os alunos são portadores – muitas delas carregadas de estereótipos e visões preconceituosas –, e os conhecimentos sistematizados apresentados nas salas de aula.

Como argumenta Siman, as crianças, mais cedo do que pensamos, incorporam estruturas de pensamento de sua comunidade e adquirem, assim, um lugar como participante nesta. E isso ocorre seja pelo contato com os vários meios de transmissão de cultura (mídia – televisão –, relações sociais, “memórias” – individual, coletiva, de grupos), seja pela própria escola. Assim,

“Muito mais cedo do que supomos as crianças experimentam formas de discriminação social e cultural dos negros, dos índios, das mulheres e pobres, e sentem os efeitos das visões estereotipadas ou fatalistas que prevalecem em relação às diversas culturas, grupos ou classes sociais” (SIMAN, 2003a).

Em face desses desafios, este artigo pretende refletir sobre as representações sociais dos alunos no que concerne ao imaginário sobre os negros no Brasil em uma interlocução privilegiada com as visões historiográficas clássicas no tocante a escravidão,

supostamente ainda dominantes na cultura escolar e não escolar. Para tanto, foi aplicado um instrumento em que alunos de uma turma de História da quinta série do ensino fundamental do Centro Pedagógico/UFMG foram convidados a representar, por meio de desenhos e textos explicativos, os “negros e seu modo de vida” durante o período da escravidão e nos dias de hoje no Brasil.

As crianças participantes da pesquisa possuem entre 11 e 12 anos e pertencem a universos sócio-culturais<sup>1</sup> diferenciados, predominando, sobretudo, alunos oriundos de extratos sócio-econômicos médios e médio-baixo. O ingresso na escola é feito por sorteio.

A temática da escravidão ainda não foi contemplada significativamente no currículo dessa turma, o que nos permite presumir que os alunos, ao construírem suas representações, expressaram conhecimentos até então oriundos, principalmente, de suas interações e experiências sociais no interior dos grupos de pertencimento, da transmissão de memórias coletivas, assim como de diversos veículos de comunicação.

Porém, deve-se ressaltar que no ano letivo de 2013, os alunos fizeram uma visita ao Museu do Escravo, localizado no Município de Belo Vale. Devido a reformas, foi aberta ao público visitante apenas a parte dos fundos do museu, que consiste em uma “réplica” de uma senzala e um pátio composto por um pelourinho e uma escultura de um escravo sendo castigado no tronco. No interior da “senzala” havia, sobretudo, instrumentos de tortura e alguns instrumentos de trabalho. Deste modo, o discurso museográfico<sup>2</sup> da escravidão ali representado colocou em evidência uma determinada interpretação da escravidão.

### **Representações Infantis sobre os Negros e a Escravidão no Brasil: interfaces com a historiografia**

Para investigar as representações dos alunos algumas questões nortearam nossas análises. Qual o olhar das crianças sobre a experiência da escravidão no Brasil? Os alunos condenam esse sistema? Que tipo de relação eles fazem entre o passado escravista e os dias de hoje? Como são percebidas e se manifestam as relações raciais no imaginário infantil?

---

<sup>1</sup> Uma análise mais pormenorizada desse universo será feita em etapas posteriores da pesquisa devido a sua grande relevância para a compreensão das Representações Sociais dos alunos e suas diferentes apropriações no interior dos grupos de pertencimento. Sobre as *Apropriações* ver CHARTIER, Roger, 1989.

<sup>2</sup> Não há, ainda, um tratamento museográfico e historiográfico dos objetos que compõe o acervo do referido Museu. Mesmo assim, a disposição espacial dos objetos, sua ordem sequencial, seu processo seletivo já se constituem como elementos discursivos.



Salta aos olhos, ao analisarmos as representações infantis sobre o passado escravocrata brasileiro, a presença do castigo por meio da violência física a que os escravos eram submetidos, contemplado em 90% dos desenhos. Nas cenas de escravidão, imaginadas pelas crianças, há uma grande variedade de instrumentos de repressão (correntes, chicote, tronco, tronco coletivo e forca) e uma certa minuciosidade em suas descrições. *“Esse castigo se chama tronco coletivo. Em um colocamos a cabeça, no outro as mãos e no que sobrou os pés. Não é só esse castigo que existe”*(Isal); *“podemos ver no meu desenho a figura de um escravo caminhando para o tronco, onde ele ia ser chicoteado. Mas este não era o pior dos castigos, tinha outros piores”*(Pal). Isso nos leva a pensar a respeito da possível influência que o discurso museográfico exerceu sobre os alunos na visita a Belo Vale. Interessante cruzar esses dados com a recente revisão historiográfica da escravidão de Minas Colonial. Destacam-se entre os estudos *Escravidão e Universo Cultural na Colônia – Minas Gerais, 1716-1789* (2001) de Eduardo França Paiva<sup>3</sup>. Segundo os dados coletados e interpretações desenvolvidas por esse autor, nas áreas mais “urbanizadas”, como foi o caso das Minas Setecentistas, não foi possível perceber menções significativas a instrumentos de castigo, de tortura ou de prisão de escravos<sup>4</sup>. Tal como assinala Paiva “nessas áreas, práticas e objetos como esses [castigos físicos, correntes e colares para aprisionar escravos] não foram incorporados de maneira ostensiva ao ambiente material e ao imaginário existentes” (p.164, 165).

Pode-se também constatar que em 40% dos desenhos, as representações sobre o trabalho escravo se fizeram presentes. Apesar de certa variedade – lavoura, doméstico e outros (mineração, quebrar pedras, construção) –, esse trabalho é, quase sempre, duro e atribuí-se a ele, algumas vezes, conotação pejorativa: *“Ainda bem que eu não preciso fazer o serviço que eles fazem”* – voz de uma menina branca representada – (Nat). Ainda referindo-nos ao estudo *Escravidão e Universo Cultural na Colônia – Minas Gerais, 1716-1789*, o autor ressalta que os trabalhos desempenhados pelos escravos não eram sempre ligados a um grande esforço físico. O Autor aponta, já nas primeiras décadas do século XVIII, a presença pelas ruas e praças das vilas mineiras de “... escravos e escravas de ganho; negras de tabuleiro e quitandeiras com seus rebentos miúdos amarrados às costas

<sup>3</sup> Para esta pesquisa foram arrolados 858 testamentos e inventários post-mortem, junto aos acervos do Arquivo Público Mineiro, do Museu do Ouro/Casa Borba Gato/IPHAN de Sabará e do Museu Regional de São João Del Rei/Iphan referentes a comarca do Rio das Velhas e a Comarca do Rio das Mortes.

<sup>4</sup> Dos 858 documentos arrolados, foram encontradas trinta e quatro referências no total: vinte e oito (82,4%) para a Comarca do Rio das Mortes e apenas seis (17,6%) para a Comarca do Rio das Velhas.

e tantos outros” (2001, p.42). A existência desses sujeitos exercendo um papel ativo no comércio “urbano” vem opor-se à noção de que o trabalho desempenhado pelos escravos era, exclusivamente, muito duro e pesado. Essa idéia aparece também evidenciada nas pranchas do viajante Jean Batiste Debret em *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil* (1989). Em *Negras vendedoras de pó de café torrado* (Prancha 37), entre muitas outras, o artista retrata a presença de escravas participando do comércio, desta vez, por meio da venda de pó de café torrado.

“Todos os dias, com efeito, inúmeras vendedoras de café torrado circulam nas ruas da capital, das seis as dez da manhã. As que pertencem a senhores opulentos vendem o café em pó dentro de pequenas latas com tampa, contendo cada uma três boas colheradas. (...) Outras carregam apenas uma lata grande, também de tampa, donde tiram o café com uma medida pequena da capacidade das latinhas...” (p.149).

Outro aspecto relevante para a análise das representações infantis se expressa em “*Antigamente os escravos eram usados (grifo nosso) para trabalhar em Minas de ouro*” (Isr). Esse discurso traduz uma noção em que o escravo aparece apenas como um instrumento de trabalho. Esta idéia “coisificadora” retira dos escravos a possibilidade de terem sido agentes históricos que construíram estratégias individuais e coletivas de resistência.

Assim, sob a ótica das crianças, ser escravo no Brasil significou ausência de liberdade, bem como submissão, passividade, e posteriormente de exploração e exclusão de outras possibilidades de vida. Isso nos leva a pensar que essas representações podem estar relacionadas a visões historiográficas que circulavam como dominantes durante as décadas de 50, 60, 70 e 80 do século XX. Apoiados em princípios marxistas, alguns intelectuais<sup>5</sup>, nesse período, acabaram por destacar, a partir de modelos de explicação do universo escravista, o negro-escravo como submetido, explorado, desprovido de alternativas e, conseqüentemente, vitimizado. Interpretação esta que acabou por conferir ao negro um papel passivo nas relações com o seu senhor e, quando de resistência, exercida predominantemente por meio da violência física ou pela formação de quilombos.

Sobre as representações infantis a respeito dos negros e seu modo de vida hoje no Brasil, as crianças ressaltaram tanto elementos de ruptura quanto de continuidade com o passado escravista. Ao deslocarmos nossa análise para as representações das crianças a respeito do negro e de seu modo de vida nos dias atuais, verifica-se, em 30% dos alunos, diferenças significativas. “*Hoje a maioria dos negros já tem o seu trabalho, ganha o seu*

<sup>5</sup> Dentre os quais podemos citar: Florestan Fernandes, Fernando H. Cardoso, Octávio Ianni, Emília Viotti da Costa, Ciro Cardoso, Jacob Gorender e Caio Prado Jr.

*salário e tem uma casa para morar” (Glen); Hoje os negros tem seu trabalho e profissão, tem seus direitos iguais...”(Jade); “Hoje em dia os negros são muito respeitados” (Mic); “Hoje em dia os negros trabalham normalmente em qualquer tipo de serviço” (Isr) “Eles agora tem casa e não apanham mais e nem ficam presos o dia todo e nem ficam com marcas de sangue” (Anfl ); “No meu desenho quer dizer um negro saindo de seu trabalho e entrando no seu carro para ir embora para sua casa”(Gusv); “Chicotada já era agora eu sou da moda (Hip Hop)”(Mic). Deste modo, na perspectiva dessas crianças, os negros estão inseridos no mercado de trabalho e na vida cultural, ocupam posições de prestígio, detém bens materiais (carro, casa) e vivem em família.*

Outros 25%, relativizaram essas melhorias na vida dos negros na contemporaneidade. *“Melhorou bastante, mas o racismo ainda continua” (Nat); “Hoje em dia os negros estão em uma situação financeira igual a dos brancos. Todas as duas raças estão na mesma situação, mas infelizmente ainda há preconceito” (Lui); “Os negros não são tão discriminados como antigamente, mas ainda há preconceito” (Pal); “A vida dos negros melhorou muito, não há tanto racismo igual antes, agora eles se divertem, trabalham, estudam e etc.” (Fab). Nesses casos, persistem na visão das crianças alguns elementos de continuidade com a escravidão, tais como o preconceito e o racismo.*

A percepção de que os negros vivenciam situações de exclusão dos bens materiais, culturais e simbólicos da sociedade bem como situações de preconceitos e racismo aparece mais incisivamente em outro grupo de crianças (20%). *“Eu escrevi um negro catando lixo para sobreviver” (Mat); “Hoje os negros são bem tratados, mas se um policial vê um negro correndo ele pensa que é ladrão...” (Ital); “Hoje em dia, as pessoas de pele morena trabalha e estuda, mas tem alguns que moram nas ruas como mendigos pedindo esmolas e sem estudos e serviços” (Sic) (Fel); “Hoje em dia, há muito preconceito contra os negros. Na escola, no trabalho, nas ruas, etc. Os negros são discriminados. É por isso que se vê muitos deles na rua, sem emprego” (Th); “Todos negros querem seus direito de ser feliz. Tem gente, por exemplo, que trabalha em uma empresa, mas não é mudado(a) de cargo porque é negro, ou seja, isto é preconceito. Eu acho isso um absurdo. Brasil, vamos parar com isto. Negro também é gente (grifo nosso)”(Isa). Assim, grande parte das crianças percebe as práticas discriminatórias e de exclusão social que circulam no seio da sociedade, a condenam, mas algumas crianças a reproduzem em maior ou em menor grau. “Os negros de agora ainda sofrem preconceitos, por pessoas ricas e racistas. Ainda sim, pessoas escravizam, mas é difícil de se ver. Muitas pessoas já aprenderam a conviver com*

*os negros, mas outras não*” (Pris); *“Hoje a condição de vida dos negros melhorou bastante, eles arrumam empregos e não apanham de seus patrões se fizerem ou não coisas erradas. Hoje em dia até negro pode ser fazendeiro”* (Pehen); *“Eles já são aceitos na sociedade, mas algumas pessoas ainda são racistas, não gostam de negros, não fazem amizade com negros”* (Edn); *“Já nesse desenho eu já desenhei as pessoas trabalhando normal sem ser obrigado, e até namorando e de roupa bonita”* (All).

Alguns alunos vincularam a condição de escravo e de inferioridade do negro à cor – *“Antigamente os ricos chicoteavam os escravos por eles serem negros, e por isso batiam, com chicotes e outras coisas mais...”* (Pris); *“Os negros antigamente eram muito maltratados, por causa da sua cor. Os brancos achavam, que por causa da sua cor eram melhores que os negros”* – ao passo que uma criança vinculou a inferioridade do negro a sua condição de escravo – *“Antigamente os negros trabalhavam como escravos, e por isso, era grande o racismo (...) Hoje os negros tem seu trabalho e profissão, tem seus direitos iguais, depois que ganhou a liberdade tem o respeito de todos, sem racismo”* (Jad).

Cabe ressaltar que esse ideário racista, revelado por algumas das crianças, parece guardar relações com as teorias raciais que estiveram em voga em meados do oitocentos europeu. Com a emergência do termo “raça” (que estaria associada à idéia de heranças físicas permanentes) o debate racial passou a ancorar um estatuto de ciência. Essas idéias (das quais destacamos a ideologia do branqueamento) assumiram um papel central no interior dos museus etnográficos, dos Institutos Históricos, Escolas de Medicina e Escolas de Direito do Brasil<sup>6</sup>. Nosso pequeno estudo de cunho exploratório revela que a sua influência na memória Histórica e coletiva brasileira ainda se faz sentir nos discursos e representações sociais, de um modo geral, e dos alunos em particular.

Em linhas gerais, a grande riqueza e variedade das representações dos alunos nos levam a reconhecer a importância de uma análise mais detida e cuidadosa de seus universos sócio-cultural, assim como aponta para a necessidade de um maior aprofundamento no conhecimento de suas representações, incluindo suas atitudes e comportamentos. Como um todo, essas representações tocam em questões fundamentais sobre as relações raciais subjacentes a sociedade brasileira contemporânea, configurando-se como desafios aos professores quando ensinam História, visando a formação de novos cidadãos (e a uma educação anti-racista, aos moldes das propostas do MEC). Entre esses

<sup>6</sup> Sobre esse tema ver SCHWARCZ, Lilia Moritz, 2001.

desafios destaca-se a importância de desconstruir representações sociais das quais as crianças são portadoras uma vez que, como a pesquisa apontou, muitas delas embasam e justificam relações de discriminação racial e social aos negros no Brasil, ao longo de nossa História, e impedem sua afirmação como sujeitos até hoje na sociedade brasileira. Nos dizeres de Joaquim Nabuco (1883):

"Depois que os últimos escravos houverem sido arrancados ao Poder sinistro que representa para a raça negra a maldição da cor, será ainda preciso desbastar, por meio de uma educação viril e séria, a lenta estratificação de trezentos anos de cativeiro, isto é, de despotismo supertição e ignorância". (Apud, SIMAN, 2003b).

### Referências Bibliográficas:

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990. Tradução portuguesa.

DEBRET, Jean Baptiste. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1989. 3 V. tradução.

FARIA, Sheila S. de Castro. *A Colônia em movimento – fortuna e família no cotidiano colonial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

JODELET, Denise (org). *As representações sociais*. Trad. Lian Ulup. Rio de Janeiro: Difel, 2001.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, p. 63-88, 2000.

PAIVA, Eduardo França. *Escravidão e universo cultural na Colônia; Minas Gerais, 1716-1789*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary J. P. *O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel das representações sociais na construção do conhecimento histórico pelos alunos e na formação das identidades sociais. In: *Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e cognição: Reflexões para o ensino*. Campinas, SP: Graf. FE, 2003a. CD-ROM

SIMAN, Lana Mara de Castro. Enseignement de l'histoire au Brésil et déconstruction de l'identité nationale: conflit entre histoire et mémoire. Trabalho apresentado na *Association of Canadian Studies Conference and Social Studies Teachers Association Presence of the Past/ Présence du Passe*, 14-16 /2003, Halifax, Canadá.

---

## ENTRE A ARTE E A VIDA: MARCEL DUCHAMP, CILDO MEIRELES E ANDY WARHOL

Charles Henrique Pereira Paiva<sup>1</sup>  
charlespaiva26@gmail.com

Simeia Santos Andrade<sup>2</sup>  
simeiaandrade@uol.com.br

ValdicélioMartins dos Santos<sup>3</sup>  
celinho-martins@hotmail.com

**Resumo:** O artigo que ora apresentamos discute a Arte Contemporânea, fazendo uma breve análise de algumas obras de Marcel Duchamp, de Cildo Meireles e de Andy Warhol, com destaque para o Movimento Pop Art ocorrido a partir dos anos de 1950, com maior ênfase nos anos de 1960. Inspiradas na cultura de massa, notadamente nos produtos consumidos pela sociedade capitalista, as obras, principalmente as de Andy Warhol, são **conhecidas no mundo inteiro pela irreverência, cores fortes, duplicidade, tamanho exagerado, muita provocação e denúncia sobre o sistema capitalista e sua forma de exploração, demonstrando a acentuada posição política do movimento. Estas são as marcas destes artistas, que fizeram história usando objetos do cotidiano, imagens de celebridades e políticos, para criticar e denunciar a exploração do ser humano pelo Sistema.**

**Palavras-chave:** Arte Contemporânea. Pop Art. Marcel Duchamp. Cildo Meireles. Andy Warhol.

**Abstract:** The article presented here discusses Contemporary Art, analyzing the works of Marcel Duchamp, Cildo Meireles and Andy Warhol, highlighting the Pop Art movement that took place from the 1950s, with greater emphasis in the 1960s. Inspired by mass culture, mainly in products consumed by the capitalist society, the works, especially of Andy Warhol, are known worldwide for irreverence, strong colors, duplication, oversizing, much provocation and denunciation of the capitalist system and its exploration ways, showing the strong political position of the movement. These are the hallmarks of these artists, who made history by using everyday objects, celebrities and politicians images, to criticize and denounce the exploitation of human beings by the system.

**Keywords:** Contemporary Art. Pop Art. Marcel Duchamp. Cildo Meireles. Andy Warhol

---

<sup>1</sup>Graduado em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Especialista em Arte Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Especialista em Ciência da Religião pelo Instituto Santo Tomás de Aquino. Ator. É professor de Arte e Teatro da rede particular de ensino nas escolas, Colégio Padre Eustáquio, Colégio Franciscano Sagrada Família e Colégio Nossa Senhora do Monte Calvário.

<sup>2</sup>Doutorado em Educação da PUC Minas. É Professora da ETDUFPA/ICA/UFPA. Mestre em Educação pela Universidade Adventista de São Paulo (UNASP). Especialista em Currículo e Avaliação da Educação Básica pela Universidade Estadual do Pará (UEPA) e Arte-educação pela PUC Minas. Graduada em Pedagogia e Serviço Social pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

<sup>3</sup>Graduado em Pedagogia pela Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE). Especialista em Arte pela Faculdade da cidade de Guanhães (FACIG). Especialista em Arte-Educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-MG) e em Artes Visuais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ator. Professor do curso de pedagogia, na Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE).



## Introdução

*“Todas as Coca-Colas são parecidas. São todas boas; Liz Taylor sabe disso, o Presidente sabe, o mendigo sabe e nós também sabemos disso”.*

**Andy Warhol**

Atualmente, muitas são as discussões que envolvem o campo da arte, com histórias relacionadas às muitas lutas sociais, políticas e culturais. Passamos por momentos difíceis, de desvalorização da mesma, da falta de compreensão e entendimento sobre suas necessidades e especificidades, e de processos esvaziados de sentido e significado.

Buscando novas leituras, novas ideias e novos conceitos que pudessem redirecionar olhares, construir, desconstruir e reconstruir saberes nos deparamos com a arte contemporânea, carregada de indagações, abastadas em sentidos/significados estéticos, éticos e morais, nos permitindo inúmeras possibilidades e também grandes desafios. Nela, a arte e a linguagem são pontos cruciais que se entrelaçam na enorme rede de relações entre conhecimento, aprendizagem, cultura, sociedade, artista, espectador e suas obras.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa tivemos como objetivo discutir sobre a arte contemporânea, refletida sobre a vida e obras de Duchamp, Cildo Meireles e Andy Warhol, com foco no Movimento Pop Art, partindo de sua importância para uma nova concepção de Arte no mundo ocidental. **O diálogo teórico de nossa construção se baseia nos** autores que pesquisam sobre esta temática, com destaque para FARTHING (2009), LITTLE (2010), MCCARTHY (2002), PAULA (1996) WOOD (2002) e VIOLET (1991).

### **Arte Contemporânea: Marcel Duchamp e a Arte Conceitual**

Ao analisarmos a arte recente nos deparamos com um relativo excesso de estilos, formas e técnicas que nos levam a duvidar de nossas convicções sobre como qualificar uma obra de “arte”. Hoje a arte utiliza-se de diversos materiais do nosso cotidiano, como o ar, a luz, o som, a palavra, as pessoas e muitos outros recursos, e não mais somente materiais identificados como artísticos. Conforme o filósofo Theodor Adorno (1903-1969), em sua Teoria da Estética: “Hoje aceitamos sem discussão que, em arte, nada pode ser entendido sem discutir e, muito menos, sem pensar”. (ARCHER, 2001,)

A partir de meados do século XX a arte ocidental passa por transformações profundas, tanto em seus aspectos interiores quanto exteriores, colocando o conceito de



arte em questão. É nesse contexto que a arte contemporânea toma impulso e torna-se popular, fazendo o comércio de arte ser valorizado. Transforma-se num investimento rentável para uma sociedade burguesa em busca de prestígio social. Há uma supervalorização nos preços das obras, aumento absurdo nas encomendas de colecionadores privados e crescimento do número de obras contemporâneas nas galerias de arte, sendo tais exposições visitadas por milhões de pessoas.

Segundo Honneth (1994) a arte contemporânea era vista por muitos como um reflexo da sociedade moderna industrial e instintivamente ligada ao idealismo de progresso, com seu desenvolvimento tecnológico, transformações políticas e sociais.

Depois da segunda Guerra Mundial, o mundo e a cultura passam por grandes turbulências, sendo a arte também atingida. A evolução da arte perde a sua lógica, retornando para condições de arte o que se considerava desatualizado. Rompem-se antigas convenções e tradições, como a família, que perde sua força anterior.

No final dos anos de 1950 a arte caminha para um novo senso visual, o *Pop* e o Minimalismo, com destaque nas obras para o **trivial** e o **imprevisível**.

Na década de 1960 as obras de arte ainda eram classificadas basicamente em pintura e escultura. Posteriormente houve uma ruptura com essa classificação, começando com colagens diversas e cubistas, *performances* futuristas, fotografias como forma de expressão artística e os eventos dadaístas, tornando as práticas artísticas mais abrangentes.

A *Pop Art* começa a explorar elementos das ruas e do cotidiano. Enobrece, com retoques artísticos, imagens populares dos *mass media*<sup>4</sup> e de Hollywood. Misturam-se várias disciplinas: pintura e fotografia, fotografia e performance, pintura e escultura, escultura e arquitetura, arquitetura e design. Os artistas deixam de ser outsiders, tornam-se *pop stars* da arte contemporânea, estrelas do mundo do espetáculo.

A arte usa o banal e o transforma para ser inserido à arte. Roy Lichtenstein (1923-1997), artista norte-americano, defende que a função da arte não é de transformação, mas apenas de formação. No entanto, percebe-se que o princípio da transformação da arte contemporânea está inserido na própria arte, relacionada à sua estrutura, entre movimentos

---

<sup>4</sup> **Mass media** é formado pela palavra latina *media* (meios), plural de *medium* (meio), e pela palavra inglesa *mass* (massa). Em sentido literal, os *mass media* seriam os meios de comunicação de massa (televisão, rádio, imprensa, etc.). Porém, esta denominação sugere que os meios de comunicação são agentes de massificação social, o que nem sempre está de acordo com a realidade social observável. Desta forma, será preferível falar de meios de comunicação social. (INFOPÉDIA, 2016)

de ação e reação. A arte deixa de lado a oposição e a rejeição à sociedade, a recusa de uma arte realizada pela resistência, defendido pela arte de vanguarda.

O movimento pós-vanguardista toma a defesa da autonomia da obra de arte, livre de qualquer objetivo, decidindo suas regras e exigências, tendo compromissos com ela mesma. Tenta romper a subordinação da arte trivial com a arte elevada; utiliza a irreverência para criticar e ironizar as relações, as convenções sociais e artísticas, expondo diferenças culturais, uma estética variada com sutileza subjetiva e exagerada. As fronteiras entre o universo das transações comerciais, do consumo, dos meios de comunicação e da arte comum tornam-se mais fluidas, sendo colocados estes mundos como fonte de inspiração artística.

A arte pós-moderna encontra-se num dilema entre a tradição e a inovação, o conservantismo e a renovação, a cultura de massa e a cultura erudita, sendo que um conceito não é considerado melhor que o outro e a oposição entre os dois tornam-se menos segura.

O adjetivo “novo” é muito utilizado em referência à arte da década de 1980, utilizado como prefixo de um movimento artístico já consolidado, revelando que o “novo” não tem nada de “novo”.

Um dos artistas que abalaram o mundo da arte, inspirando a *Pop Art*, o Conceitualismo e o Minimalismo<sup>5</sup>, influenciando muitas gerações de artistas, foi Marcel Duchamp (1887-1968).

---

<sup>5</sup>Minimalismo é um movimento artístico e cultural que surgiu nos Estados Unidos no começo da década de 1960. Na elaboração de obras utilizava o mínimo de recursos, poucas cores nas pinturas, nas artes plásticas, destaque para o uso de formas geométricas com repetições simétricas; na criação de música eram utilizadas poucas notas musicais, valorizando a repetição sonora. (SUA PESQUISA, 2016)



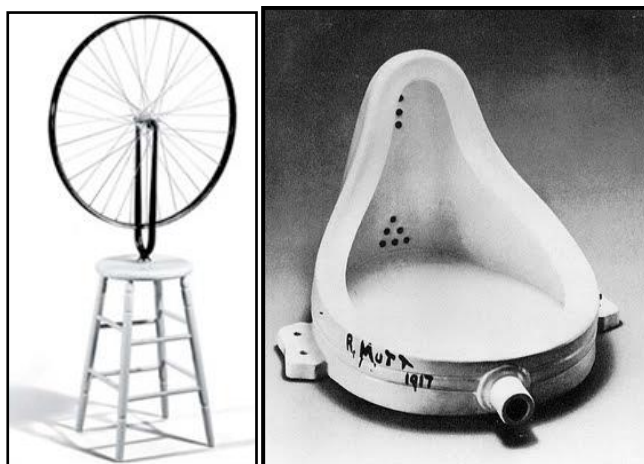
**Marcel Duchamp**  
**Fonte:** HISTORY, 2016.

No início de sua carreira, apreciava o simbolismo, utilizando como referência o pintor Odilon Redon (1840-1916), apresentando também grande entusiasmo pelos pós-impressionistas, cubistas e fauvistas.

Em 1906, dedica-se à pintura, com inclinação ao místico e religioso, mas não obtém grande sucesso da “vanguarda” dos artistas da época. Cria o conceito de “*readymade*”<sup>6</sup>, dispondo objetos diferentes, denominando-os como obras de arte. Defende que é o artista, simplesmente por ser artista, que contém o poder de atribuir a alguma coisa a designação de arte se assim o quiser.

O primeiro *readymade* foi *A roda da bicicleta* (1913), utilizando uma roda de bicicleta sobre um banquinho. Mais tarde, causando grande alvoroço em Nova York, exhibe um mictório de porcelana, intitulado *A fonte* (1917), assinando-o como “R. Mutt”.

<sup>6</sup>Uso de objetos industrializados no âmbito da arte.



**“Bicycle Wheel” (1913) e “Fonte” (1917) de Marcel Duchamp**  
**Fontes: MOL-TAGGE ARTE CULTURA, 2016.**  
**ARTE CONTEMPORÂNEA, 2016.**

Segundo o próprio artista, ele se obriga a se contradizer para evitar que se conforme com o seu gosto. Sua intenção é subverter as formas tradicionais da arte; quer que as pessoas observem e reflitam sobre o conceito artístico em torno da diversidade de objetos banais ou industrializados.

A junção destes elementos, mesmo produzindo arte, não perde sua conexão com o mundo comum, dando a esta união a liberdade para a utilização de incontáveis materiais e técnicas não ligados, necessariamente, ao fazer artístico. Tais ideias estão ligadas ao conceito de “*assemblage*”<sup>7</sup>. Ele se distancia da representação realista e apresenta uma forma abstrata e matemática de revelar o mundo. Suas criações misturam arte, trocadilhos espirituosos e zombarias.

Outro artista que se destacou, sendo também o primeiro pós-vanguardista ou pós-modernista a evidenciar as consequências das mudanças da arte, foi Andy Warhol, tornando-se assim o divulgador de sua própria arte e das banalidades da urbanidade americana. Warhol será estudado mais detalhadamente dentro do movimento Pop Art.

## O Movimento Pop Art: o Circuito Ideológico de Cildo Meireles

Considerado o precursor do Pós-modernismo, o movimento Pop Art ocorrido a partir dos anos de 1950, com maior força nos anos de 1960, inspira-se na cultura de massa, ou

<sup>7</sup>É um termo grego que foi criado por um francês às artes a partir de 1953, definido por Jean Dubuffet, para descrever trabalhos que são algo mais que simples colagem. A *assemblage* é baseada no princípio de que todo e qualquer material pode ser incorporado a uma obra de arte, criando um novo conjunto sem que esta perca o seu sentido original. É uma junção de elementos em um conjunto maior, onde sempre é possível identificar que cada peça é compatível e considerado obra. (WIKIPEDIA, 2016)

seja, nos elementos que fazem parte do cotidiano da maioria da população. É uma forma de denunciar a exploração das classes menos favorecidas socialmente, bem como dos países subdesenvolvidos e ou em desenvolvimento, sendo a exploração e o acúmulo de capital o eixo norteador do sistema capitalista de produção. Os produtos vendidos por grandes empresas, que se tornam acessíveis à população em geral, traduzem a forma ideológica do sistema mercantil pós Segunda Guerra Mundial, com maior evidência nos Estados Unidos, demonstrando nesta fase a força econômica que exerce sobre o mundo, principalmente sobre os países considerados de terceiro mundo. Segundo Little (2010);

A arte serviu para denunciar como a sociedade constrói e impõe uma hierarquia de valores e significados culturais. O Pós-modernismo também explora o poder e o modo como as forças econômicas e sociais exercem esse poder para moldar as identidades de indivíduos e de culturas inteiras. (LITTLE, 2010, p. 131)

Farthing (2009, p. 476) afirma que “os trabalhos produzidos nesta década são comentários sobre a natureza massificada e serializada de todos os aspectos da cultura americana, sobretudo a abundância de produtos comerciais e o culto à celebridade”. Cada obra artística traduz um sentimento, uma mensagem, uma história e uma denúncia sobre acontecimentos que marcam a vida da sociedade. A ideia de repetição compulsiva das imagens seja de produtos comerciais, objetos, ou de personagens políticas, ligados ao cinema, damas da sociedade, pessoas que lutam pelos direitos sociais, entre outros, objetiva que tais imagens fixem em nossas mentes, sejam massificadas em nossas memórias. A Pop Art era movida pela consciência de que a arte podia servir de canal político filosófico para denunciar um sistema cruel de segregação da população marginalizada pelo sistema capitalista, segundo McCarthy (2002);

É uma falácia afirmar que a arte pop se opunha totalmente à arte moderna ou modernista anterior, ou que ela se propunha a ser compreensível a qualquer pessoa que a visse. Trata-se de um movimento completamente culto com uma consciência aguda de seus antecedentes históricos. (MCCARTHY, 2002, P. 15)

Farthing (2009, p. 478) diz que “a Pop Art denuncia uma sociedade saturada pelo consumo”. A este respeito percebe-se que as repetições produzidas representam de certa forma a cadeia produtiva existente em fábricas, por exemplo; era uma forma de demonstrar como os produtos eram feitos - em séries.

O Pop Art traz conceitos do dia-a-dia e os transforma, produzindo um elenco de trabalhos que ao serem modificados do original permite ao artista criar o seu próprio estilo.

Cada artista busca na diversidade sociopolítica explorar conceitos oriundos das histórias em quadrinhos, como fez Lichtenstein, que usou as tiras transformando-as em grandes painéis, em cores primárias, o que dava uma ideia de contemporaneidade. Andy Warhol usou produtos como caixas de sucrilhos kellogg's, pêssegos Del Monte e suco de tomate Campbell's. Os produtos de marcas famosas e conhecidos pela população, ao serem transformados em arte, agregavam o nome do artista à marca já conhecida, o que o tornava também conhecido. O objetivo era fazer conhecido o artista, o que possibilitava concorrer no mercado, produzindo a partir daí novos produtos comerciais como, por exemplo: camisas, bonés, materiais escolares, e bolsas. Segundo Paula (1996, p. 26), Warhol produziu “um trabalho extrapolando o limite da linguagem e as fronteiras do universo artístico”.

A Pop Art estendeu-se por outros países, chegando inclusive na América Latina, que vivia momentos de grande crise política, de repressão e censura aos direitos da população. O movimento chega à Argentina, na cidade de Rosário, a partir da visita da ativista norte-americana Lucy Lippard, em novembro de 1968, que conheceu alguns artistas que, junto com a Central de Trabalhadores (CGT) Argentina, desenvolvia ações políticas. O envolvimento político dos artistas argentinos deu vazão a grandes exposições, como a de Córdoba e a de Rosário, denominada *Tucumánarde*, instalada no prédio da CGT. A esse respeito Wood (2002) afirma que na exposição

[...] os visitantes se viam confrontados com uma instalação multimídia de informações que tinham como base o texto, na forma de slogans, panfletos e pôsteres, bem como filmes e fotografias ampliadas em grande escala. Ao romper com o conteúdo convencional de uma exposição de arte, desvinculando-se da galeria e imiscuindo-se numa espécie diversa de organização social, os participantes tinham como intuito produzir uma obra que refletisse a realidade social mais ampla na qual a arte tem sua existência. (WOOD, 2002, p. 61)

No Brasil esta fase é marcada pelo trabalho desenvolvido por Cildo Meireles<sup>8</sup> que, a partir de 1969, procurava uma rota alternativa para enfrentar a repressão e a censura, buscando na arte um caminho para expressar e denunciar o regime político do país. Usando dinheiro, carimbava as cédulas com expressões de cunho político e as devolia para circulação no mercado. Como exemplo, temos notas com a seguinte inscrição: “QUEM

<sup>8</sup> Nasceu no Rio de Janeiro em 1948. Artista de instalação e escultor. Ele é conhecido principalmente por suas instalações, muitas das quais expressam a resistência à opressão política no Brasil. Estes trabalhos, muitas vezes grandes e densos, propiciam a interação do espectador. (Wood, 2010)



MATOU HERZOG?<sup>9</sup>”, o que demonstra todo o envolvimento político de Meireles na sua obra de arte.

Também usando o maior símbolo americano, a Coca-Cola, gravava nas garrafas secas opiniões críticas e depois devolvia para a fábrica, que engarrafava e as colocava novamente em circulação. Meireles usou como estratégia a mesma cor de tinta que combinava com o logotipo já impresso na garrafa, o que favorecia a não percepção do que estava escrito, porém, quando estavam cheias tornavam-se mais visíveis, possibilitando a leitura pela população consumidora do produto. Wood (2002, p. 61) diz que Cildo Meireles “refez a tradição do *readymade* com a sua série, iniciada em 1969, das *Inserções em circuitos ideológicos*. A operação consistia em retirar objetos de um sistema de circulação, “inferir” sobre eles e então inseri-los, novamente, no sistema”.



**Inserções em circuito ideológicos de Cildo Meireles**

Fontes: PORTAL DO PROFESSOR, 2016.  
IUUK, 2011.

A Pop Art foi, portanto, um movimento artístico de expressão política e que denunciava de alguma forma a opressão da sociedade.

## Entre a arte e a vida de Andy Warhol

Grande representante da Pop Art, Andy Warhol foi excêntrico desde que nasceu, consideram McCarthy (2002) e Wood (2002).

<sup>9</sup> Wladimir Herzog foi um jornalista torturado e morto por militares durante a ditadura militar, porém para o contexto de repressão da época a pequena provocação feita através da obra de Cildo Meireles assume dimensões gigantescas, já que os militares apontavam um suicídio como a causa de morte do jornalista. (IUUK, 2011)



Para Warhol tudo começou em 1909, ano do casamento entre o pai Ondrej Warhola, de vinte anos de idade, com a tímida Júlia Zavacky, de dezessete anos, ambos naturais do nordeste da Eslováquia. Filho terceiro do casal, Warhol nasce em 6 de agosto de 1928, pela manhã. Ao nascer é recebido com grande estranhamento por toda família. Enquanto os outros dois irmãos nasceram e cresciam saudáveis, o pequeno Warhol veio ao mundo parecendo, ainda, um feto: pesando somente dois quilos e quatrocentos gramas, muito pálido, sem cabelos nenhum e com o cordão umbilical envolvido no pescoço.

Os três irmãos foram criados dentro dos padrões do catolicismo bizantino grego. Aos quatro anos, o menino é levado pelo irmão mais velho pela primeira vez à escola, porém ele, muito pequeno para sua idade, quase albino, não suporta ficar longe da mãe, chorando muito. A mãe o tira da escola e o deixa ao seu lado. Dois anos mais tarde, a família faz outra tentativa de enviá-lo à escola, e ele mais uma vez revida com grande resistência através de um desarranjo nervoso, causando-lhe tremor nas mãos e no rosto. Dessa forma ele é confinado em seu leito familiar, e sua própria mãe toma o papel de professora, trazendo livros para colorir, papéis para recortes e lápis; conta histórias variadas, canta com sua doce e nítida voz. Durante mais ou menos quatro horas desenham juntos, e ele pinta pacientemente seus livros; a cada página terminada, é contemplado com uma barra de doces pela sua mãe.

Sua mãe era uma grande artesã, e com seus ensinamentos a Andy, o mesmo começa a desenhar fora dos livros de colorir e ajuda a mãe a pintar flores em ovos de Páscoa. Quando o menino completa doze anos, ganha de sua mãe uma câmera Brownie e aprende a revelar sozinho seus próprios filmes na pia da cozinha. Julia dedica o tempo a Andy, enquanto os outros irmãos estão na escola, e o marido, trabalhando como pedreiro, mineiro, metalúrgico ou quaisquer outros empregos que apareçam, para que possa aumentar o ganho e o sustento da família. No final dos anos 1930 o pai adoece, vindo a falecer em 1942, quando Andy completa quatorze anos. Em seu leito de morte, o pai diz ao filho mais velho que tome conta do caçula, dando-lhe estudo, pois ele seria o futuro da família Warhola.

A necessidade financeira fez com que os dois irmãos mais velhos trabalhassem depois do colégio. Não deixavam que o pequeno Andy trabalhasse, pois era muito inteligente para prestar forças a um trabalho braçal, na esperança do mesmo fazer algo tão prestimoso que viesse a dar orgulho a toda família. Nessa mesma época, a família

encontra-se desesperadamente pobre e a mãe começa a fazer flores de papel crepom e vender nas portas dos vizinhos.

Warhol, depois de se recuperar dos ataques de nervosismo, começa a frequentar uma escola com regularidade. Na escola fora alvo de piadinhas; os colegas chamavam-no de “pintado”, pois já estava perdendo a pigmentação, sua visão estava fraca e sua coordenação motora incerta. Nunca houve relatos de brigas na escola, porém, anos mais tarde o mesmo assume nunca ter tido amigos.

O pequeno Warhol sai-se tão bem nas aulas de artes que fica entre os melhores, sendo convidado a participar das aulas aos sábados no Tam-O-Shanter do Carnegie Museum de Pittsburgh. Desenhava de forma delicada e pessoal, com leveza em pontos e traços, segundo relatou Tomsho (1980), prenunciando o pontilhismo fotográfico de sua arte comercial posterior.

Em 1945, forma-se no colegial entre os vinte melhores de sua turma. Naquele mesmo ano pinta, no estilo de Van Gogh, a sala de estar da família, em Dawson Street. Posteriormente, começa a desenhar retratos de crianças, filhas e filhos de alguns adultos da vizinhança. E sua mãe, agora sócia, escreve os títulos com uma delicada letra, e Andy sobe e desce quarteirões para venda dos quadros.

Cumprindo a promessa feita ao pai, o irmão mais velho junta dinheiro suficiente para completar a bolsa de estudo que Andy recebe da Carbegie Tech, em Pittsburgh, onde recebe a melhor educação artística oferecida nos Estados Unidos.

Depois de formado, seu talento é tão evidente que basta mostrar seu portfólio de arte que consegue um emprego. Ele começa a ganhar dinheiro, mas o que queria mesmo era ficar famoso. Segundo Violet (1991), Warhol fez de sua vida um casulo para se esconder. Sua grande ambição era ser famoso.

Só existia um problema com o sucesso comercial espetacular de Andy. Não significava nada para ele, porque não lhe dava o reconhecimento como artista verdadeiro. Ele queria o poder e a adulação das exposições nas galerias da Avenida Madison, encomendas de colecionadores de sangue azul, mostra nos principais museus, notícias nos periódicos pedantes. (VIOLET, 1991, p. 71)

Trabalhava sem parar, mostrando seus trabalhos a todos, mas nada acontecia. Em 1951, ele começa um romance de amor e provocações com um de seus heróis: Truman

Capote<sup>10</sup>. Neste mesmo ano, Andy faz quinze desenhos à tinta, para ilustrar uma coleção de contos de Truman. Primeiro passo para seu reconhecimento.

Warhol começa uma mudança na vida, e sente-se cada vez mais frustrado com sua aparência física. Espinhas e calvície. Começa uma mudança em seu visual, usando inicialmente um pequeno aplique. Ainda intrigado com seu aspecto, começou a estudar Salvador Dali, não pelo seu estilo de pintor, mas pela sua persona. Dali, por sua vez, taurino pelo signo, tinha os bigodes apontados para cima, encarnando um touro enlouquecido, o que faz jus ao seu estilo contemporâneo. Warhol, então, começa a usar uma peruca loira, que o deixa parecendo um leão empalhado, o que o caracteriza como um excêntrico leonino, pelo signo. Começa a descobrir seu interesse por repetições e juntamente com sua mãe fazem esboços encantadores dos vinte e cinco gatos da casa, alguns com grandes chapéus, outros com plumas, intitulados “25 gatos por Andy Warhol e Gatos Sagras pela Mãe de Andy Warhol”. Ganharam um prêmio.



**Andy Warhol**

**Fonte: BRASIL DO BEM, 2011.**

Em 1956, um desenho de Warhol é incluído numa exposição de chinelos ao lado de obras de pintores famosos. No final dos anos 1950, ele é um dos artistas comerciais mais bem pagos de todos os tempos. Violet (1991) afirma que

---

<sup>10</sup> Norte-americano, pioneiro do jornalismo literário.

Já no topo da sua profissão, recebendo pagamentos altíssimos, está pronto para ascender cada vez mais. Até agora, usara seu talento único e indiscutível para vender os produtos dos outros. Desse momento em diante, concentrar-se-ia em seu produto principal: ele mesmo. (VIOLET, 1991, p. 74)

Foi justamente 1960 o ano que marcou a guinada na carreira do artista que passa a utilizar conceitos da publicidade em suas obras, com o uso das cores e das tintas acrílicas. Reinventa a Pop Art com temas do cotidiano e artigos de consumo, como as latas de sopa Campbell's e até mesmo as garrafas de Coca-Cola, além dos rostos de pessoas famosas, reproduzidas com grande variação de cores, como Elvis Presley, Marilyn Monroe e Liz Taylor, entre outros.



**Marilyn Morroe**

**Fonte:** A HORA E A VEZ, 2016.

Em meados da década de 1960, Warhol radicaliza a ideia de artista multimídia e começa a militar em outras áreas como na música e no cinema. Começa a filmar inicialmente em 16 mm. Seus filmes hoje são clássicos do gênero. Na música seu trabalho segue através do grupo de rock underground Velvet Underground. Participou de performances e ajudou a difundir a cena do glitter rock de Londres.

Em 1968, uma atriz de seus filmes, Valerie Solanes, deu um tiro em Warhol, ferindo-o gravemente. Uma única bala atravessou o baço, fígado, pâncreas, esôfago e dois pulmões. Ele nunca se recuperou completamente, mas o incidente aumentou ainda mais a sua fama.

Andy Warhol adorava ser famoso. Seu desejo era que sua arte fosse sempre notícia. Adorava ser rodeado de celebridades. Certa vez declarou “Eu quero ser uma máquina”. Ele se promoveu como ninguém.

Em fevereiro de 1987, de forma inesperada, Warhol veio a falecer após uma cirurgia rotineira de vesícula biliar. Com apenas 58 anos ele era na época um dos artistas contemporâneos mais famosos do mundo. Desde então sua fama vem crescendo a cada dia.

### **Considerações finais**

A Arte Contemporânea propicia uma nova dimensão e direção à arte. A Pop Art teve como inspiração e provocação a cultura de massa, o gosto popular, principalmente. O cunho político do movimento questiona a extensão de nossa liberdade e a submissão à autoridade do Estado, por vezes repressiva e anti-democrática. Faz críticas às instituições que servem ao modelo ideológico do sistema.

A Pop Art busca na sociedade de consumo subsídios para denunciar a exploração social e o regime político que nega os direitos básicos da população. Little (2010, p. 131) afirma que embora o movimento tenha base sociopolítica, teve dificuldade de “proporcionar uma visão ou uma redefinição positiva em relação àquilo que ataca”.

Neste contexto destacamos a duplicidade da arte desenvolvida por Andy Warhol, que será centrada no sistema mercantil, mas ao expor esse sistema ele tecerá críticas a sua organização. Utilizando os caminhos da publicidade, Warhol mostrará uma obra em que a escolha pela imagem focada será o diferencial no Pop Art. Procurava usar nas suas obras objetos conhecidos em duplicidade, fazendo seu nome ficar em evidência a partir dos objetos do cotidiano e comuns da população.

O impacto causado no público diante das obras de Warhol é de saturação, de impregnação, de repetição.

Assim, entre a arte e a vida de tantos artistas, Andy Warhol consegue a façanha de fazer o entrelaçamento de ideias, valores e desejos políticos, econômicos, culturais e pessoais que nortearam a sua existência.

## REFERÊNCIAS

A HORA E A VEZ. **Fast-food artístico de Andy Warhol**. Disponível em: <<http://www.colegiostockler-blog.com/?p=1682>>. Acesso em 17 de agosto de 2016.

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

ARTE CONTEMPORÂNEA. **Bicycle Wheel**. Disponível em: <<http://artecontemporaneaarte.blogspot.com/2009/11/arte-contemporanea-com-marcel-duchamp.html>>. Acesso em: 17 de agosto de 2016.

BRASIL DO BEM. **Andy Warhol**. Disponível em: <<http://www.brasildobem.net/2009/10/reinvente-pop-art-de-andy-warhol-com.html>>. Acesso em: 30 de setembro de 2011.

FARTHING Stephen - Editor geral. **501 Grandes Artistas**. Tradução: Marcelo Mendes e Paulo Polzonoff Jr. Rio de Janeiro: Sextante, 2009. (pág. 476-479)

HONNEF, Klaus. **Arte Contemporânea**. Germany: Benedikt Taschen, 1994.

HISTORY. **Morre o irreverente francês pintor Marcel Duchamp**. Disponível em: <<http://seuhistory.com/hoy-en-la-historia/morre-o-irreverente-pintor-frances-marcel-duchamp-0>>. Acesso em: 17 de agosto de 2016.

IUUK. **Inserções em circuito ideológicos**. Disponível em: <<http://www.iuuk.com.br/?x=colunas-interna/perambulando-aide/carimbando-dinheiro-e-pintando-garrafa/5030>>. Acesso em: 2 de outubro de 2011.

LITTLE, Stephen. - **Ismos: para entender a arte**. Tradução: Douglas Kim. São Paulo: Globo, 2010.

INFOPÉDIA. **Mass media**. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$mass-media](http://www.infopedia.pt/$mass-media)>. Acesso em: 17 de agosto de 2016.

MCCARTHY, David. **Arte Pop**. Tradução: Otacílio Nunes. São Paulo: Cosac Naify, 2002. - (Movimento da Arte Moderna)

MOL-TAGGE ARTE CULTURA. **A arte e as obras do artista Marcel Duchamp**. Disponível em: <<http://mol-tagge.blogspot.com/2009/11/arte-obras-marcel-duchamp.html>>. Acesso em: 16 de agosto de 2016.

SUA PESQUISA. **Minimalismo**. In Disponível em: <<http://www.suapesquisa.com/artesliteratura/minimalismo.htm>>. Acesso em: 17 de agosto de 2016.

PAULA, Maria Lúcia Bueno Coelho de. **Os dois papas da Pop Art: Warhol, o desbravador, Lichtenstein, o clássico**. In Cultura Vozes. São Paulo: n. 1- Ano 90, v. 90. Jan./fev. de 1996. (pág. 16-31)

PORTAL DO PROFESSOR. **Cildo Meireles, circuitos ideológicos - Coca-Cola**. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=1367>>. Acesso em: 17 de agosto de 2016.

VIOLET, Ultra. **Famosos por 15 minutos: meus anos com Andy Warhol**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1991.

WOOD, Paul. **Arte Conceitual**. Tradução: Betina Bischof. São Paulo: Cosac Naify, 2002. - (Movimento da Arte Moderna)

WIKIPÉDIA. **Assemblage**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Assemblage>>. Acesso em: 16 de agosto de 2016.



---

## UM INSTRUMENTO PARA IDENTIFICAR AS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS

## UN INSTRUMENT TO IDENTIFY TEACHER'S CONCEPTIONS ABOUT SCIENCE CURRICULUM

Eliane Ferreira de Sá<sup>1</sup>  
Ely Maués<sup>2</sup>  
Eliane da Silva Machado<sup>3</sup>

<sup>1</sup>UEMG/Ibirité, elianefs@gmail.com

<sup>2</sup>UEMG/Faculdade de Educação, elymaues@gmail.com

<sup>3</sup>UEMG/Ibirité, elianemachado@yahoo.com

### Resumo

Este artigo descreve, analisa e avalia um instrumento de pesquisa utilizado para identificar e por em discussão concepções de ensino, aprendizagem e currículo de ciências. Apresentamos aqui a história da construção do instrumento e os dados que foram construídos mediante seu uso com vários grupos de professores de ciências de diferentes cidades do Brasil, mas, especialmente, com os professores de ciências da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior de Minas Gerais. O instrumento foi uma das estratégias usadas para iniciar um curso oferecido a esse último grupo de professores, dentro de uma perspectiva dialógica. Ele se mostrou adequado para construir um perfil das concepções do grupo sobre aspectos do currículo e da prática pedagógica, provocar os professores a avaliar sua posição diante dos pontos de vista majoritários do grupo, assim como para permitir que eles conhecessem e avaliassem nossa interpretação de suas concepções.

**Palavras-chave:** Currículo de ciências, concepções de professores, desenvolvimento profissional.

### Abstract

This paper describes, analyses and evaluates a research tool utilized to discuss teaching and learning conceptions and science curriculum. We present here the tool construction history and the theoretical framework from what it structures. Furthermore the authors will present constructed data derived from its use with several groups of science's teachers from a Municipal Teaching Network from an inner city of Minas Gerais. The tool was one of the strategies used to create a course dynamic offered to this teachers group. It configured itself as a good strategy to construct the group conceptions profile, to provoke its participants in evaluating their position as individuals, in front of the group majoritarian points of view, as well as agree or disagree from the way researchers interpret the data constructed by the tool.

**Keywords:** science curriculum, teacher's conceptions about curriculum, teachers' professional development.



## Introdução

Tradicionalmente, o currículo desenvolvido pelo professor de ciências é fortemente influenciado pelo que ele encontra nos livros didáticos, particularmente, no livro texto que ele adota). Nos últimos anos, assistimos e participamos de vários movimentos de renovação pedagógica que propõem práticas alternativas para o currículo de ciências. No Brasil, muitas iniciativas para a divulgação de idéias construídas no interior desses movimentos de renovação pedagógica têm sido realizadas. Dentre elas destacamos os PCN para o ensino fundamental (MEC/SEF, 1998) e os PCN para o Ensino Médio (MEC/SEF, 1999) que serviram de suporte para as propostas curriculares de vários Estados e Municípios. Em Minas Gerais destacamos a Proposta Curricular para a área de Ciências da Natureza da Secretaria de Estado da Educação em Minas Gerais em 2005, as Proposições Curriculares da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte em 2010, dentre outras. É possível que os princípios orientadores desses movimentos de renovação pedagógica estejam influenciando o discurso dos professores, nos diferentes segmentos e redes de ensino. Diante disso, levantamos as seguintes questões: Esses princípios terão sido realmente difundidos? Eles terão influenciado efetivamente o discurso dos professores de ciências? Em que medida eles influenciam as práticas desses professores?

Certa vez, decidimos iniciar um projeto de pesquisa para responder essas questões aproveitando palestras que os membros do grupo de pesquisa ao qual pertencemos realizariam em algumas cidades do Brasil, localizadas nas regiões Nordeste, Sul e Sudeste. O instrumento de pesquisa analisado neste artigo foi concebido nessa ocasião e muitos professores responderam a um questionário que fazia parte deste instrumento. Contudo, a pauta concebida para os encontros que tivemos com os professores nessas viagens mostrou-se incompatível com um uso pleno do instrumento que havíamos concebido. Devido à curta duração desses eventos e a falta de infra-estrutura adequada, não analisamos os dados que o questionário permite produzir no período em que estivemos com os professores que o responderam. A análise de dados não foi submetida ao julgamento desses professores e o projeto de pesquisa no interior do qual o instrumento foi concebido acabou sendo descontinuado.

Mais recentemente, fomos convidados a conceber e a ministrar um curso de formação continuada com 32 horas-aula de duração que foi oferecido a vinte e sete professores de Ciências das quatro últimas séries do ensino fundamental que pertencem à

rede municipal de ensino de uma cidade situada no interior de Minas Gerais. A demanda que nos foi apresentada pela Secretaria de Educação dessa cidade para a realização desse curso pedia que tratássemos dos seguintes aspectos: a) contextualização de teorias sobre a prática da educação em ciências no dia-a-dia da sala de aula; b) potencialidades do trabalho com projetos; c) estratégias para realizar avaliações diferenciadas e mais efetivas do conteúdo trabalhado em sala. Tal curso foi desenvolvido em quatro módulos de oito horas-aula.

Na ocasião em que dois dos autores deste artigo estiveram envolvidos com a concepção do curso, decidimos utilizar o instrumento concebido no projeto de pesquisa que foi descontinuado. Isso nos ocorreu porque, em nossa opinião, o referido instrumento poderia servir para evidenciar e por em discussão as concepções dos professores sobre aspectos do currículo e da prática pedagógica. Julgamos que conhecer tais concepções nos ajudaria a orientar e a definir estratégias adequadas ao desenvolvimento do curso.

## **Metodologia**

No início do primeiro módulo do curso instruímos os professores sobre o preenchimento do questionário que é apresentado a seguir e que faz parte do instrumento de pesquisa analisado neste artigo. As discussões geradas por esse instrumento foram gravadas em fitas de vídeo e várias anotações foram registradas em um diário de bordo. Éramos dois. Enquanto um de nós dava continuidade aos trabalhos previstos na pauta do primeiro módulo, o outro tabulava as respostas dos professores usando uma planilha do microsoft office. A tabulação gerou gráficos inseridos em slides de um arquivo em power point que foi projetado para a apreciação dos professores com auxílio de um equipamento de data show. Isso nos permitiu apresentar e analisar, juntamente com os professores, a tabulação e a categorização que fizemos de suas respostas ao questionário. Desta forma, o questionário funcionou não só como um instrumento de coleta de dados, mas como texto e pretexto para um início de conversa com esses professores sobre temas cujo desenvolvimento estava previsto para os quatro módulos do curso. O instrumento utilizado está reproduzido no Quadro 1.

**Quadro 1 - Questionário utilizado na pesquisa**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1- Minha posição frente às inovações curriculares</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Vivo sobrecarregado de trabalho, o que inviabiliza minha participação na implementação de inovações curriculares [0-1-2].</li><li>➤ Acho difícil implementar inovação curricular, pois percebo resistência de dirigentes de escolas, estudantes e familiares [0-1-2].</li><li>➤ Acho necessário implementar inovações curriculares, mas sinto que a extensão dessas inovações depende de meu acesso a novos materiais e a suporte pedagógico [0-1-2].</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>2- A extensão e a profundidade no tratamento dos conteúdos:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Não é possível prever quais são os conteúdos dos quais os estudantes irão necessitar no futuro. Por isso, é mais sensato ensinar a maior quantidade possível de conteúdos no tempo que nos é disponível. [0-1-2].</li><li>➤ A compreensão dos conhecimentos científicos exige tempo e tratamento em profundidade. Por isso, não se pode pretender ensinar tudo, sendo necessário selecionar alguns conteúdos para serem bem estudados [0-1-2].</li><li>➤ É preciso redefinir aquilo que entendemos normalmente por “conteúdos”, de modo que a compreensão dos conhecimentos científicos não seja um fim em si mesmo, mas um meio para promover o desenvolvimento moral e cognitivo dos estudantes [0-1-2].</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>3- O papel do professor no processo de ensino e aprendizagem:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <ul style="list-style-type: none"><li>➤ O ensino baseado na transmissão de conhecimentos estruturados evita dispersões no aprendizado, por isso, o trabalho do professor deve centrar-se na seleção e na transmissão organizada dos conteúdos [0-1-2].</li><li>➤ O trabalho em sala de aula deve dar autonomia aos alunos. O papel do professor é o de um especialista que é consultado em caso de necessidade. [0-1-2].</li><li>➤ O papel do professor é o de conceber ou organizar as atividades de ensino, através das quais os alunos poderão construir conhecimentos, adquirir competências e desenvolver habilidades.</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>4- As idéias prévias dos alunos:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Deve-se levar em conta as idéias prévias dos estudantes, tanto para dialogar com elas, quanto para modificá-las ao longo do processo de ensino [0-1-2].</li><li>➤ Muitas das dificuldades que os alunos encontram para acompanhar as aulas devem-se às idéias equivocadas que eles trazem para a sala de aula. Dar muita atenção a essas idéias pode comprometer o pouco tempo disponível, o que contribuiria para abaixar o nível do ensino [0-1-2].</li><li>➤ Muitas das dificuldades que os alunos encontram para acompanhar as aulas decorrem das idéias equivocadas que eles trazem para a sala de aula. Deve-se dar atenção a essas idéias, mostrando rapidamente para os estudantes que elas estão erradas e que eles devem substituí-las pelas idéias das ciências que lhes são ensinadas [0-1-2].</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>5- As atividades práticas no currículo:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>➤ As atividades práticas e as reflexões que elas permitem fazer em sala de aula são elementos essenciais para o aprendizado. Por essa razão, é preciso planejar o currículo pensando no que os estudantes devem fazer para aprender. [0-1-2].</li><li>➤ As atividades práticas têm o importante papel de ilustrar as idéias centrais das ciências ou de comprovar as teorias e explicações produzidas pelas ciências [0-1-2].</li><li>➤ As atividades práticas devem conduzir a resultados claros e a conclusões precisas, para não confundir a cabeça dos alunos ou passar a impressão de que o conhecimento científico não é rigoroso ou bem estruturado. [0-1-2].</li></ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>6- A relação entre as diferentes disciplinas da área de ciências naturais:</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <ul style="list-style-type: none"><li>➤ As várias disciplinas da área de ciências naturais abordam diferentes aspectos da realidade. Por isso, para promover uma compreensão mais profunda da realidade, o currículo deve ser organizado de forma integrada a partir da escolha de temas e contextos de vivência nos quais seja possível coordenar o “olhar” e as contribuições das diversas disciplinas [0-1-2].</li><li>➤ As várias disciplinas da área de ciências naturais abordam diferentes aspectos da realidade. Por isso, é importante tratá-las de modo independente. Assim, os estudantes podem conhecer suas diferentes características e as contribuições prestadas por cada uma delas ao conhecimento humano e à tecnologia [0-1-2].</li><li>➤ As várias disciplinas da área de ciências naturais abordam diferentes aspectos da realidade. Isso compromete o esforço de promover uma maior integração entre suas idéias e conteúdos. Insistir em tal integração significa empobrecer a contribuição de cada disciplina, ou privilegiar necessariamente uma disciplina em detrimento das outras [0-1-2].</li></ul> |

**7- A história e a natureza das ciências e da tecnologia:**

- Como o desenvolvimento histórico das ciências e da tecnologia são processos complexos, não se deve insistir muito em introduzir a história desses empreendimentos no currículo, sob pena de se comprometer o pouco tempo disponível para promover a aprendizagem das idéias básicas da ciência. [0-1-2].
- Uma maneira eficiente de se caracterizar o modo como o conhecimento científico é validado pelas comunidades de cientistas é descrever o método científico, que é comum a todas as ciências naturais. [0-1-2].
- Compreender as ciências e as tecnologias como um empreendimento intelectual, cultural e econômico, bem como discutir o modo como os cientistas produzem explicações parcialmente ou fortemente consensuais sobre os fenômenos naturais é uma meta importante da educação em ciências [0-1-2].

Esse instrumento foi adaptado de um questionário concebido por CARRASCOSA (1991). Na versão do questionário analisada neste artigo, mudamos alguns temas, alteramos as opções oferecidas aos professores e modificamos o modo como essas opções são avaliadas. O novo instrumento apresenta sete temas para a análise dos professores com três afirmativas em relação às quais eles devem se posicionar. Cada afirmativa recebe uma avaliação distribuída em uma escala de 0 a 2, onde o 0 representa uma discordância em relação a seu conteúdo, o 1 representa uma discordância ou uma concordância parcial e o 2 corresponde a uma concordância plena ou aceitação do conteúdo da afirmativa.

Fizemos um trabalho prévio de pré-categorização das respostas ao questionário na tentativa de interpretar que raciocínios, valores, concepções e pontos de vista que poderiam sustentar os scores 0, 1 ou 2. Com isso nos preparamos para identificar a coerência do discurso dos professores e a persistência de alguns pontos de vista que poderiam vir a se manifestar. Em alguns casos, o conjunto de três afirmativas reunido em um tema correspondia a um movimento de tese, antítese e síntese.

O resultado deste trabalho de pré-categorização, apresentado na próxima seção deste artigo, não foi submetido a uma apreciação direta dos professores. Ao invés disso, um dos autores deste artigo ficou responsável por projetar os slides com os gráficos que denunciavam as opiniões majoritárias do grupo e por submeter aos professores possíveis interpretações das razões que poderiam levar um determinado sujeito a atribuir o score 0, 1 ou 2 a uma afirmativa específica. Nesse processo, os professores foram convidados, durante todo o tempo, a avaliar essas interpretações, confirmando ou refutando as interpretações feitas, bem como justificar suas escolhas quando atribuíram escores a cada afirmativa.

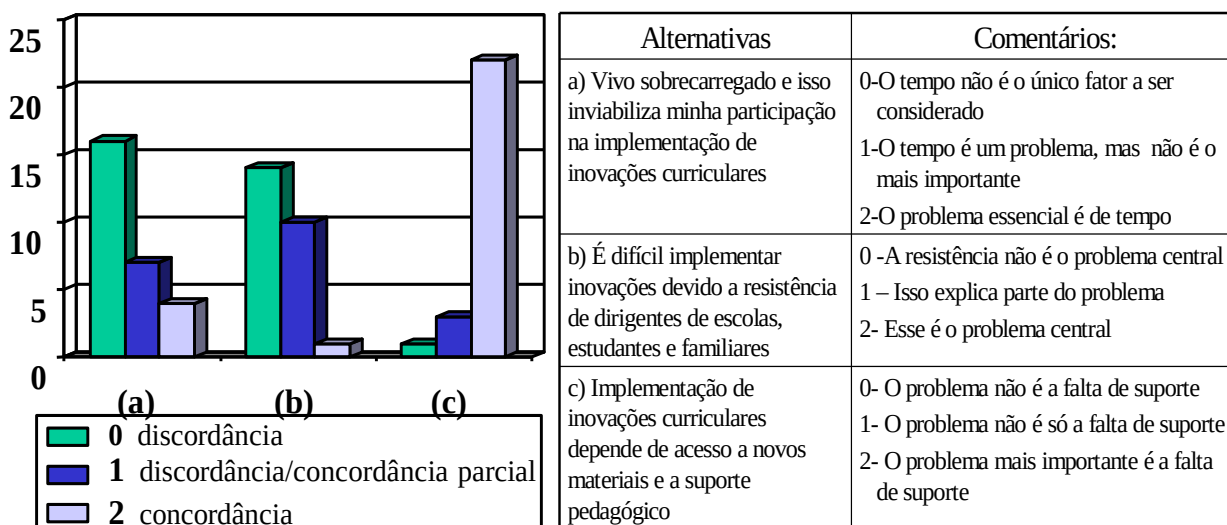
## **Apresentação e Análise dos Dados**

Em linhas gerais, as concepções e pontos de vista que encontramos entre os vinte e sete professores participantes coincidem com aquelas que pudemos apurar mediante a tabulação das respostas dadas ao questionário pelos outros grupos de professores. Devido à extensão do material gerado a partir da tabulação de todo os dados de que dispomos, decidimos apresentar tão somente a análise dos dados provenientes do grupo de professores que participaram do curso. Faremos referência a dados produzidos na análise das concepções dos outros grupos de professores apenas no caso em que elas se mostrem diferentes.

### **1- Opinião dos professores acerca das inovações curriculares**

A análise das respostas sobre a opinião dos professores acerca das inovações curriculares fornece indícios de que há pouca discordância em relação às três proposições apresentadas no questionário e associadas a esse tema (Figura 1). Desse modo, podemos afirmar que, do ponto de vista dos professores, o tempo não é o único, nem o principal fator que inibe os processos de inovação curricular. Também, não se deve à resistência dos dirigentes de escolas, dos estudantes e seus familiares. Segundo a grande maioria deles, o maior problema para a implementação de inovações curriculares é a falta de suporte pedagógico e de acesso a novos materiais de ensino. Nas discussões ocorridas durante a análise dos dados com os professores participantes, alguns deles culpam o tradicionalismo da maioria dos livros didáticos adotados nas escolas e a falta de novas publicações mais identificadas com as propostas contidas nos movimentos de renovação pedagógica.

Figura 1 – Opiniões dos professores acerca das inovações curriculares



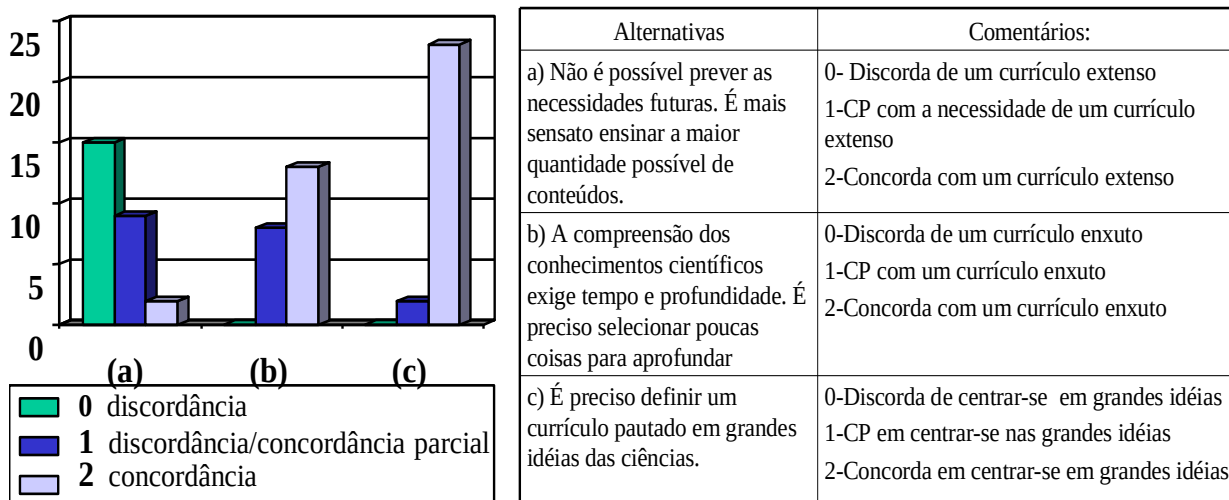
Fonte: autores

## 2- A extensão e a profundidade ao abordar os conteúdos

Partindo do pressuposto de que a compreensão dos conhecimentos científicos exige tempo e tratamento em profundidade, a maioria dos professores acredita que o currículo escolar deve ser enxuto. Por isso, eles consideram importante selecionar alguns conteúdos para serem bem ensinados, o que implica na necessária identificação das grandes idéias da ciência a serem priorizadas no currículo. (Figura 2).

Contudo, os livros são enciclopédicos e as listas de conteúdos a serem ensinados são muito extensas. O que é importante se confunde com o que é secundário. Os conteúdos consagrados são considerados como importantes e dificilmente tais conteúdos são abandonados pelos professores. Essa constatação pôde ser obtida por uma outra pesquisa realizada junto aos professores do Estado de Minas Gerais envolvidos em um programa de desenvolvimento profissional cujo foco tem sido a formulação de uma proposta de currículo básico comum a todas as escolas da rede pública.

Figura 2 - A extensão e a profundidade ao abordar os conteúdos

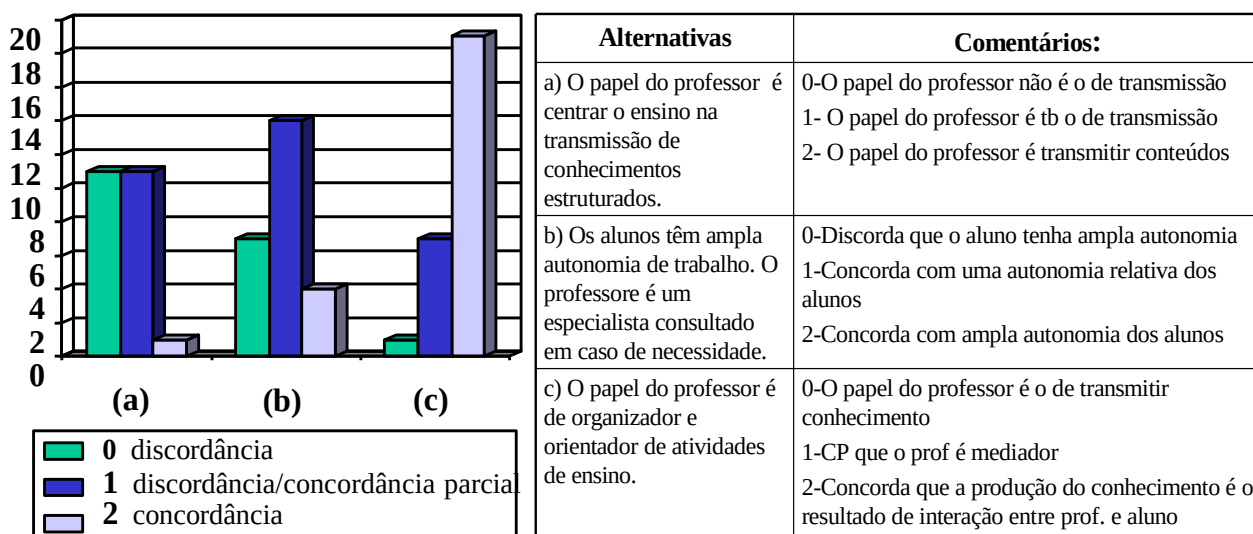


Fonte: autores

### 3- O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem

Para os professores cursistas o papel do professor no processo de ensino aprendizagem não se restringe à transmissão de conhecimentos estruturados. Eles defendem que a produção de conhecimentos em sala de aula deve ser um resultado da interação entre professor e aluno. Dessa forma, a grande maioria defende que o papel do professor é o de organizar e orientar as atividades de ensino aprendizagem. (Figura3).

Figura - 3- O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem



Fonte: autores

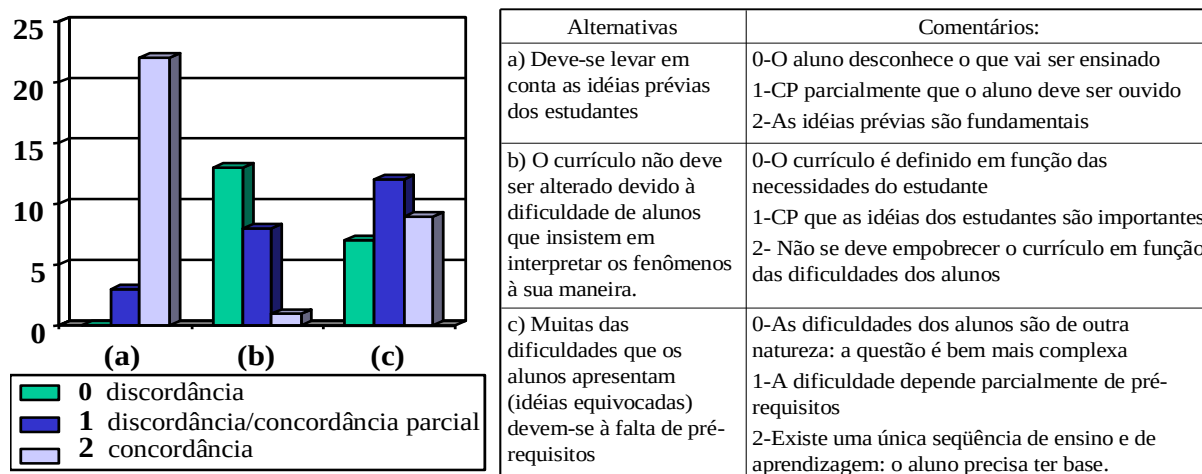


#### 4- As ideias prévias dos alunos

A análise desse tema permite afirmar que, em geral, os professores consideram que as idéias prévias dos estudantes devem ser levadas em consideração, tanto porque é preciso colocá-las em diálogo com as idéias das ciências, quanto porque é compromisso da escola modificá-las ao longo do processo de ensino. Sendo assim, consideram equivocado afirmar que exista um currículo ideal a ser mantido independentemente das necessidades dos estudantes ou de suas dificuldades de aprendizagem.

O diagnóstico feito pelos professores sobre as dificuldades que os alunos encontram para acompanhar as aulas de ciências é mais controverso. A maioria considera que muitas das dificuldades que os alunos apresentam devem-se a falta de pré-requisito, mas parte dos professores considera que as dificuldades dos alunos são de outra natureza. A identificação de que natureza seriam tais dificuldades não foi feita e o instrumento de coleta de dados não nos permite inferir sobre elas. (Figura 4).

Figura 4- Opinião dos professores sobre as ideias prévias dos estudantes



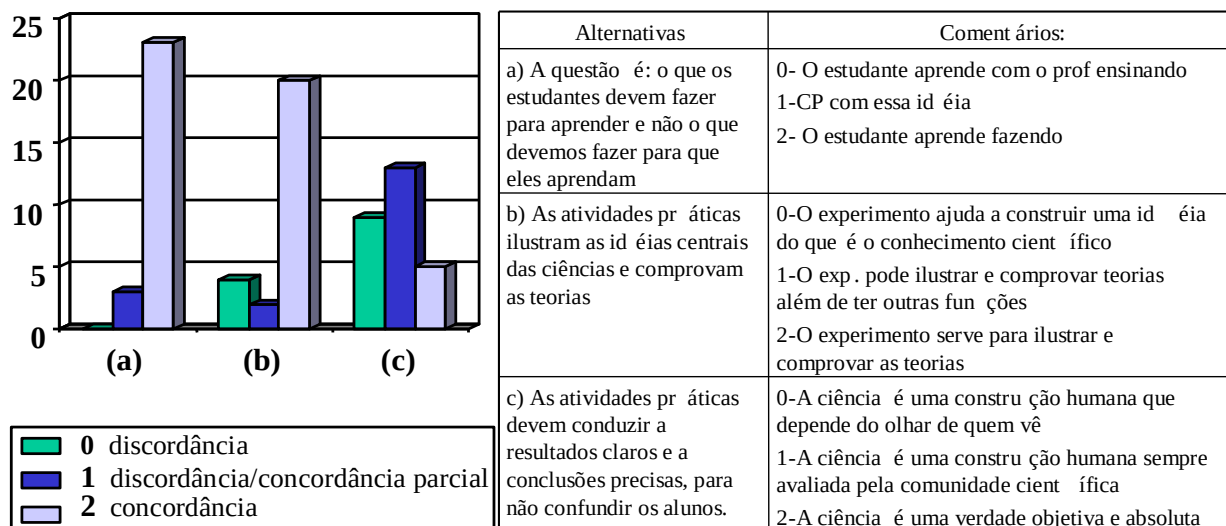
Fonte: Autores

#### 5- As atividades práticas no currículo

Muitos professores afirmam que as atividades práticas e as reflexões que elas permitem fazer em sala de aula são elementos essenciais para o aprendizado (Figura 5). Por essa razão, é preciso planejar o currículo pensando no que os estudantes devem fazer para aprender. Curiosamente, a compreensão dos professores sobre o papel das atividades

práticas no currículo é bastante limitada. A principal função que atribuem a esse tipo de atividade é o de ilustrar as idéias centrais das ciências ou comprovar suas teorias e explicações.

Figura 5- O papel do professor no processo de ensino-aprendizagem



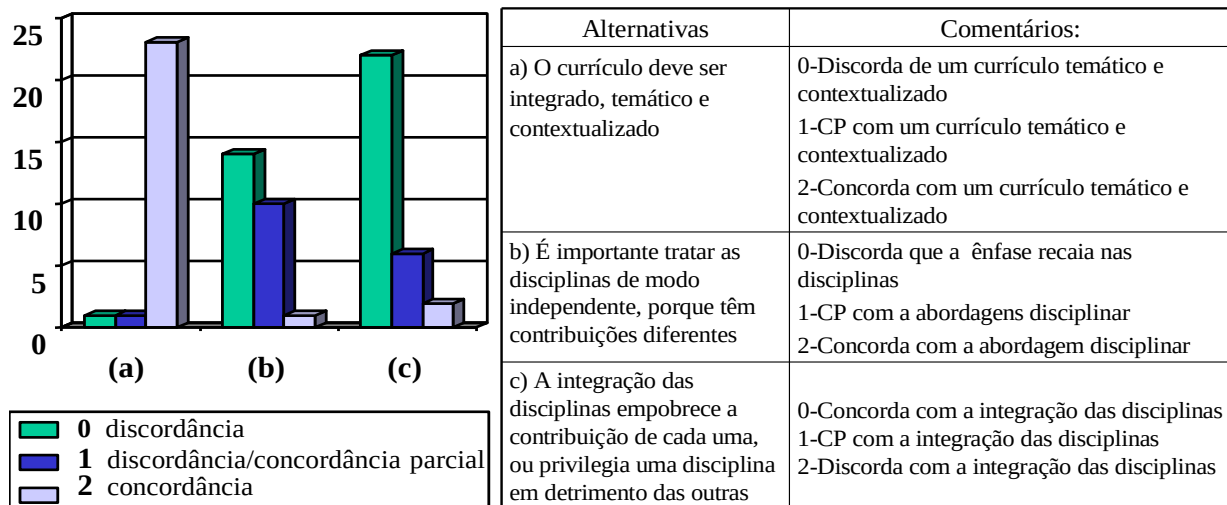
Fonte: Autores

## 6- Relação entre as disciplinas da área de ciências naturais

A análise das respostas dadas a esse tópico nos permite afirmar que a posição dos professores investigados sobre a relação entre as diferentes disciplinas da área de ciências naturais é que elas abordam aspectos diferentes da realidade (Figura 6). Por isso, para promover uma compreensão mais profunda da realidade, o currículo deve ser organizado de forma integrada, a partir da escolha de temas e contextos de vivência nos quais seja possível coordenar o “olhar” e as contribuições das diversas disciplinas, ou seja, o currículo deve ser integrado, temático e contextualizado.

Essa forma de conceber o currículo é uma alternativa na qual acreditamos e vem de encontro com a perspectiva apontada pelos PCN (1998) de superação da fragmentação dos conteúdos da ciência, que tem prevalecido na educação básica.

Figura 6- Opinião dos professores sobre a relação entre as disciplinas da área de ciências naturais

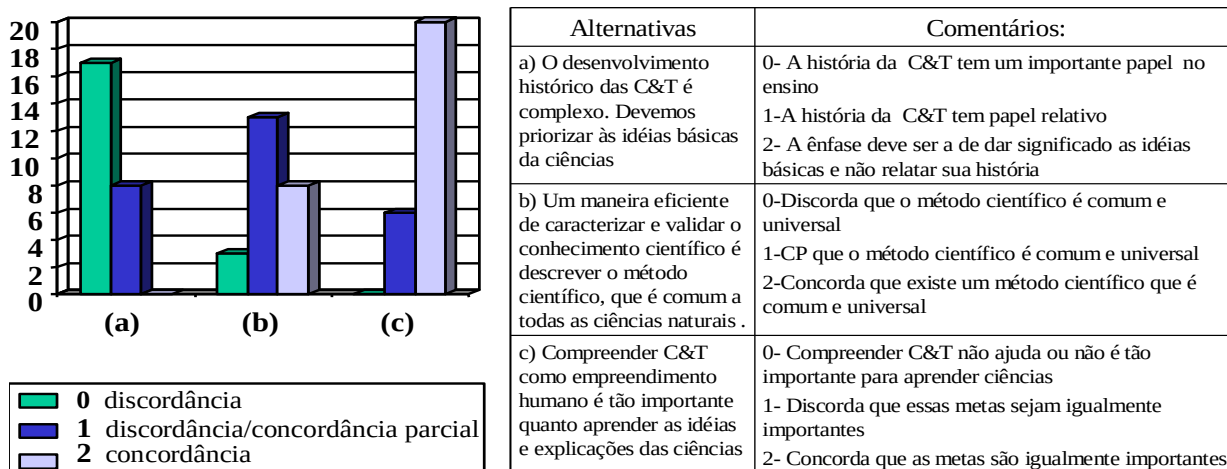


Fonte: Autores

## 7- A história e a natureza das ciências e da tecnologia

A análise das respostas dos professores nesse tema mostra certa fragilidade de sua compreensão epistemológica da ciência. Por um lado, a grande maioria dos professores defende que o desenvolvimento histórico das ciências e da tecnologia tem um importante papel no ensino. (Figura 7). Dessa forma, compreender as ciências e as tecnologias como um empreendimento intelectual, cultural e econômico, bem como discutir o modo como os cientistas produzem explicações parcialmente ou fortemente consensuais sobre os fenômenos naturais é uma meta importante da educação em ciências. Essa concepção está em acordo com os PCN.

Figura 7 Opinião dos professores sobre a história e a natureza das ciências e da tecnologia



Fonte: Autores

Por outro lado, a maioria dos professores acredita que uma das maneiras de se caracterizar o modo como o conhecimento científico é validado pelas comunidades de cientistas é descrever o método científico, que seria comum a todas as ciências naturais. Essa é outra visão limitada sobre o processo de produção do conhecimento científico. Tais limitações no conhecimento epistemológico dos professores indicam a necessidade de se investir na sofisticação de sua compreensão sobre a natureza das ciências e sobre a atividade científica.

## Considerações Finais

O instrumento de pesquisa apresentado neste artigo nos pareceu adequado como estratégia para iniciar interações com professores de ciências em espaços de formação continuada. Ele nos permitiu construir um perfil das concepções de grupos de professores e provocar os participantes a contrastar seus pontos de vista com as opiniões majoritárias de seu grupo. Ao utilizá-lo em um curso de formação de professores ao longo do qual pudemos constatar que o discurso dos professores nem sempre elucidam as concepções e os conhecimentos, muitas vezes de natureza tácita, que orientam seu trabalho em sala de aula.

Se fossemos analisar minuciosamente cada questão de cada questionário aplicado é possível que tivéssemos identificado diferenças significativas dentro de cada grupo ou

entre os diversos grupos de professores. Entretanto, a nossa opção foi a de apontar mais para as semelhanças do que para as diferenças no ponto de vista desses professores. A análise dos dados que produzimos aponta traços comuns entre a visão dos professores sobre ensino, aprendizagem e currículo com resultados similares à pesquisa desenvolvida por GIL, CARRASCOSA, e FURIÓ (1991).

Os resultados da análise que fizemos mostram que as concepções de ensino, aprendizagem e currículo apresentadas pelos professores parecem fortemente influenciadas pelos discursos sobre a educação escolar encontrados na LDB e nos PCN. Podemos perceber isso, por exemplo, quando os professores defendem a idéia de que o currículo escolar deve ser mais enxuto e flexível, o que se contrapõe à idéia de um currículo extenso. Outra evidência é o ponto de vista apresentado pelos professores de que o currículo deve ser organizado de forma integrada, a partir da escolha de temas centrais e contextos de vivência dos alunos. Um terceiro indício é o discurso bastante difundido de que o estudante deve desempenhar um papel ativo no processo de ensino aprendizagem e que o papel do professor não deve ser apenas o de transmissor de conteúdos, mas também, o de organizador e orientador de atividades de ensino aprendizagem.

Isso nos mostra que os professores, de uma maneira geral, assumiram os discursos produzidos por muitos movimentos de renovação pedagógica. Contudo, esse discurso parece não ter sido traduzido em práticas generalizadas. De fato, é essa a impressão que temos quando cruzamos os dados do questionário com as falas de alguns professores durante o desenvolvimento do curso de quatro módulos mencionado anteriormente. Na primeira questão do questionário, por exemplo, a grande maioria dos professores destaca que o principal problema da implementação de novas propostas curriculares se deve à falta de suporte pedagógico e acesso a novos materiais de ensino.

Durante as discussões e sínteses das tarefas realizadas ao longo do curso, vários professores reconheceram o investimento que os órgãos estaduais e municipais têm feito para a formação docente. Afirmam, todavia, que isso não é suficiente. No julgamento dos professores, o que mais pesa contra uma prática alternativa é a falta de tempo deles para o planejamento de suas aulas.

Outro exemplo de descompasso entre a apropriação dos novos discursos e a prática efetivamente realizada em sala de aula diz respeito à forma de organização do currículo. No questionário, os professores cursistas concordam que o currículo deve ser enxuto e

organizado por temas. Entretanto, no decorrer do curso, alguns deles afirmaram que os eixos temáticos dos PCN são muito amplos e que eles não se sentem confortáveis para desenvolvê-los. Por isso, preferem trabalhar com o currículo da maneira que tradicionalmente vêm trabalhando. O que assistimos freqüentemente é uma prática de desvincular as abordagens conceituais dos contextos propostos, como modo de reorganizar os conteúdos dentro de uma lógica que já conhecem. Assim, os contextos viram textos de curiosidades e os experimentos tornam-se meramente ilustração ou demonstração de um conhecimento já ensinado com o objetivo de ilustrar e motivar os estudantes.

Como mencionamos anteriormente, a concepção dos professores acerca do papel das atividades práticas é precária. Consideramos que esse tipo de atividade de ensino aprendizagem não pode ter caráter predominantemente ilustrativo, pois isso reforça a idéia de que a aprendizagem consiste apenas na retenção de informações fornecidas e desconsidera a participação dos estudantes na estruturação do conhecimento. As atividades práticas devem ser concebidas de forma que os estudantes possam realizar investigações e, assim, vivenciar o processo de coordenação entre teorias e evidências que caracteriza a atividade científica. Neste processo, o estudante é levado a expor e defender seus pontos de vistas e a apresentar explicações para os fenômenos investigados (SÁ, 2009).

## Referências

- APEC - Por um currículo de ciências voltado para as necessidades de nosso tempo - **Presença Pedagógica**, Vol.9, Nº 51 pp 42-55 - mai/jun, 2003.
- BORGES, A. T. - O papel do laboratório no ensino de Ciências. **Atas do V Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências**. Águas de Lindóia, SP. p.2-11,1997.
- CHALMER A. F. - **O que é ciências afinal?** São Paulo. Editora Brasiliense, 1993.
- GIL, D., CARRASCOSA, James e FURIO. C.. **La enseñanza de las ciencias em la educacion secundaria**. Barcelona: ICE/Horsoni, 1991.
- MEC/SEF. **PCN de Ciências naturais para a 5ª a 8ª séries**, p 33. Brasília, 1998.
- MEC/SEF - **PCN para o Ensino Médio**, Brasília, Brasil, 1999;
- PAULA, H. F. Experimentos e experiências. **Presença Pedagógica**, Vol 10, Nº 160. Nov/dez. 2004.
- SÁ, E. F. **Discursos de Professores sobre Ensino por Investigação**. Tese de Doutorado. UFMG. Belo Horizonte, 2009.
- SEE/MG. **Proposta Curricular de Ciências de Minas Gerais**, 2005.

---

**PRIMEIROS SOCORROS: MITOS E VERDADES, ABORDAGEM DE ENSINO-  
APRENDIZAGEM EM ALUNOS DO ENSINO TÉCNICO DO CURSO DE ENFERMAGEM**Fernando Alves Gomes<sup>1</sup>Laudenil Nascimento Viana<sup>2</sup>Lívia Constâncio de Siqueira<sup>3</sup>

---

<sup>12</sup> Graduandos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, UEMG, Unidade Ibirité.<sup>3</sup> Docente do Departamento de Ciências Biológicas, UEMG, Unidade Ibirité.

**Resumo:** Devido a uma grade curricular muito extensa, os professores têm dificuldade de aprofundar certos conteúdos programados para o ano letivo. Logo abordar uma disciplina como Primeiros Socorros nas escolas se torna difícil. Diante desta situação alunos terminam o Ensino Médio sem o devido conhecimento sobre este tema, e esse desconhecimento acaba contribuindo para propagar mitos relacionados a Primeiros Socorros. Neste sentido o estudo mostrou-se satisfatório, pois 81% das questões sobre mitos e verdades foram respondidos de forma correta, ao final da unidade educativa, sendo que antes da ação didática apenas 46% das questões foram respondidas corretamente. Isso indica um aumento de 35% em relação ao número de acertos. Nesta perspectiva o curso técnico de Enfermagem foi um intermédio viável para comparação entre essa transição do Ensino Médio para Técnico e um instrumento eficaz para analisar o grau de conhecimento e aprendizagem sobre mitos e verdades dos Primeiros Socorros.

**Palavras-Chave:** Aprendizagem, Intervenção educativa, Saúde.

**Abstract:** Due to a very extensive curricular grade, teachers have difficulty in deepening certain contents scheduled for the school year. Soon tackling a discipline like First Aid in schools becomes difficult. Faced with this situation students finish high school without the proper knowledge on this topic, and this unknowledge ends up contributing to propagate myths related to First Aid. In this sense, the study was satisfactory, since 81% of the questions about myths and truths were answered correctly, at the end of the educational unit, and that before the didactic action only 46% of the questions were answered correctly. This indicates a 35% increase over the number of right answers. In this perspective the nursing technical course was a viable intermediate for comparing this transition from High School to Technical and an effective instrument to analyze the degree of knowledge and learning about Myths and truths of First Aid.

**Key words:** Learning, Educational intervention, Health.



## Introdução

A necessidade de discutir e aprofundar conhecimentos conectados a saúde humana com estudantes é muito importante para desenvolver o entendimento de vários outros temas durante as dúvidas que surgem no processo de aprendizagem.

Dentre os conteúdos relacionados à saúde humana, o tema Primeiros Socorros (PS) é de extrema relevância, porém não é difundido diretamente nos currículos escolares devido a uma grade curricular muito extensa, além dos professores terem dificuldades de aprofundar o assunto o qual não é prioridade, visto que não se encontra diretamente explícito na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017; FREIRE, 2011; VERONESE et al., 2010). Diante desta situação alunos terminam o Ensino Médio sem conhecimento sobre PS o que contribui para propagar mitos.

Muito de nós provavelmente em algum momento da vida já ouviu certas frases como: “é melhor não fazer nada para não piorar a situação”, “passar manteiga ou pasta de dente na queimadura faz sarar”, “se está tossindo enquanto come, levanta a mão que vou bater nas suas costas para desengasgar”. Situações rotineiras e o despreparo podem agravar esses incidentes ou até mesmo levar o indivíduo a óbito (BRITO, 2015, VERONESE et al., 2010; FIORUC et al., 2008).

Neste sentido os cursos técnicos em Enfermagem abordam a temática Primeiros Socorros, sendo um intermédio viável para comparação entre a transição do Ensino Médio para o Técnico. As pedagogias para a educação do Ensino Técnico em Enfermagem apontam para a adoção de metodologias progressivas, referente ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. O uso da simulação na educação dos profissionais de saúde possibilita aos alunos vivenciar as práticas e criar habilidades necessárias onde erros são permitidos propiciando o crescimento profissional, sem arriscar a segurança das pessoas (SANINO, 2012).

O conhecimento sobre PS não é meramente curricular ele perpassa como necessário na sociedade e é uma responsabilidade. Acidentes são eventos que não escolhem lugar nem hora para acontecer, pois muitas situações emergenciais estão no cotidiano das pessoas e estas poderiam ser evitadas ou conduzidas de forma correta e eficaz a fim de promover a recuperação da vítima, se os cidadãos estivessem preparados para situações emergências (VERONESE et al., 2010).

Diante da vulnerabilidade social encontrada, sobre tudo no ambiente estudantil, é de vital importância que a prática educativa sobre Primeiros Socorros chegue aos estudantes.

O desconhecimento sobre o tema acarreta inúmeros problemas para a sociedade, tais como manipulação inadequada da vítima, bem como a saturação do mecanismo de socorro especializado devido à solicitação desnecessária por parte de pessoas que não foram devidamente instruídas (BRITO, 2015).

A abordagem da disciplina de Primeiros Socorros nas escolas de Ensino Técnico tem um papel importante quanto à sadia qualidade de vida da sociedade e não pode ser negligenciada no processo de ensino, sendo essencial à pesquisa, estudo e intervenções para sua melhor contextualização prática e para o melhor desenvolvimento social dos estudantes (BRITO, 2015; VERONESE et al., 2010; FIORUC et al., 2008).

Muitos estudantes não têm informações específicas sobre o que fazer frente a um acidente como também não têm ciência dos agravos que a falta de informação pode causar e acabam por disseminar procedimentos errados contribuindo para propagação de mitos. Sendo que muitos acidentes podem ser minimizados com atitudes simples relacionadas à prática de PS.

O estudo tem como objetivos; analisar o grau de conhecimento e aprendizagem dos mitos e verdades sobre Primeiros Socorros em alunos do Ensino Técnico de Enfermagem, além de Verificar o conhecimento que os alunos possuem, acerca deste tema, após concluírem o Ensino Médio; Promover um minicurso; Identificar e comparar o nível de conhecimento dos alunos, antes e após a intervenção da unidade didática.

### **Primeiros Socorros**

O Primeiro Socorro tem por finalidade o atendimento temporário e imediato à pessoa que se encontra com traumas e ou ferimentos, como também a qualquer mal-estar que possa ameaçar a vida repentinamente, seja por acidentes ou ainda pelo agravamento de doenças. Está relacionado ao reconhecimento de situações que podem pôr em risco a vida, e a tomada de decisão sobre procedimentos e atitudes necessários para manter a vítima viva, na melhor condição possível, até a chegada do atendimento médico especializado (AMERICAN HEART ASSOCIATION, 2015).

De acordo com o Código Penal Brasileiro Decreto-lei Nº 2848/1940, que versa sobre a Omissão de socorro:

Art. 135 - Deixar de prestar assistência, quando possível fazê-lo sem risco pessoal, à criança abandonada ou extraviada, ou à pessoa inválida ou ferida, ao desamparo ou em grave e iminente perigo; ou não pedir, nesses casos, o socorro da autoridade pública:

Pena - detenção, de um a seis meses, ou multa.

Parágrafo único - A pena é aumentada de metade, se da omissão resulta lesão corporal de natureza grave, e triplicada, se resulta a morte (BRASIL, 1940).

Portanto é importante salientar que o atendimento sobre os Primeiros Socorros não visa de maneira alguma substituir o atendimento dos profissionais da saúde, é justamente para permitir a obtenção e manutenção de assistência médica em todos os casos mais agudos. Dentre esses casos o principal ponto a ser trabalhado é reconhecer situações que ponham em risco a vida para dar início de maneira correta aos procedimentos. Pessoas bem instruídas podem promover atendimento adequado, até a chegada do atendimento de emergência evitando agravamento de sequelas e até mesmo a morte (BRENT et al., 2002).

Tendo como base esses objetivos, programas bem elaborado de treinamento em PS para os estudantes, juntamente com protocolos eficazes de atendimento, antes da chegada dos profissionais de saúde podem melhorar os desfechos dos acidentes que envolvem o cotidiano populacional.

## Queimaduras

Pesquisas apontam que entre os casos relatados no Brasil o maior percentual ocorre nas casas das vítimas e quase a metade das ocorrências envolve a participação de crianças. As queimaduras mais comuns, tendo crianças como acidentados são decorrentes de manipulação de líquidos quentes, isso devido à curiosidade característica da idade. Já com adultos do sexo masculino as queimaduras mais frequentes ocorrem em situações de trabalho, os idosos estão expostos a riscos devido às limitações físicas decorrentes naturalmente por sua idade, entre as mulheres os casos sucessivos de queimaduras estão envolvidos com as várias funções domésticas tais como o cozimento de alimentos, acidentes com botijão de gás, e eventualmente até tentativas de autoextermínio. De maneira geral as queimaduras devido ao uso de álcool e outros inflamáveis são predominantes nos casos de acidentes no Brasil (BRASIL, 2012).

Recentemente os casos de acidentes com álcool combustível vêm aumentando ainda mais, isso devido ao uso deste inflamável para preparação do cozimento de alimentos, o alto custo do gás de cozinha, fez deste uma alternativa de baixo custo para a população mais carente, e devido ao risco pela manipulação inadequada os acidentes por queimaduras ocorrem com frequência. Outras formas de queimaduras são as decorrentes de agentes químicos e correntes elétricas que:

São as mais frequentes no atendimento às vítimas em centros de tratamento de queimaduras. As queimaduras químicas são produzidas por agentes ácidos ou por bases e são capazes de causar, além do dano cutâneo ou no trato

respiratório, alterações sistêmicas diversas. Por sua vez, as queimaduras elétricas são geralmente muito agressivas. Muitas vezes, suas vítimas são trabalhadores que sofrem tais agravos no exercício de seu ofício profissional (BRASIL, 2012, p. 3).

Os tipos de lesões por queimaduras são classificados de acordo com a sua profundidade e tamanho, medida pelo percentual da superfície corporal acometida. De acordo com a gravidade da queimadura pode causar destruição parcial ou total da pele e demais órgãos ao atingir camadas mais profundas, como tecido celular subcutâneo, músculos, tendões e ossos. Esses ferimentos recebem uma classificação de acordo com a gravidade acometida sendo divididas de 1º, 2º e 3º grau (SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUEIMADURAS, 2015).

Segundo a Sociedade Brasileira de Queimaduras (2015), o primeiro cuidado quanto a um acidente, é desvanecer a fonte de calor, impedindo que permaneça o contato do corpo com o fogo, líquidos e superfícies aquecidas, entre outras causas de acidente. Logo depois deve-se lavar o local atingido com água corrente em temperatura ambiente por tempo suficiente até que área acidentada seja completamente resfriada e ocorra o alívio da ardência. Sempre que possível é necessário buscar atendimento de um profissional de saúde no posto de atendimento mais próximo, onde serão tomados os procedimentos adequados para o êxito da recuperação e evitar o agravamento da lesão.

Existem muitos mitos relacionados a acidentes com queimaduras, onde grande parte da população tende a introduzir no local produto de receitas caseiras. Neste sentido é importante ressaltar alguns cuidados: nunca se deve passar no local atingido nenhum produto, tais como, pasta de dente, café, açúcar, margarina entre outros produtos caseiros, e até mesmo pomadas. A pele fica extremamente sensível após uma queimadura e as pomadas, ainda que adquiridas em farmácias, danificam as células cutâneas e podem irritar a pele. Qualquer substância que seja passada sobre a pele queimada pode causar inflamações agravando ainda mais o ferimento. Além de existir alto risco de infecção por bactérias, fungos e vírus que podem estar presentes nestes produtos, visto que a primeira defesa natural do organismo inato é a pele, que no caso está fragilizada e suscetível a complicações, que podem agravar ainda mais o quadro, bem como propiciar outras doenças (SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUEIMADURAS, 2015).

As bolhas provocadas por queimadura nunca devem ser rompidas, estouradas ou mesmo esvaziadas com uma agulha. Elas se manifestam nas queimaduras de segundo grau e devem ser manuseadas apenas por um profissional especializado. Ao retirar esse curativo natural em casa, o ferimento estará exposto a instrumentos possivelmente

contaminados e pode infeccionar. Se houver necessidade de cobrir o ferimento a caminho do serviço de Saúde, o indicado é envolvê-lo num pedaço de pano limpo (BRASIL, 2012).

Tecidos ou materiais que grudam no ferimento, como o algodão, devem ser evitados. O paciente queimado não deve retirar a roupa que estiver usando, ainda que houver sido atingida pelo fogo. O ideal é molhar a roupa do corpo e permanecer assim até a chegada ao pronto-socorro, para evitar que as bolhas estourem ou que a pele seja arrancada. É indicado retirar acessórios, como pulseiras e anéis, pois o corpo edemacia naturalmente após uma queimadura e esses objetos podem ficar presos (SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUEIMADURAS, 2015).

### **Parada Cardíaca e Respiratória (PCR)**

Emergências Cardíacas e respiratórias podem ser causadas por diversos acidentes. As causas mais comuns de parada respiratória são choque elétrico, afogamento, asfixia, inalação de gases tóxicos, lesões torácicas, traumatismo craniano, problemas cardíacos, reações alérgicas, além de overdose de drogas. Os sinais e sintomas da angústia respiratória incluem dificuldade de tomar fôlego, respiração ofegante, (muito rápida ou muito lenta), ruídos respiratórios incomuns, como chiado e roncosp, tontura, dor no peito, formigamento nos pés e nas mãos. Além da pele apresentar palidez, vermelhidão e ficar fria e úmida (BRENT et al., 2002).

O suporte básico à vida prescreve atitudes necessárias para sua preservação em situações de emergência respiratória e cardíacas. Os primeiros passos no suporte básico para PS nestas situações são a avaliação da vítima, desobstrução das vias aéreas e provimento de respiração de salvamento (AMERICAN HEART ASSOCIATION, 2015).

Para se identificar uma parada respiratória devem ser observados alguns sinais como o tórax que não se expande, falta de ruído de respiração, ou ausência da saída de ar na própria face encostada em uma vítima (ver, ouvir e sentir). Juntamente com a parada respiratória pode ocorrer a parada cardíaca, que se caracteriza pela parada dos batimentos do coração, evidenciado pela ausência de pulsação nas artérias (SANTINI & MELLO, 2008).

Assim quando o suprimento de oxigênio dos pulmões, cérebro e coração é interrompido, o coração continua a bombear, e o oxigênio ainda presente devido ao estoque nos pulmões e no sangue continua a circular por um curto espaço de tempo, por consequência o coração para gradualmente de bater resultando na parada cardíaca. As células do corpo têm um suprimento residual de oxigênio que as mantém vivas durante uma

pequena fração de tempo, mesmo após uma parada cardíaca e respiratória. As células cerebrais são as primeiras a morrer, entre 4 a 6 minutos depois da cessão de sangue oxigenado (BRENT et al., 2002).

Neste sentido o atendimento eficaz deve ser imediato, os socorristas leigos devem fornecer Reanimação Cardiopulmonar (RCP) somente com as mãos, independente da orientação de um atendente, para adultos vítimas de Parada Cardiorrespiratória (PCR). Devendo continuar com a RCP somente com compressões, até a chegada do atendimento especializado (AMERICAN HEART ASSOCIATION, 2015).

Segundo a American Heart Association (2015), a avaliação da vítima constitui passo primordial em Primeiros Socorros, em nenhuma vítima deve ser iniciado os procedimentos mais intrusivos de reanimação cardiopulmonar sem uma avaliação apropriada.

Observar uma pessoa caída no chão apresentando dificuldade em respirar e de imediato iniciar uma manobra de RCP sem realmente certificar que a vítima apresenta uma PCR é um mito perigoso que pode verdadeiramente desencadear uma parada, assim como acreditar que as compressões devam ser realizadas na região do abdômen e não no tórax. Outro mito está relacionado à manobra de RCP executada em um adulto ser padrão para todas as faixas etárias ou complexões físicas. Reforçamos que para cada grupo há uma especificidade diversa do adulto, como em bebês e crianças, por exemplo (LA CRUZ ROJA, 2013).

### **Obstrução das vias aéreas por corpo estranho (OVACE)**

As obstruções por corpo estranho podem ocorrer de duas formas: forma incompleta, quando a pessoa tem dificuldade de respirar, porém o ar continua passando. Nesses casos o procedimento a ser realizado é simples, acalmar a vítima e fazê-la tossir para expelir o corpo estranho. A vítima emite sons. Já em casos de obstruir as vias aéreas de forma completa, o ar não passa impossibilitando que a pessoa emita sons deixando a pele arroxeada (SANTINI & MELLO, 2008). Nessa situação de obstrução completa das vias aéreas devem-se iniciar manobras de compressões no abdome abaixo do nível do diafragma método conhecido como manobra de Heimlich (BRENT et al., 2002).

O atendimento para vítimas conscientes deve ser feito da seguinte forma: Ficar atrás da vítima; em pé ou sentado posicionando o braço em volta da cintura da mesma; mantendo os cotovelos afastados, colocando o polegar na linha média do abdômen da vítima entre a cicatriz umbilical e o apêndice xifoide, mantendo o polegar posicionado, formar um punho. Agarre o punho com outra mão e envolva a mão fechada pressionando o abdômen da



vítima, com impulsos rápidos para dentro e para cima. Dê cinco impulsos separados e distintos, depois reavalie a vítima. Se as vias aéreas ainda estiverem obstruídas repita outro ciclo de cinco impulsos (SANTINI & MELLO, 2008; BRENT et al., 2002).

Já o atendimento para vítimas inconscientes deve ser feito da seguinte maneira: coloque a vítima de costas no chão desobstrua a vias aéreas e verifique a respiração. Abra a boca da vítima com a mão, colocando o polegar sobre a língua e, então segure a língua e o maxilar inferior entre o polegar e os dedos. Levante o queixo da vítima. Percorra a bochecha com o dedo retire qualquer material estranho de dentro da boca se houver. Posicione para respiração de salvamento e dê dois sopros completos, repita o procedimento (BRENT et al., 2002).

Crianças demandam cuidados extremos. Estender demais a cabeça e o pescoço de uma criança pode causar lapso de traqueia. Portanto a cabeça de um bebê nunca deve ser inclinada além da posição neutra; em crianças maiores, cabeça pode ser ligeiramente inclinada para trás.

Se os sopros não surgirem efeito ajoelhe com as pernas abertas sobre a vítima, coloque a parte posterior da palma da mão sobre a linha média do abdome, entre a cicatriz umbilical e o processo xifoide, coloque a outra mão sobre a primeira, os cotovelos firmes e imóveis pressionem de maneira a fornecer impulsos rápidos, até cinco impulsos separados e distintos. Repita a operação quantas vezes forem necessárias ou enquanto a vítima estiver viva (SANTINI & MELLO, 2008).

O principal mito acerca de OVACE está incutido no pensamento da pessoa que está socorrendo que desferir tapas de forma abrupta na região posterior do torác desengasgará a vítima, o que ao contrário pode corroborar para um agravamento do quadro. Outro mito é tentar aplicar a manobra de Heimlich em grávida ou em vítima inconsciente, o que é vedado (BRASIL, 2016).

## **Hemorragia**

Hemorragia é um sangramento de forma descontrolada, que pode levar a vítima a óbito rapidamente, a gravidade depende da fonte de lesão (SANTINI & MELLO, 2008).

Sendo que o mais grave é a perfuração na artéria, pois a perda de sangue é muito rápida e pode levar a morte, por isso demanda atendimento imediato. As lesões em veias são de caráter menos grave, mas demanda cuidado rápido. Já lesões nos vasos não são graves, mas requerem cuidados para evitar agravamentos (BRASIL, 2016).



Para hemorragias nasais que podem ser causadas pelo rompimento dos vasos sanguíneos do nariz ou pela exposição excessiva ao sol ou ainda por hipertensão arterial podemos proceder desta maneira, primeiramente acalmar a vítima e colocá-la sentada com o tronco e a cabeça eretos. Fazendo com dedo indicador e polegar uma forma de pinça, pressionar a narina que sangra por cinco minutos com a cabeça em plano neutro. Aplicar compressa fria no nariz e na face. Se o sangramento não parar, procurar o médico (SANTINI & MELLO, 2008).

Quanto aos mitos que circundam a hemorragia podemos citar a aplicação do torniquete por pessoa leiga, o que é vedado. Esta ação só poderá ser realizada exclusivamente por profissionais especializados. No que tange a ocorrência de hemorragia nasal não se deve inclinar a cabeça para trás nem assuar o nariz, o que pode manter o quadro ou até mesmo agravá-lo (BRASIL, 2016).

### **Convulsões**

As convulsões podem atingir qualquer pessoa e pode ser causada por epilepsia, como também pode ser desencadeada por febre alta, intoxicações ou lesões cerebrais. A vítima cai inconsciente seu corpo fica tenso e ela se debate violentamente com contrações musculares involuntárias, durante dois a quatro minutos. É importante ressaltar que as crises epiléticas causam convulsões, na qual existe abalo motor (BRASIL, 2016).

Para considerar que uma pessoa tem epilepsia ela deverá ter repetição de suas crises epiléticas. Logo se uma pessoa passar por uma convulsão não significa que ela tem epilepsia isto é um mito muitas vezes difundido em nossa sociedade, a pessoa poder ter uma crise epilética, e não ter o diagnóstico de epilepsia (LIGA BRASILEIRA DE EPILEPICIA, 2018).

Após a convulsão: lateralizar a cabeça para que a saliva escorra evitando engasgo, limpar as secreções salivares com um pano ou papel para facilitar a respiração. Observar se a respiração está adequada. Se a vítima dormir, deixe-a na posição de decúbito lateral, não dar medicamentos para a vítima. Chamar socorro especializado, ou encaminhá-la para o médico se necessário (SANTINI & MELLO, 2008).

O mito mais relacionado na sociedade referente à convulsão é o de inserir o dedo dentro da boca da vítima para impedir que a língua se enrole e cause a obstrução das vias aéreas, contudo essa ação deve ser evitada, pois a vítima pode vir a morder e causar um trauma severo na pessoa que tenta ajudar (BRASIL, 2016).

## Desmaio

Os desmaios ocorrem pela diminuição do fluxo sanguíneo no cérebro, é causado geralmente por falta de alimentação, fadiga, presença em lugares abafados, emoção forte ou perda de sangue. Apresenta sintomas como fraqueza, tontura, escurecimento das vistas, suor frio, palidez, e perda de consciência. Na maioria dos casos são passageiros, mas se forem causados por hemorragias ou traumatismo na cabeça tornam-se graves (DE LA CRUZ ROJA, 2013, SANTINI & MELLO, 2008).

Diante de um desmaio deve se colocar a vítima em decúbito dorsal, com os pés ligeiramente elevados, no caso dela estar consciente. Orientar a vítima para respirar profundamente. Se estiver inconsciente, avaliar a respiração e a circulação e procurar socorro especializado. Enquanto a vítima estiver inconsciente e respirando deve-se colocá-la na posição de decúbito lateral. Ao se recuperar de um desmaio a vítima não pode levantar-se repentinamente ou andar de súbito, isso pode ocasionar um novo desmaio (SANTINI & MELLO, 2008).

Um dos mitos que cercam o tema desmaio é o fato da pessoa que a assisti imaginar que agita-la abruptamente irá fazê-la recobrar a consciência, como também passar algum produto de odor forte próximo as narinas ou até mesmo jogar água na face.

## Material e Métodos

### Perfil do estudo

O trabalho em questão foi norteado através das experiências vivenciadas em sala de aula durante estágio curricular, por intermédio da disciplina de Prática de Ensino do Curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Foi observado o grau de dificuldades dos professores do Ensino Médio em ministrar todo o conteúdo programado para o ano letivo e dos alunos em assimilar todo o conteúdo ministrado, dessa forma, temas importantes passam sem a devida abordagem e compreensão.

Diante deste cenário não foi constatada nenhuma atividade referente à temática Primeiros Socorros nas escolas, tanto na nossa vivencia nos tempos de estudantes de Ensino Fundamental e Médio como também no estágio curricular durante a graduação. Assim essa experiência de observação e a percepção constitui o marco inicial para elaboração deste Trabalho de Conclusão de Curso. Mediante as observações apontadas esta pesquisa foi construída e baseada nas seguintes etapas: **Etapa 1.** Visitas por meio de

estágio curricular, as escolas onde foi observado e feito levantamento da problemática; **Etapa 2.** Diálogo com professores e coordenadores, com apresentação da proposta de intervenção; **Etapa 3.** Execução de atividade educativa.

Logo pode se dizer que o estudo se trata também de relato de experiência, com abordagem descritiva. O processo descritivo visa à identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com algum fenômeno ou processo. Esse tipo de pesquisa pode ser entendido como um estudo de caso onde, após a coleta de dados, é realizada uma análise das relações entre as variáveis para uma posterior determinação dos efeitos resultantes. O relato de experiência abre margem para o pesquisador expor suas observações e vivências associado com o saber científico (GIL, 2010).

O estudo trata-se de um relato de experiência, especificamente, de uma ação educativa desenvolvida com apoio da UEMG, supervisores, coordenadores, professores e alunos da Escola Técnica que é objeto desta pesquisa.

### **Áreas de estudo e Público alvo**

O referido estudo foi realizado em uma Escola Técnica Estadual situada no município de Ibitité, MG, na qual a intervenção foi aplicada no mês de novembro de 2018. Participaram dos questionários e do minicurso 45 estudantes do Ensino Técnico em Enfermagem recém-ingressados no primeiro período do curso, que concordaram em colaborar com a pesquisa de forma voluntária.

Salientamos que esta pesquisa está condicionada à RESOLUÇÃO Nº 466, de dezembro de 2012, que dispõe sobre proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos; garantindo o anonimato do participante esclarecendo sobre o objetivo da pesquisa sem nenhum ônus para o participante, conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido previamente assinado e autorização institucional através do Termo de Anuência apresentado ao coordenado do Curso Técnico em Enfermagem.

### **Coleta de dado**

A coleta de dados foi realizada através de questionário estruturado, relacionado à temática Primeiros Socorros. A estrutura desse questionário apresenta duas formas, pergunta de múltipla escolha onde existem cinco opções de resposta, contendo uma única resposta correta, e formulação de afirmações verdadeiras e falsas onde o aluno deverá

colocar (V) para afirmações verdadeiras e (M) de mito para informações que considerar falsa.

A formulação das perguntas e resposta está relacionada à ocorrência de acidentes mais comuns no dia a dia da população. Questionou-se ainda sobre abordagem da temática no Ensino Fundamental e Médio além de experiências vivenciadas sobre Primeiros Socorros. Sabendo-se dos mitos que regem o atendimento de PS foram elaboradas perguntas expondo sobre queimaduras, parada cardíaca e respiratória (PCR), engasgo (OVACE), hemorragia, convulsão e desmaio.

### Elaboração do Minicurso sobre Primeiros Socorros

Para a construção desse produto educacional, foram consideradas leituras e investigações bibliográficas e treinamento, realizados anteriormente ao estudo através de recursos lúdicos como bonecos, filmes de procedimentos em Primeiros Socorros e slides, além de entrevistas informais com profissionais da saúde como enfermeiros e bombeiros. Após todo o material coletado foi elaborado um minicurso indagando os mitos e verdades sobre PS.

Inicialmente apresentamos a forma teórica do curso nos slides, logo depois os alunos foram conduzidos a nove momentos em ações teóricas e prática relacionados (Quadro 1).

| MOMENTO | CONTEÚDO MINISTRADO                                 | MATERIAIS UTILIZADOS     |
|---------|-----------------------------------------------------|--------------------------|
| 1       | Apresentação do projeto de intervenção              | SLIDE                    |
| 2       | Aplicação do questionário pré-teste                 | QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO |
| 3       | Queimaduras                                         | SLIDE                    |
| 4       | Parada cardiorrespiratória (PCR)                    | SLIDE E BONECOS          |
| 5       | Obstrução de vias aéreas por corpo estranho (OVACE) | SLIDE E BONECOS          |
| 6       | Hemorragia                                          | SLIDE                    |
| 7       | Convulsão                                           | SLIDE E BONECOS          |
| 8       | Desmaio                                             | SLIDE                    |
| 9       | Segunda coleta de dados: pós-teste                  | QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO |

**Quadro 1:** Estrutura do minicurso. Fonte: elaborados pelos autores.

A estrutura do Minicurso sobre Primeiros Socorros como citado foram desenvolvidos em nove momentos:

**1º Momento:** Apresentação do Projeto de Intervenção e dos integrantes e tema da pesquisa e aplicação do questionário pré-teste.

Objetivos:

- Comunicar os objetivos do projeto;
- Provocar o interesse dos alunos pelo projeto;

- Aplicar um questionário para medir o nível de conhecimento sobre o tema.

**2º Momento:** Aplicação do Questionário

Objetivos:

- Coletar dados iniciais acerca do saber sobre a temática;
- Distribuição e recolhimento do questionário.

**3º Momento:** Queimaduras

Objetivos:

- Identificar os tipos de queimaduras;
- Reconhecer os sinais e sintomas de cada classificação das queimaduras;
- Identificar Mitos sobre queimadura que podem agravar situações;
- Aplicar procedimentos corretos.

**4º Momento:** Parada cardiorrespiratória

Objetivos:

- Usar bonecos como forma lúdica para mostrar procedimentos corretos;
- Avaliar sinais e sintomas;
- Identificar uma parada cardiorrespiratória.

**5º Momento:** Obstrução das vias aéreas por corpo estranho, como proceder:

Objetivos:

- Usar bonecos como forma lúdica para mostrar procedimentos corretos;
- Identificar quando a vítima apresenta obstrução parcial ou completa.

**6º Momento:** Hemorragia

Objetivos:

- Identificar os tipos hemorragias;
- Reconhecer os sinais do estado de choque hipovolêmico e trauma perfuro cortante.
- Reconhecer os sinais de cada hemorragia;
- Saber quais procedimentos adotar frente a hemorragias e ferimentos.

**7º Momento:** Reconhecer vítima que apresente convulsão

Objetivos:

- Adotar procedimentos pertinentes a vítima que apresente esse quadro;
- Saber o que fazer e não fazer.
- Identificar riscos para vítima e socorrista.

**8º Momento: Desmaios**

- Identificar a possível origem do desmaio;
- Adotar o procedimento conforme protocolo para o evento.

**9º Momento: Aplicação do segundo questionário.**

O objetivo deste último momento consiste em analisar o grau de assimilação e aprendizagem sobre a temática da pesquisa. Durante toda intervenção slides foram utilizados sendo que os bonecos eram intercalados e utilizados nos temas que eram necessários a exemplificação prática.

**Questionário**

O questionário 1 foi disponibilizado antes do Minicurso sobre PS, aos alunos. Aguardou-se o tempo necessário para que os discentes respondessem as perguntas, e posteriormente foram recolhidos. Após a coleta dos dados foi iniciado o Curso. Ao término do curso foi distribuído novamente o questionário contendo o mesmo conteúdo com perguntas e opções de resposta iguais, ou seja, o mesmo questionário. A intenção foi justamente a aplicação do Pré e Pós-teste para comparação, abordada nos resultados e discussões deste estudo.

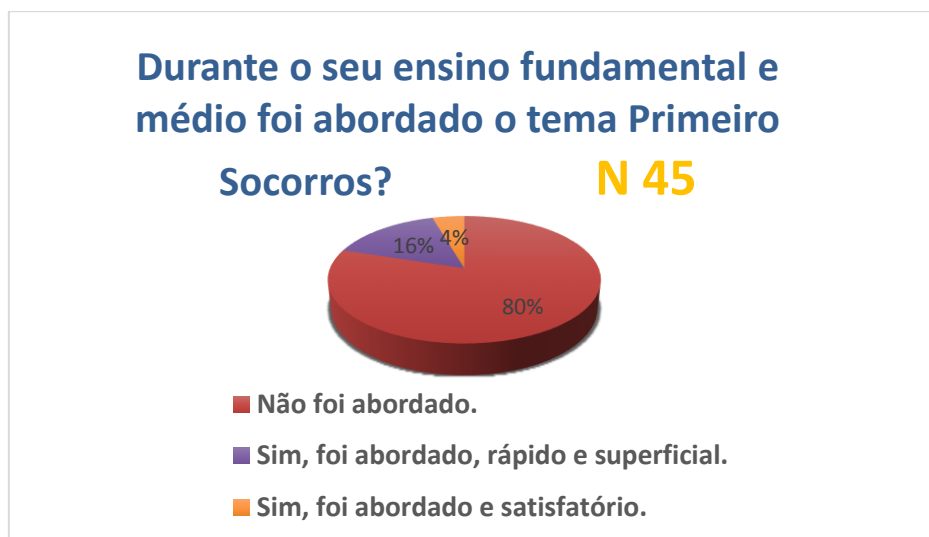
No 1º momento foi aplicado um questionário contendo nove questões fechadas de múltipla escolha e três de verdadeiro ou mito. Sendo que as questões de verdadeiro ou mito contêm cinco afirmações cada uma. O objetivo desta primeira aplicação foi verificar o nível de conhecimentos prévio sobre os primeiros socorros. Após terminarem o primeiro questionário, os estudantes foram se envolvendo com a temática desse estudo. E ao final da ação educativa no 9º momento, foi aplicado novamente o questionário inicial (Questionário 1) chamado agora de pós-teste (Questionário 2), no qual os estudantes foram novamente verificados, quanto ao grau de aprendizado e assimilação de conteúdo ministrado.

**RESULTADOS E DISCUSSÃO****Abordagem de Primeiros Socorros no Ensino Médio**

O ensino de Primeiros Socorros está relacionado ao processo de aprendizagem no Ensino Médio em relação as competências de habilidades, pois de acordo como a Base Nacional Comum Curricular o aluno deve reconhecer e averiguar vulnerabilidades

vinculadas aos desafios atuais a qual a juventude está exposta, considerando as dimensões física, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar (BRASIL, 2017).

Entretanto 80% dos participantes afirmam não terem contemplado o conteúdo sobre a temática Primeiros Socorros ao longo do seu Ensino Fundamental e Médio (Gráfico 1).



**Gráfico 1:** Abordagem de Primeiros Socorros no Ensino Fundamental e Médio (N45 = número amostral 45 alunos). Ibirité 2018.

Os primeiros socorros podem ser considerados uma ferramenta para promover o bem-estar social, visto sua importância para a sociedade diante dos acidentes que envolvem o nosso dia a dia. Entre os estudantes entrevistados 56% já presenciaram algum tipo de acidente e 16% já participaram de alguma forma de socorro, reforçando a importância da temática do estudo no âmbito escolar, visto que muitas situações emergenciais estão no cotidiano das pessoas, e podem ser evitadas ou conduzidas de forma correta e eficaz se os cidadãos estivessem preparados. Dentre os acidentes que os estudantes da pesquisa presenciaram o mais citado foi acidentes de trânsito com vítima.

Em relação à parte avaliativa do questionário foram divididas as perguntas em dois eixos a de verdadeiro ou mito que constam 15 afirmações no total, e as de múltipla escolha, sendo nove questões. Os resultados a seguir serão distribuídos da seguinte forma; avaliação dos dados obtidos sobre as questões de mito ou verdade, avaliação das questões de múltipla escolha e análise geral constando 90 questionários cada um com 24 exercícios.



### Análise das questões: mito ou verdade

Segundo a American Heart Association (2015), a movimentação de vítima por socorrista leigo só deve ser feita em casos extremos, como por exemplo, um carro prestes a explodir, portanto não é recomendável mexer na vítima. Pois em alguns casos, a vítima pode estar com o osso quebrado, mesmo que isso não esteja visível e, por isso, a recomendação principal é não movimentá-la para evitar lesões e problemas mais graves.

Entretanto entre os estudantes, apesar de todos os erros sobre essa temática terem diminuído, 23 alunos, acreditam ser verdade o fato de mover a vítima para um local seguro em caso de acidentes drásticos (Quadro 2). Pode-se inferir que é relevante a afirmação para alunos de um Curso Técnico de Enfermagem, visto que existem circunstâncias em que a vítima precisa ser removida, diante deste fato ressaltamos a necessidade de aprofundar e reformular essa questão em uma nova oportunidade.

| AFIRMAÇÕES                                                                                                                                         | MITO OU VERDADE? | NºEPT | NºEAI |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-------|-------|
| Mover a vítima para um local seguro a fim de realizar os primeiros socorros.                                                                       | MITO             | 26    | 23    |
| Retira o capacete do motociclista para respirar melhor.                                                                                            | MITO             | 10    | 5     |
| Sinalizar o local do acidente com objetos que você tenha no local, galhos, de árvore o que estiver disponível.                                     | VERDADE          | 4     | 1     |
| Se possível não mexer na vítima e chamar o atendimento especializado.                                                                              | VERDADE          | 6     | 5     |
| Certificar que a pessoa está consciente, perguntando seu nome, se tem alguém a quem ela queira avisar do ocorrido e se está sentindo seus membros. | VERDADE          | 1     | 0     |

**Quadro 2:** Mito ou verdade sobre acidentes e emergências drásticas número de erros pré e após o minicurso. (N45 = número amostral 45 alunos) NºEPT = Número de Erros no Pré-Teste; NºEAI = Número de erros após Intervenção.

Considerando a prática apresentada sobre a parada cardiorrespiratória observou-se que a participação dos alunos foi a mais contundente, devido ao envolvimento na demonstração lúdica. Alguns estudantes foram convidados a exercitarem os procedimentos e manobras nos bonecos, ressaltaram a dificuldade da atividade, devido a necessidade de preparo físico, já que tal procedimento não pode ser interrompido em casos reais, além da importância destes para a preparação adequada diante de possível mal súbito que possa envolver qualquer ser humano (Figura 1).



**Figura 1:** Prática Reanimação Cardiorrespiratória (RCR). Fonte: acervo pessoal

Pode-se dizer que pelo fato dos alunos terem participado da atividade prática o rendimento de acertos foi melhor após a unidade didática referente às questões de afirmações sobre verdadeiro ou mito. Todas as questões sobre o tema Parada Cardiorrespiratória apresentaram redução de erros considerável (Quadro 3).

| AFIRMAÇÕES                                                                                                                     | MITO<br>OU VERDADE? | NºEPT | NºEAI |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------|-------|
| Procedimentos referentes às compressões torácicas para adultos e crianças são necessariamente iguais já que a técnica é única. | MITO                | 21    | 6     |
| Compressões torácicas devem ser ritmadas e utilizando de força condizente com a idade da vítima.                               | VERDADE             | 16    | 2     |
| O ritmo das compressões torácicas deve ser de pelo menos 100 compressões por minuto sempre observando o retorno do tórax.      | VERDADE             | 22    | 12    |
| As compressões podem ser interrompidas para descanso do socorrista, mas não por tempo prolongado.                              | MITO                | 26    | 10    |
| Em caso de parada cardiorrespiratória, a primeira coisa a fazer é chamar imediatamente o serviço de urgência.                  | VERDADE             | 11    | 8     |

**Quadro 3:** Mito ou verdade sobre parada cardiorrespiratória número de erros pré e após o minicurso (N45). NºEPT = Número de Erros no Pré-Teste; NºEAI = Número de erros após Intervenção.

O engasgo pode ser bastante perigoso se a vítima não for rapidamente socorrida, pois a falta de ar pode causar a morte. Algumas observações são importantes para a disseminação de conhecimentos básicos a respeito do engasgo (Quadro 4).

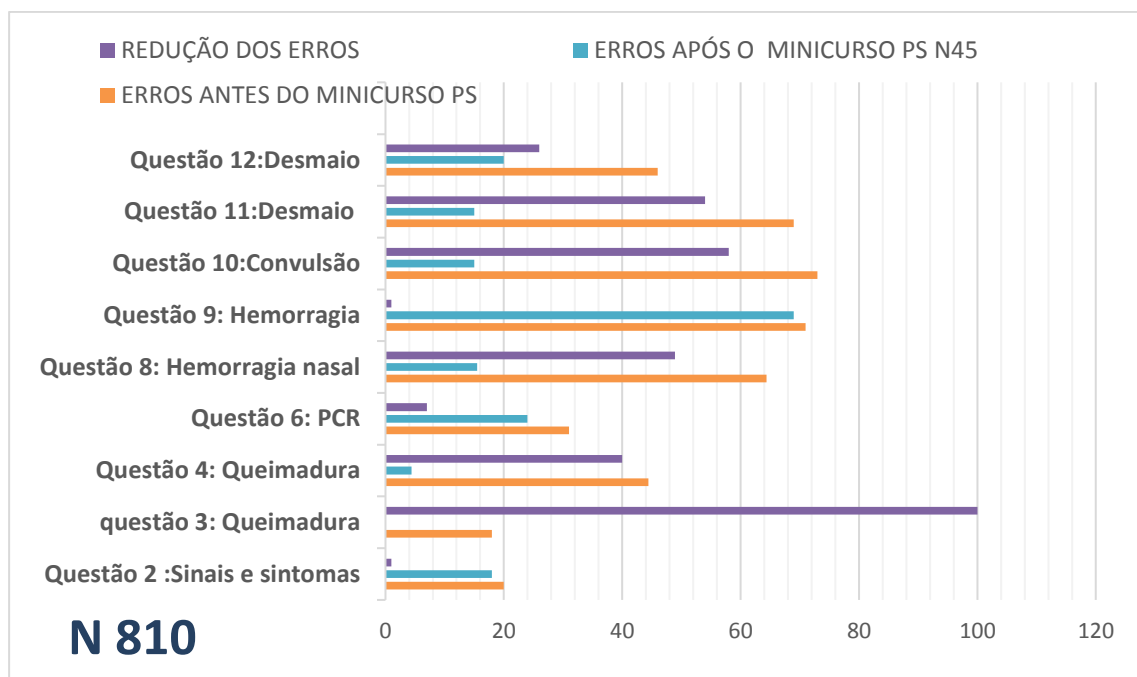
| AFIRMAÇÕES                                                                                                                                                                                                                                     | MITO OU VERDADE? | NºEPT | NºEAI |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-------|-------|
| Levantar as mãos da criança acima da sua cabeça para desengasgar.                                                                                                                                                                              | MITO             | 20    | 2     |
| O procedimento padrão para bebês é dar cinco tapinhas nas costas, entre as escapulas (ossos que se assemelham com uma borboleta), com a criança de bruços sobre o antebraço e a cabeça um pouco inclinada para o chão.                         | VERDADE          | 4     | 2     |
| A criança engasgada frequentemente produz pouco ou nenhum som.                                                                                                                                                                                 | VERDADE          | 13    | 8     |
| Pessoas com sequelas neurológicas, com derrame cerebral, idosos e adultos que usam álcool e drogas tem maior chance de ser engasgar, porque esses grupos perdem um pouco de reflexo da tosse e têm mais dificuldade para engolir os alimentos. | VERDADE          | 19    | 18    |
| Pôr o dedo na garganta para desengasgar.                                                                                                                                                                                                       | MITO             | 7     | 3     |

**Quadro 4:** Mito ou verdade sobre engasgo números de erros antes e após o minicurso de PS (45). NºEPT = Número de Erros no Pré-Teste; NºEAI = Número de erros após Intervenção.

A abordagem sobre engasgo foi satisfatória de modo geral, porém 40% dos estudantes que participaram deste estudo não percebem que o uso de bebidas alcoólicas como o de outras drogas são fatores de risco que podem desencadear o engasgo mesmo após a da intervenção sobre PS.

### Questões de múltipla escolha

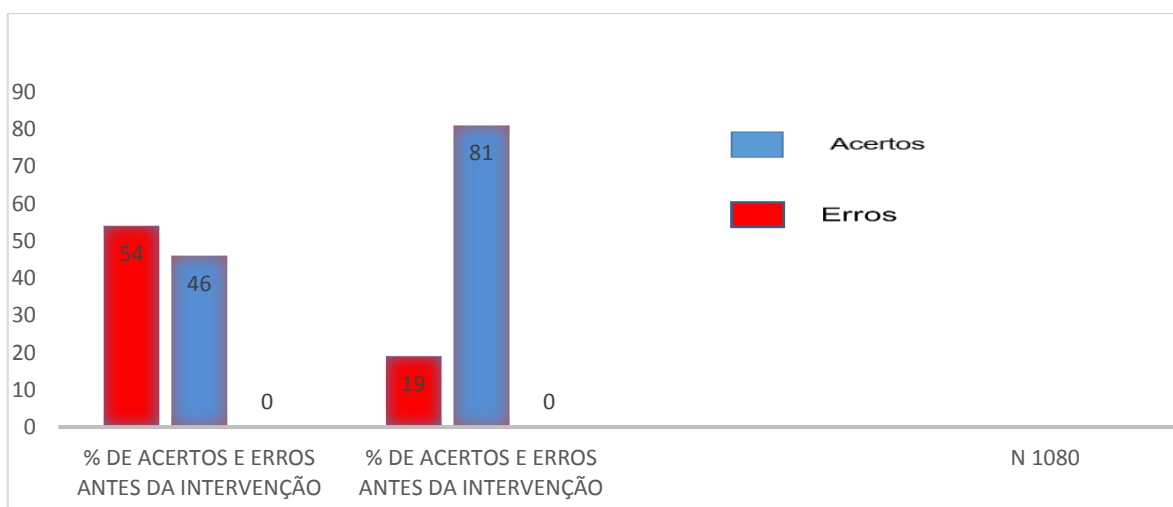
Todos os temas tratados nas questões de múltipla escolha (Gráfico 2) apresentaram diminuição dos números de erros, comparado com pré-teste (questionário aplicado antes do minicurso de PS), retratando o grau de assimilação dos alunos em relação à didática deste estudo.



**Gráfico 2:** Análise do percentual das perguntas de múltipla escolha antes e após ao minicurso de PS, quanto a redução de erros (N 810 = número total de questões de múltipla escolha corrigidos). Ibirité 2018.

### Assimilação de aprendizagem

Considerando os 45 questionários desta pesquisa e 24 exercícios em cada um deles, temos 1.080 questões para cada etapa, intitulados nesta pesquisa de pré e pós-teste. Assim esses questionários foram devidamente avaliados, sendo que na etapa pré-teste foram constatados 502 acertos. Já na etapa após a intervenção foram verificados 842 acertos. Posteriormente a essa averiguação chegamos a análise geral sobre erros e acertos (Gráfico 3).



**Gráfico 3:** Porcentagem Geral de acertos e erros antes e após o minicurso de PS (N 1080= número total de exercícios corrigidos pré e pós Minicurso de PS), Ibirité 2018.

Dados coletados por Lubrano e colaboradores (2005, apud VECCHIO et al., 2010) indicam que 20% da população necessita deter conhecimentos básicos em Primeiros Socorros, para que haja redução significativa da mortalidade das pessoas.

Neste sentido ainda que a amostragem deste estudo seja reativamente pequena a nível mundial, se comparada a dimensão escolar brasileira, ela mostrou-se relevante, pois evidenciou a carência da temática aqui tratada, além de confirmar que práticas de intervenções educativas são eficazes e satisfatória quando bem elaboradas, pois 81% das questões foram respondidas de forma correta, ao final da unidade educativa, sendo que antes da ação didática 54% das questões apresentavam erro. Houve um aumento de 36% em relação ao número de acertos. Mediante os resultado pode-se afirmar que houve assimilação do conteúdo programado.

### **Considerações Finais**

A partir dos resultados obtidos após a aplicação de um questionário no início e no final do minicurso de Primeiros Socorros, realizado em uma Escola Técnica Estadual com alunos recém-ingressados no curso de Enfermagem, do primeiro período, podemos concluir que os objetivos da pesquisa foram alcançados e o problema acerca dos mitos e verdades se evidenciou. Foi observado que o nível de conhecimento em condutas urgentes e emergenciais tem se mostrado como um sinalizador, pelo fato dos primeiros socorros serem de extrema importância à vítima em situações simples, porém relevantes à vida. Afinal o tempo é o fator mais precioso na determinação das atenuações das possíveis sequelas e recuperação de uma vítima, sejam eles domésticos ou não, pois sabemos que quanto maior o período transcorrido entre o ocorrido e a prestação do socorro, pior fica o prognóstico. Por isso, a necessidade de todas as pessoas reconhecerem e lidarem corretamente com o ocorrido, sejam eles comuns na rua, no trabalho, na escola ou em residências, é de suma importância. Este fato só poderá ser concebido de forma satisfatória com a realização sistematicamente de tempos em tempos de campanhas educativas, seminários, atividades de treinamento e atualizações sobre condutas em primeiros socorros, nos mais variados setores da sociedade, dando mais ênfase para os alunos, pois estes são fontes propagadoras de informações relevantes. Afinal a vida é o que temos de maior valor, logo salvar vidas é a ação mais nobre que uma pessoa pode realizar.

## Agradecimentos

Agradecemos ao graduando, Pedro Henrique Horta Braga, do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, UEMG, Unidade Ibité e graduando em Enfermagem pela Nova Faculdade (NF), pelo suporte durante o minicurso aplicado nesta pesquisa, nos auxiliando nas práticas desenvolvidas.

## Referencias Bibliográficas

AMERICAN HEART ASSOCIATION, **Destaques e atualização das diretrizes RCP E ACE, GUIDELINES**. 2015.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 2848, de 07 de dezembro de 1940. **Código Penal**, Brasília, DF, dez. 1940.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada. **Cartilha para tratamento de emergência das queimaduras** Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Protocolos de Intervenção para o SAMU 192- Serviço Móvel de Urgência**. 2ª edição. Brasília, Editora Ministério da Saúde, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio– Ciências da natureza, e suas tecnologias**. Brasília. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias: orientações curriculares para o ensino médio**. v. 2. p. 17-20. Brasília. 2017.

BRENT Q. Hafen: KEITH J. Karren; KATHRYN J. Fradsen. **Guia de Primeiros Socorros para Estudantes, Sétima edição**. Tradução Editora Manole, 1º Edição Brasileira. 2002.

BRITO, Mychelangel De Assis. **ACIDENTES DOMÉSTICOS COM CRIANÇAS MENORES DE CINCO ANOS**. Teresina, PI. Ed, Universidade Federal do Piauí – UFPI. 2015.

CANTARELLI KJ, MARTINS CI, Antonioli L, SCHIAVON VC, MORAES Lp, Pai DD, ECHEVARRÍA-GUANILO M.H. Prevenção de queimaduras em ambiente escolar: relato de experiência. **Rev. Brasileira de Queimaduras**. 2013.

LA CRUZ ROJA, Comité Internacional de. **Primeros Auxilios en conflictos armados y otras situaciones de violencia**. Ginebra, Suiza, feb. 2013. Disponível em: [www.icrc.org/es/doc/assets/files/other/icrc-003-0870.pdf](http://www.icrc.org/es/doc/assets/files/other/icrc-003-0870.pdf). Acesso : 19 de novembro de 2018.

FIORUC, B. E.; MOLINA, A. C.; JUNIOR, W. V.; LIMA, S. A. M. Educação em saúde: abordando primeiros socorros em escolas públicas no interior de São Paulo. **Rev. Eletr. Enf.** São Paulo (SP). 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MICHEL, Maria Helena; **Organização, sistemas e métodos na era do conhecimento: administrando as organizações no século XXI**; 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

**SBQ**, Sociedade Brasileira de Queimadura; **Queimaduras conceitos e causas** 2015. Disponível em: <http://sbqueimaduras.org.br/queimaduras-conceito-e-causas>.

SANTINI, G. I.; MELLO, J. M. **Primeiros socorros e prevenção de acidentes aplicados em ambiente escolar**. Secretaria de Estado da Educação. Universidade Estadual de Maringá-UEM. Programa de desenvolvimento educacional. Campo Mourão, 2008.  
Disponível em: [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2104-6.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2104-6.pdf).

Liga Brasileira de Epilepsia (LBE), **Mitos e Verdades de Epilepsia**, 2018. Disponível em: <http://epilepsia.org.br/mitos-e-verdades-de-epilepsia/>.

VERONESE, Andréa Márian; OLIVEIRA, Dora Lúcia Leidens Corrêa de; ROSA, Isaquiel Macedo da and NAST, Karoline. Oficinas de primeiros socorros: relato de experiência. **Rev. Gaúcha Enferm.** (Online) [online], vol.31, 2010.

VECCHIO, Fabrício Boscolo, VECCHIO Anelita Helena Michelini Del, BLANCO Beatriz Fachin Vieira, GONÇALVES Aguinaldo. **Formação em Primeiros Socorros: estudo de intervenção no âmbito escolar**. Cadernos de Formação RBCE, p. 56-70, mar. 2010.



## A QUESTÃO INFORMACIONAL NA EJA: potencialidades e desafios à prática pedagógica

Ana Paula Ferreira Pedroso<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que teve origem e se efetivou na interface entre duas áreas do conhecimento – a Ciência da Informação e a Educação –, e que foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Universidade Federal de Minas Gerais. O trabalho teve como foco de estudo a relação entre informação e prática pedagógica, especificamente na Educação de Jovens e Adultos, no intuito de se apreender e discutir as necessidades de informação advindas do contexto pedagógico e interpostas aos docentes. A pesquisa aconteceu no Projeto Educação de Jovens e Adultos de Belo Horizonte (EJA-BH), implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH), sendo orientada por uma abordagem qualitativa e caracterizada como um estudo de caso. Utilizou-se, como instrumentos para a obtenção de dados, a pesquisa documental, a observação das atividades no espaço da sala de aula, bem como entrevistas semi-estruturadas com as participantes selecionadas. A partir dos resultados advindos da pesquisa, percebeu-se que as professoras entrevistadas atribuem à informação um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, notadamente no que diz respeito ao suprimento das demandas advindas do contexto educacional. Além disso, foi possível apreender as estratégias informacionais usadas pelas docentes no processo de busca de informações, as limitações vivenciadas para sua efetividade, bem como as possibilidades de sua utilização em sala de aula. Num cômputo geral, constatou-se que a informação, do ponto de vista dessas professoras, constitui um elemento primordial para o desenvolvimento da prática pedagógica.

**Palavras-chave:** educação; informação; prática pedagógica.

**Abstract:** This article presents the results of a master's research that originated and became effective in the interface between two areas of knowledge - Information Science and Education - and which was carried out in the Post-Graduate Program in Information Science, University Federal of Minas Gerais. The study focused on the relationship between information and pedagogical practice, specifically in youth and adult education, in order to understand and discuss the information needs arising from the pedagogical context and presented to teachers. The research was carried out in the Belo Horizonte Youth and Adult Education Project (EJA-BH), implemented by the Municipal Education Department of Belo Horizonte (SMED-BH), being oriented by a qualitative approach and characterized as a case study. Documentary research, observation of activities in the classroom space, as well as semi-structured interviews with the selected participants were used as instruments for obtaining data. From the results of the research, it was noticed that the interviewed teachers attribute to information a fundamental role in the teaching-learning process, especially with respect to the supply of the demands arising from the educational context. In addition, it was possible to understand the information strategies used by teachers in the process of seeking information, the limitations experienced for their effectiveness, as well as the possibilities of their use in the classroom. In general, it was verified that the information, from the point of view of these teachers, is a primordial element for the development of the pedagogical practice.

**Keywords:** education; information; pedagogical practice.

---

<sup>1</sup> Pedagoga e Doutora em Educação. Professora da Universidade do Estado de Minas Gerais / Unidade Ibirité.

***Introduzindo o tema...***

Nos dias atuais, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) reflete marcas de avanços conquistados desde a Constituição Federal de 1988, a qual reconhece o direito de todos à educação. Posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), ela tornou-se modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio; além disso, teve regulamentada as Diretrizes Curriculares Nacionais, por meio do Parecer 11/2000, as quais foram aprovadas na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (PEDROSO, 2015).

Com a identificação de suas especificidades, as reflexões acerca dessa temática têm gerado avanços significativos na área, notadamente a partir da visão de Freire (1978, p. 70), que postula uma concepção de processo educativo conscientizador

que implica na negação do homem abstrato, isolado, solto e desligado do mundo, e na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. [...] Ao contrário, ela enreda um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se encontram.

Nessa perspectiva, um princípio pedagógico já assimilado entre os que se dedicam à educação voltada para jovens e adultos é o da incorporação da cultura e da realidade vivencial dos alunos como conteúdo ou ponto de partida do processo educativo, de modo a não interferir na forma de o educando compreender e atuar no mundo. Nesse sentido, para se alcançar uma práxis que possibilite uma aprendizagem significativa, é imprescindível que sejam consideradas, no processo educativo, informações que desvelem o contexto no qual os educandos estão inseridos.

Sob esse ponto de vista, para que se possa efetivar essa práxis, é imprescindível que os professores de alunos jovens e adultos conheçam seus educandos, suas expectativas, suas culturas, suas características e os problemas de seu entorno próximo, além de suas necessidades de aprendizagem (OLIVEIRA, 2001). Assim, é fundamental que os docentes estejam engajados numa atividade permanente de formação, que implica, principal e necessariamente, na busca de informação para a construção de novos conhecimentos, que serão trabalhados dentro do contexto no qual esses alunos estão inseridos.

Ainda que essas questões sejam inerentes à formação de qualquer educador, é importante destacar que, no caso específico da EJA, o processo de busca dessas informações está intimamente relacionado às dificuldades e aos incômodos que esses

professores vivenciam no exercício do trabalho docente, às questões que emergem dessa prática e às tentativas de respondê-las.

Dada a relevância dos argumentos antecedentes, cabe explicitar, em linhas gerais, que o presente trabalho teve como foco de estudo a relação entre informação e prática pedagógica, especificamente na Educação de Jovens e Adultos, no intuito de se apreender e discutir as necessidades de informação advindas do contexto pedagógico e interpostas aos docentes.

Em razão de tais apontamentos, o presente artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que teve origem e se efetivou na interface entre duas áreas do conhecimento – a Ciência da Informação e a Educação –, e que foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Universidade Federal de Minas Gerais. O trabalho teve como foco de estudo a relação entre informação e prática pedagógica, especificamente na Educação de Jovens e Adultos, no intuito de se apreender e discutir as necessidades de informação advindas do contexto pedagógico e interpostas aos docentes.

### ***Informação e prática pedagógica: demandas informacionais no contexto educacional***

De acordo com os dados levantados no trabalho de campo da pesquisa realizada, as demandas informacionais por parte dos alunos surgem durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico, de maneira espontânea e não sistematizada (PEDROSO, 2008).

O papel do professor nesse contexto é bem definido por Freire (1999), ao refletir que: “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho” (FREIRE, 1999, p. 27). Essa situação, dialógica por natureza, é exemplificada no relato a seguir:

Às vezes eu estou conversando com eles uma coisa que não tem nada a ver, e uma informação puxa outra, outra... Por exemplo, eu lembro que quando a gente estava falando de higiene bucal, a Iva tocou no assunto sobre diabetes, porque ela relacionou. Então eu aproveitei e puxei esse tema, porque esse é um problema com que os alunos da sala convivem diariamente devido à idade, então seria um bom conteúdo para se trabalhar com eles. Foi assim também com a osteoporose... Essas demandas surgem do cotidiano da sala de aula mesmo. (Professora A)

A esse ponto de vista, acrescenta-se ainda:

Eles não trazem de forma explícita, a gente tem que ir buscando. Quando nós fomos à Gruta da Lapinha, surgiu uma pergunta lá sobre o tempo de vida do homem, e quando o monitor que estava dando a palestra começou a falar de milhões e milhões de anos eu vi que isso para eles não estava fazendo o menor sentido... e nós lá diante das cavernas. Então essas coisas a gente vai percebendo e depois temos que retornar para eles: “Peraí gente, houve uma época assim? Vocês já ouviram

falar dos dinossauros?” E muitos acham que aquilo é coisa só de filme... aí a gente tem que buscar. (Professora B)

Além de captar essas demandas por informações, cabe ao professor “alinhar-las” ao longo do processo educativo, de forma a garantir-lhe coesão. Reafirmando esta perspectiva há a seguinte formulação:

As demandas vão chegando assim... às vezes a gente está trabalhando determinado conteúdo, e durante a discussão vão surgindo dúvidas, que nos levam para outros temas. É como se fossem se alinhando, uma coisa puxa outra. (Professora D)

Em relação aos diversos pontos apresentados, é preciso considerar dois aspectos fundamentais e imbricados. Em primeiro lugar, essas demandas informacionais devem ser situadas num contexto específico, na medida em que advém de um grupo de alunos constituído por jovens e adultos populares, com histórias e trajetórias sócio-étnico-raciais. Em segundo, deve-se reconhecer que o educador da EJA tem um papel essencial no desvelamento dessas demandas informacionais que surgem no exercício da prática pedagógica (PEDROSO, 2008).

Assim, torna-se imperativo uma reflexão acerca da formação do educador da EJA, que, além de conhecer a realidade de seus alunos, deve ser capaz de captar e suprir as demandas que eles trazem para a sala de aula, com o objetivo de tornar o processo ensino-aprendizagem significativo para os seus sujeitos. Em relação a isso, Arroyo (2006, p. 23) defende que a “particularidade de sua condição social, étnica, racial e cultural têm de ser o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil do seu educador”.

Entretanto, o fato de ainda termos parâmetros oficiais que possam delinear o perfil desse profissional. Isso pode ser associado ao fato de não termos também uma definição muito clara da própria EJA, pois, conforme já mencionado, trata-se de uma área em processo de amadurecimento e, portanto, com muitas interrogações. Tal assertiva é reiterado por Arroyo, quando afirma que “o perfil do educador de EJA e sua formação encontram-se ainda em construção” (ARROYO, 2006, p. 18).

### ***Estratégias informacionais para viabilizar o processo ensino-aprendizagem***

Ao se considerar que o surgimento de demandas informacionais constitui parte integrante do processo ensino-aprendizagem e que a formação docente no contexto da EJA ainda não é algo concreto para a grande maioria dos docentes atuantes nessa modalidade educativa (PORCARO, 2011), é preciso colocar em destaque uma questão intrinsecamente

ligada a estas, da qual depende o planejamento do trabalho pedagógico: a busca de informações, pelos docentes, para suprir tais demandas.

A esse respeito, as professoras entrevistadas relataram que recorrem a fontes variadas de informações para subsidiá-las na elaboração das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, dentre as quais: livros, jornais e revistas, internet, rádio e televisão. Além dessas, também são utilizados materiais que fazem parte do cotidiano dos alunos, conforme descrito a seguir:

Eu uso também folhetos informativos (trabalhando a dengue, por exemplo), de propagandas, e a própria conta de luz ou de água. (Professora A)

Uma outra fonte de informação mencionada foram os diversos espaços educativos existentes para além das salas de aulas, a partir dos quais se é possível promover a interação entre teoria e prática, sobretudo pela possibilidade de se explorar, *in loco*, tudo o que esses espaços podem oferecer para potencializar o processo ensino-aprendizagem.

Em razão deste ponto de vista, destaca-se o seguinte relato:

Eu esqueci de citar uma outra fonte de informação, que são as visitas que a gente faz aos museus, às praças... a princípio eu ficava olhando assim meio cheia de dedos, mas depois eu me convenci totalmente de que você buscar informação diretamente na fonte é uma observação muito mais completa que se pode fazer. (Professora B)

Outro elemento relevante levantado pelas professoras como fonte de informação são seus pares, ou seja, seus colegas de profissão. Conforme colocado pelas docentes, as trocas de experiência, e até de material didático, colaboram efetivamente para o desenvolvimento de seu trabalho.

Uma coisa que a gente tem muito é a troca de experiência. Porque nós temos um horário para isso.... Então nós temos uma troca de experiências e de material muito grande, e isso ajuda demais. (Professora C)

Há que se destacar que o processo de obtenção de informação, denominado por Araújo (2001) de prática de recepção de informação, se desenvolve, segundo a referida autora, em dois momentos distintos e complementares: o acesso à informação e a seleção da mesma, este último com o intuito de verificar sua adequação aos propósitos pretendidos. Esta ótica se explicita nos seguintes termos:

E eu me preocupo muito em não me ater a uma única fonte, pra validar mesmo e não passar nada equivocado para os alunos. (Professora D)

É importante ressaltar que, como requisito essencial para o desenvolvimento de uma prática pedagógica significativa, a obtenção de informações por parte dos educadores deve se constituir numa atividade contínua e imbricada ao fazer educativo. Assim, em aporte às

formulações dos docentes entrevistados torna-se oportuno a seguinte formulação de Freire (1999, p. 16):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Em relação às limitações pessoais e/ou institucionais encontradas pelas professoras no processo de obtenção de informação, um dos principais aspectos levantados diz respeito à dificuldade de acesso em termos materiais, conforme descrito a seguir:

[...] em função do custo desse material [jornal], fica difícil para mim comprar sempre, pois a Prefeitura não oferece esse tipo de material. E essa é uma questão que atrapalha muito a busca da informação, é exatamente a falta de materialidade. Pois eu poderia buscar a informação em filmes, em documentários, mas eu não disponho dessa materialidade. (Professora A)

Em razão de tais colocações, se impõe a seguinte questão que merece reflexão: esse problema relativo à escassez de recursos materiais, no caso da EJA, pode ser associado à herança que essa modalidade de ensino carrega em relação à sua abordagem, num passado recente, a partir de “políticas marginais, de caráter emergencial e transitório, subsidiárias a programas de alívio à pobreza”? (DI PIERRO, 2005, p. 1123)

Outro elemento apontado pelas professoras como limitador em relação ao processo de obtenção de informação diz respeito à linguagem:

O que eu vejo de complicado é a questão da linguagem, pois nem sempre a linguagem que a gente encontra em muitos livros e revistas é acessível aos educandos, é preciso fazer uma mediação. (Professora D)

Ressalta-se que essa questão relativa à linguagem também preocupa outras professoras, como se verifica no relato a seguir:

Eu faço o meio de campo... Eu faço muito aquele trabalho de linguagem oral e linguagem escrita, como se fala e como se escreve... Sempre tentando fazer essa aproximação, mas não na concepção do certo ou errado, mas mostrando para eles que são coisas diferentes e que a gente deve conhecer seus usos.”(Professora B)

Sobre esse aspecto, destaca-se o papel fundamental que deve ser assumido pelo professor enquanto mediador, uma vez que a intenção não é privar os alunos do contato com linguagens mais elaboradas, e sim demonstrar para eles a coexistência de diferentes linguagens, utilizadas em contextos variados e com funções distintas (ARROYO, 2006).

No que se refere à utilização, pelas professoras, das informações obtidas, pôde-se perceber que estas representam um elemento essencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, constituindo seu cerne, conforme depoimento a seguir:



Elas são a base para eu pensar todo o trabalho desenvolvido em sala. Eu utilizo muito essas informações para, a partir daí, pensar atividades de alfabetização, de leitura... Porque eu acho que essa é uma forma de contextualizar o trabalho. (Professora C)

Nessa perspectiva, é a partir das informações encontradas que as professoras planejam as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, elegendo, assim, as melhores estratégias para socializar tais informações com os alunos.

Uso muito em estudos de texto, debates... Por exemplo, a partir da idéia central de um texto, você promove o debate. Eu gosto muito de fazer isso para dar o espaço de cada um se pronunciar. Também tem que ter aulas expositivas, mas no geral o trabalho é muito variado. Eles também fazem muita representação teatral. E de vez em quando eu trago pessoas para falarem para eles sobre assuntos diversos. (Professora B)

Nessa mesma ótica:

É muito comum eu utilizá-las em situações que os alunos vão ter que trabalhar em sala... ou isso vira um texto para eles lerem e interpretarem, ou isso vira situações de problemas matemáticos, ou isso vira um texto que vai ser dramatizado, ou isso vira aula expositiva, que é sempre dialógica. (Professora D)

Cabe destacar que, conforme explicitado por Araújo (2001), a socialização da informação deve acontecer sempre num processo dialógico. A esse respeito, Freire (1999, p. 27) argumenta que “ensinar não significa simplesmente transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção”. Em vista dessa perspectiva, é imprescindível que esteja disposto a dialogar e a fazer de suas aulas momentos abertos.

### ***Contribuições da informação à prática pedagógica***

Em vista das colocações supracitadas, Marteleto (2002) situa a escola como um locus privilegiado para a realização de práticas informacionais e de reflexões acerca da realidade. Nesse contexto, a comunicação e a interação pessoais, o acesso e a troca de informações que podem levar à mudança [e] à possibilidade, enfim, de reflexão são fatores que distinguem o campo pedagógico de outros espaços de produção e uso da informação.

O professor teria, então, a função de mediador na comunicação entre sujeitos que necessitam de conhecimento no seu processo de desenvolvimento pessoal e social, e os estoques de informação acumulados e disponíveis na sociedade, com vistas à produção do conhecimento. Entretanto, é imprescindível que essa mediação seja pensada além da simples proliferação da informação, mas entendendo-a como instrumento de aproximação do real, que exige de quem a recebe um processo de crítica e reflexão, transformando-a em conhecimento (PEDROSO, 2008).



Tendo como referência tais reflexões, é imprescindível que se compreenda a informação como elemento base para a geração do conhecimento e ação social. Sobre esse aspecto, Rendón afirma que

Distinguimos entre información y conocimiento [...] la información es el insumo del conocimiento, y siempre es recibida a través de los sentidos [...] no puede haber conocimiento sin un conocedor (RENDÓN ROJAS, 2005, p. 53).<sup>2</sup>

Complementando, o autor ainda coloca que

En el caso de la información, su fuente son los datos y la actividad requerida es la estructuración e interpretación de los mismos. Con respecto al conocimiento, su origen está dado en la información y posteriormente se requiere realizar una actividad complementaria que comprende el análisis, la síntesis, aplicar una visión dialéctica a lo que se aprende, sacar inferencias de lo aprendido, aplicar, evaluar y asimilar. Por último, el valor surge a partir de informaciones y conocimientos recibidos, pero que adicionalmente se exige una interiorización y apropiación movidos por un acto de la voluntad que elige como deseable esos principios como elementos de su proyecto existencial personal para que sirvan como guías en la interacción con la realidad (RENDÓN ROJAS, 2005, p. 59-60).<sup>3</sup>

Diante do exposto, é possível perceber a relevância de uma efetiva interlocução entre informação e educação, pois, na verdade, as salas de aulas constituem-se, também, em espaços privilegiados de informação e conhecimento. Nesse aspecto, a informação é tida como um elemento fundamental e indissociável da educação, uma vez que

informar, no ambiente escolar, não significa apenas buscar e recuperar informações julgadas relevantes no processo de aquisição de conhecimentos, mas, especialmente, envolver-se profundamente com o processo de busca e utilização do conhecimento representado pela informação, em um dado momento de aprendizagem (FREIRE, 2007, p. 144).

Por fim, é de fundamental importância se atentar para o fato de que, para que a informação, por meio da educação, contribua de forma efetiva para a mudança da realidade, é preciso que os sujeitos envolvidos, nesse caso específicos educadores e educandos, estejam constantemente engajados com a práxis<sup>3</sup>, ou seja, com o processo “ação-reflexão-ação”. Para tanto, Freire (1978) aponta que, nesse contexto, o diálogo se faz necessário e exige um pensar crítico, que não dicotomiza homens e mundo, mas os vê

---

<sup>2</sup> Distinguimos entre informação e conhecimento [...] a informação é o insumo do conhecimento, e sempre é recebida através dos sentidos [...] não pode haver conhecimento sem um conhecedor (tradução nossa).

<sup>3</sup> No caso da informação, sua fonte são os dados e a atividade requerida é a estruturação e interpretação dos mesmos. Com respeito ao conhecimento, sua origem se dá na informação e posteriormente se requer realizar uma atividade complementar que compreende a análise, a síntese, aplicar uma visão dialética ao que se aprende, obter inferências do aprendido, aplicar, avaliar e assimilar. Por último, o valor surge a partir de informações e conhecimentos recebidos, mas de que adicionalmente se exige uma interiorização e apropriação movidos por um ato da vontade que elege como desejável esses princípios como elementos de seu projeto existencial pessoal para que sirvam como guias na interação com a realidade (tradução nossa).

em contínua interação. Nesse sentido, espera-se que a educação possa atuar como uma ação política de transformação.

De acordo com as professoras, a informação não só contribui para o desenvolvimento da prática pedagógica, mas constitui-se num elemento fundamental da mesma. Segundo uma das professoras, é por meio da informação que torna-se possível contextualizar o processo educacional, aproximando-o da realidade de seus sujeitos.

Não só facilitam, mas são a base... para não tornar a escola uma coisa mecânica, sem contexto com a vida diária... porque o grande discurso é esse, fazer da escola algo além de prazeroso, também útil. É isso que faz com que a escola não seja algo descontextualizado, como se a escola fosse uma coisa e a vida lá fora fosse outra completamente diferente. (Professora A)

Outro aspecto aventado é relativo ao fato das práticas informacionais possibilitarem o redirecionamento do trabalho pedagógico, quando necessário. A importância dessa postura reflexiva é defendida por Freire (1999, p. 22), ao afirmar que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.”

Destacam-se da fala dos entrevistados os aspectos enfatizados por Freire:

É fundamental. Sem dúvida abre muitas possibilidades de trabalho... uma coisa que você traz acaba puxando outra. Acontece também, às vezes, que as informações que você encontrou te mostram que o caminho a ser seguido deve ser outro... e você busca mais informações e reestrutura o trabalho. (Professora B)

Uma outra questão levantada diz respeito ao desenvolvimento pessoal possibilitado pelas práticas informacionais, o que acaba refletindo positivamente em outras dimensões da vida do sujeito, notadamente na prática profissional.

Primeiro enriquece a minha pessoa, porque nessa busca eu aprendo demais. E isso, além de facilitar, enriquece o trabalho que eu desenvolvo também. (Professora C)

Cabe ainda reiterar um aspecto já discutido anteriormente: a informação como subsídio para o conhecimento. Ao partir desse pressuposto, considera-se que a informação é um componente essencial para o processo ensino-aprendizagem, o que a torna parte integrante do trabalho educativo.

Não só contribuem, mas são parte fundamental da prática pedagógica, considerando o que eu já disse, que é a partir das informações que vai se constituir o conhecimento, tanto para mim quanto para os educandos. (Professora D)

A partir de tais reflexões, é possível concluir que a informação se constitui, de fato, num elemento fundamental e indissociável da educação e que as docentes ao se posicionarem em relação ao papel da informação para a prática pedagógica, tornam concreta a interlocução informação-educação. Assim, é preciso reconhecer na escola um

*locus* privilegiado de realização de práticas informacionais e de reflexões acerca da realidade (PEDROSO, 2008).

### **Considerações finais**

A partir da análise dos dados, percebeu-se que, apesar de terem concepções diferenciadas acerca do conceito de informação, as professoras entrevistadas atribuem a esta um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem, sobretudo no que diz respeito ao suprimento das demandas informacionais advindas do contexto educacional.

Somando-se a esses aspectos, foi possível verificar que, em relação ao seu comportamento informacional, as docentes utilizam estratégias diversificadas no processo de busca dessas informações, recorrendo a livros, jornais e revistas, internet, rádio e televisão. Além destes, também foram citados como fontes de informação vários materiais que fazem parte do cotidiano dos alunos (folhetos informativos, boletos de contas, etc.), os espaços educativos para além da sala de aula (visitas técnicas) e os próprios colegas de profissão (por meio das trocas de experiências).

Sobre as limitações vivenciadas nesse contexto, evidenciou-se que a maior dificuldade encontrada pelas educadoras no processo de obtenção de informação diz respeito ao acesso às fontes informacionais. Outro elemento apontado pelas professoras como limitador refere-se à linguagem de alguns materiais encontrados, que, na maioria das vezes, não é apropriada ao perfil do aluno jovem e adulto.

Conforme evidenciado pelas docentes, as informações encontradas e obtidas constituem um elemento essencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, uma vez que é a partir delas que é feito o planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

A partir da pesquisa foi possível constatar que, na ótica das professoras contactadas, a informação constitui um elemento primordial para o desenvolvimento da prática pedagógica. Nesse sentido, é preciso ressaltar que embora a interlocução entre informação e educação não esteja formalizada no plano teórico dessas duas áreas de conhecimento, há, sob o prisma dos que militam nas mesmas, uma preocupação no sentido de ampliar este diálogo e as inter-relações, haja vista que, no contexto da prática docente, isso se efetiva.

Assim, em relação às contribuições deste trabalho, não se pode deixar de considerar que, no contexto educacional, os estudos relativos às práticas informacionais de

professores representam uma possibilidade de auxílio para a atuação desses profissionais, sobretudo no que se refere à consolidação de sua prática pedagógica. Em termos concretos, seria oportuno que os docentes, com os subsídios da Ciência da Informação, tivessem suporte para pesquisar e buscar informação, mantendo-se, ainda, as preocupações de considerar, de fato, as dimensões social, ética e política do processo educativo.

De forma mais ampla, tais estudos podem contribuir, também, para a formação de cidadãos que compreendam o contexto em que vivem, viabilizando o acesso a informações que sejam úteis para suas vidas, ajudando-os de maneira significativa a exercerem de forma efetiva seu papel na sociedade da informação, não como objetos, mas como sujeitos ativos e conscientes do contexto no qual se encontram inseridos.

Em razão de tais apontamentos, cabe aqui reiterar que a intenção da referida pesquisa foi, além de apontar alguns caminhos percorridos por esses professores na trajetória que envolve a necessidade, a busca e o uso de informações, oferecer, também, diretrizes que possam beneficiá-los em sua atuação profissional, no que se refere à implementação de um trabalho docente de qualidade.

Considerando esse aspecto, reforça-se a necessidade da interlocução entre a Ciência da Informação e a Educação, com o principal objetivo de se estabelecerem parcerias que possam colaborar para o desenvolvimento, por parte dos docentes, de uma competência informacional que lhes permita lidar com a informação de forma insigne. Acredita-se que esta habilidade não só facilitaria a prática pedagógica, mas, também, tornaria o processo ensino-aprendizagem mais profícuo.

Em síntese, torna-se notória e premente a efetivação da interlocução Ciência da Informação e Educação, tendo em vista que as áreas, em termos de responsabilidade pública, estariam contribuindo de forma concreta para que os participantes do processo educativo, no contexto da EJA, pudessem auferir plenamente dos direitos da cidadania.

## Referências bibliográficas

ARAÚJO, Eliany Alvarenga de. A construção social da informação: dinâmicas e contextos. **Datagramazero - Revista de Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, p.1-9, out. 2001. Disponível em: <[http://www.dgz.org.br/out01/F\\_I\\_art.htm](http://www.dgz.org.br/out01/F_I_art.htm)>. Acesso em: 28 ago. 08.

ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autentica, 2006. p.17-32.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96)**, de 20 de dezembro de 1996. Apresentação por Carlos Roberto Jamil Cury. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 176 p.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.1115-1139, out./Especial 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 nov. 07.

FREIRE, Isa Maria. Informação e educação: parceria para inclusão social. **Inclusão Social**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 142-145, abr./set. 2007. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/viewFile/81/93>>. Acesso em: 22/10/08

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 165p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 184p.

MARTELETO, Regina Maria; RIBEIRO, Leila Beatriz; GUIMARÃES, Cátia Corrêa. Informação em movimento: produção e organização do conhecimento nos espaços sociais. **Civitas**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 69-80, 2002.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Mercado de Letras. 2001. 224 p.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Trajetórias formativas de educadores da EJA**: fios e desafios. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira. **Informação e prática pedagógica**: possibilidades e desafios no contexto da EJA. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

RENDÓN ROJAS, Miguel Ángel. La ciencia de la información en el contexto de las ciencias sociales y humanas. Ontología, epistemología, metodología e interdisciplina. **Datagramazero - Revista de Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, ago.2008. Disponível em <[http://www.datagramazero.org.br/ago08/F\\_I\\_iden.htm](http://www.datagramazero.org.br/ago08/F_I_iden.htm)>. Acesso em: 10/09/08.

---

**DIVERSIDADE DISCENTE E CURRÍCULO UNIFICADO: (DE)FORMAÇÕES A PARTIR DE UMA INSTITUIÇÃO (DES)QUALIFICADORA<sup>1</sup>.**

Andréa Ulisses<sup>2</sup>  
Danielle Barbosa<sup>3</sup>  
Douglas Tomácio<sup>4</sup>  
Ildiléia Otoni<sup>5</sup>  
Joelma Andrade<sup>6</sup>  
Karla Rocha<sup>7</sup>  
Luceir Gomes<sup>8</sup>  
Rafaela Almeida<sup>9</sup>

**RESUMO:** Este trabalho, resultado de pesquisa realizada no âmbito da pós-graduação em educação, insere-se no escopo das discussões acerca da adoção de um currículo unificado enquanto proposta formativa, buscando perceber quais as implicações dessa adoção para a formação discente. Nesse sentido, adotou-se como objeto de estudo a formação técnico-profissional em uma instituição qualificadora privada que atua no programa Jovem Aprendiz. Tendo-a como campo investigado, discutiu-se a viabilidade do currículo adotado pela instituição diante da realidade discente por ela atendida, expressa por um público consideravelmente diverso no que tange a aspectos como faixa etária, nível de escolaridade, realidades social, econômica e cultural, esta especialmente reforçada à medida que a instituição, atuante em diferentes estados brasileiros, recebe alunos de distintas regiões. Dentre elas, está a região sudeste, na qual possui unidades em São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Minas Gerais (MG), estado este no qual a pesquisa se concentrou, ao investigar a unidade presente em Belo Horizonte. A pesquisa, a partir de estudo bibliográfico especializado, deu-se sob metodologia qualitativa, descritiva e documental, o que permitiu observações que, para além do âmbito concreto, alcançaram nuances subjetivas inerentes à realidade investigada; sem perder de vista o diálogo com um contexto social mais abrangente.

**Palavras-chave:** Currículo unificado; Formação técnico-profissional, Programa Jovem Aprendiz.

---

<sup>1</sup> Uma primeira versão deste trabalho, resultado final de pesquisa realizada em programa de pós-graduação educação, foi apresentada no "18º Seminário de Pesquisa e Extensão da UEMG", realizado em novembro de 2016, na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG.

<sup>2</sup> Andréa Cristina Ulisses de Jesus, UFMG/FACISA-BH - andreaulisses@gmail.com

<sup>3</sup> Danielle Barbosa de Almeida, FACISA-BH - danielle.pedag@hotmail.com

<sup>4</sup> Douglas Tomácio Lopes Monteiro, UFJF/UEMG - dtlmeduc@gmail.com

<sup>5</sup> Ildiléia Otoni Ribeiro, FACISA-BH - dileialaion@gmail.com

<sup>6</sup> Joelma Silva Andrade, PUC-MG/FACISA-BH - joelmapsic@yahoo.com.br

<sup>7</sup> Karla Cristina Rosa da Rocha, FACISA-BH - karlaetania@hotmail.com

<sup>8</sup> Luceir Almeida Moraes Gomes, FACISA-BH - luceirmoraes@hotmail.com

<sup>9</sup> Rafaela Barbosa de Almeida, FACISA-BH - rafa.bh\_@hotmail.com.br



## 1. Introdução: o programa, a formação e suas especificidades

O Programa Jovem Aprendiz lida com a formação técnico-profissional de alunos com idades compreendidas entre 14 e 24 anos, que tenham concluído ou estejam em curso na Educação Básica (Ensino Fundamental ou Médio). Esse programa dá-se em nível federal, por meio da nomeada "Lei da Aprendizagem"<sup>10</sup>, alterando a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) sobre diversos aspectos, como, por exemplo, a menoridade para fins de trabalho e a obrigatoriedade de contratação de jovens aprendizes por empresas de médio e grande portes.

Uma das bases do Programa Jovem Aprendiz é a promoção da formação teórica aliada à prática, nesse sentido, o jovem, ainda em seu processo de formação teórica em uma instituição qualificadora, é contratado e deve cumprir a parte prática do percurso formativo em uma empresa que atenda às prerrogativas pelas referidas leis instituídas.

Desde o estabelecimento da Lei da Aprendizagem, muitas foram as instituições qualificadoras privadas interessadas na formação teórico-prática de jovens em seus diferentes níveis e áreas de ensino; abrindo espaço a esse tipo de formação em boa parte do território brasileiro. Como se pode supor, algumas dessas empresas têm filiais atuantes em várias localidades e regiões do país, algo que, dentre outras coisas, demonstra a necessidade de uma elaboração pedagógica que, abrangente, tenha de atender ao público a que se propõe formar. No entanto, como se dá esse processo? Como pensar em uma formação que, sem perder a centralidade pretendida, dê conta da vastidão cultural apresentada por seus discentes, especialmente quando se fala em um público de diferentes estados? Como as instituições formadoras têm lidado com essa necessidade?

Foi tendo por base essas indagações que este trabalho se construiu, inclusive como resultado de inquietações provindas dos debates atuais, acerca da possibilidade de um currículo unificado, que alcançam as políticas educacionais. Em voga estão discussões que buscam refletir sobre o sistema formativo de uma instituição específica; na qual há clara defesa de um discurso pautado em ideias inclusivas, em que o indivíduo deve ser reconhecido em sua diversidade e sendo a partir desta formado.

É importante reforçar que, embora se volte o estudo a uma instituição em específico, não há como deixar de considerar uma realidade maior. Ao se pensar, por exemplo, nas políticas educacionais brasileiras, nos princípios que as fundamentam e nas proposições destas

---

<sup>10</sup> Lei 10.097 de 19 de dezembro de 2000. (Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. - Art. 1º Os arts. 402, 403, 428, 429, 430, 431, 432 e 433 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo [Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943](#)).



advindas, em voga estará o público ao qual esta se destina: vasto, diverso social, econômica e culturalmente. Nesse sentido, feitas as devidas ressalvas e proporções, na instituição qualificadora pesquisada e no país destacam-se ações que, parcialmente comuns, constituem-se no sentido de educar um público plural, múltiplo.

Em ambos os casos, assinala-se como ação educativa a proposição de um currículo unificado em meio às tantas e complexas particularidades de diferentes grupos sociais, às desigualdades socioeconômicas, culturais e tantas outras, isso sob um discurso pretensamente adepto à educação de qualidade. No entanto, torna-se especialmente interessante indagar se esses caminhos de qualidade são de fato pensados em prol de todos, respeitando-os e valorizando-os em suas singularidades. Tal discussão tem sido amplamente debatida por diferentes teóricos brasileiros ao se debruçarem pelos estudos acerca do Sistema Nacional de Educação e, especialmente, ao se dedicarem à discussão tocante à Base Nacional Curricular Comum.

É realmente desafiador o debate acerca de um currículo unificado para o atendimento de um público tão diverso, tão mais desafiador é assinalá-lo, em meio a essa diversidade, como ferramenta de intervenção educativa, como ocorre junto àqueles que atuam junto ao programa Jovem Aprendiz. Isso toca diretamente em discussões acerca do que se entende por educação de qualidade, por objetivos formativos, assim como também leva a considerações sobre quem pensa a educação e para quem ela é pensada. O público é efetivamente nela representado? Compreendido e valorizado? Essas e outras questões estão envoltas quando da proposição de um currículo formativo qualquer.

Considerando a realidade destacada, esta pesquisa se propôs avaliar como essa formatação de currículo se articula em uma instituição qualificadora por meio do Programa Jovem Aprendiz. Em sua defesa de promoção do desenvolvimento educacional em seus polos, que conta com grande diversidade cultural, há a estratégia de adoção de um atendimento unificado, materializando-se em operações idênticas para as diversas demandas dos diferentes estados em que se estabelece: mesmo currículo, mesmos planos de ação, um mesmo discurso acerca de um plano político pedagógico. Mas se problematiza: qual a viabilidade de um currículo unificado para a formação técnico-profissional de alunos do programa Jovem Aprendiz oriundos de diferentes estados brasileiros?

Nisso pensando, elegeu-se como objetivo a discussão acerca da viabilidade da aplicação de um currículo unificado frente às diversidades regionais apresentadas por alunos atendidos em uma instituição qualificadora. Especificamente, interessou analisar o Plano Político

Pedagógico e o currículo da instituição investigada, com vistas a perceber se estes, ao articularem-se entre si, em suas diretrizes contemplavam a diversidade sociocultural do público atendido; e, ainda, perceber a adequação destes documentos da instituição às funções sinalizadas no anexo I da Portaria 723 do Ministério do Trabalho.

## **2. Desenvolvimento: os caminhos, os espaços e os diálogos da/na pesquisa**

Metodologicamente, construiu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva e documental. A opção pela pesquisa qualitativa se deu pelo fato de a investigação interessar-se por questões que envolvem o universo subjetivo, lidando com ideologias, percepções e demais aspectos não mensuráveis em nível quantitativo, conforme aponta Minayo (2002).

Tendo em vista o levantamento minucioso e detalhado, de forma a descrever um determinado fenômeno, a pesquisa caracterizou-se como descritiva, conforme Gil (2009) e Bertucci (2008). Neste caso, buscou-se entender o fenômeno educativo ocorrido em uma dada instituição, de modo a destacar a viabilidade desse processo, caracterizado pela manutenção de um currículo unificado a despeito das múltiplas realidades regionais.

Pela natureza do trabalho, admitiu-se o recurso de apoio em bibliografias especializadas na discussão, visto que estas permitiriam o estabelecimento de um modelo teórico de referência, auxiliando na percepção das variáveis e elaboração do plano geral da pesquisa; inclusive fornecendo aos investigadores subsídios para outros passos, como a pesquisa documental. Tendo, quanto aos seus procedimentos técnicos, esta forma de pesquisa, teceram-se considerações a partir do levantamento de informações advindas de documentos restritos à instituição, em conformidade com as ideias defendidas por Lakatos (2003).

Neste caso, quando do estabelecimento da proposta investigativa, adotou-se preferencialmente um contingente de documentos escritos, quais sejam: Projeto Político Pedagógico (PPP) e o currículo institucional. Posteriormente, buscou-se ainda analisar cronogramas, planos de ensino e ementas das disciplinas ofertadas.

### **2.1. Caracterizações da organização**

A instituição analisada lida com um público bastante plural, a começar pela faixa etária atendida, de 14 a 24 anos. Também diversa é a escolarização desse público, que engloba sujeitos que estão ingressando no Ensino Médio e aqueles cuja formação no Ensino

Fundamental não se concluiu, sendo hoje continuada por meio da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Nesse mesmo tempo/espço, estão aqueles em meio à formação no nível de graduação, e nas mais diversas áreas do conhecimento.

Para além da faixa etária e do nível de escolarização, verificou-se também a considerável diversidade sociocultural desses sujeitos, advindos das mais possíveis configurações e estruturas sociais, econômicas e culturais.

A instituição possui mais de vinte unidades espalhadas pelo território nacional, dentre as quais, a alocada em Belo Horizonte, unidade que assume papel central na proposição dos trabalhos desenvolvidos pela instituição em todo o Brasil, servindo de referência inclusive à sede instalada na capital carioca.

### **2.2.1. Breve histórico institucional**

A instituição investigada foi fundada na cidade de São Paulo, na década de 1970, e é fruto da ação conjunta de profissionais da educação, que a constroem visando o desenvolvimento de estudos pedagógicos e aperfeiçoamento de profissionais atrelados à docência; objetivo ao qual a instituição se dedicou até meados dos anos de 1980. Mantendo os princípios de sua fundação, caracteriza-se enquanto instituição privada, filantrópica e de assistência social<sup>11</sup>, sendo orientada fundamentalmente por objetivos que visam o desenvolvimento, a educação e o trabalho. Nesse sentido, atua na inclusão de estudantes em estágios e, enquanto instituição qualificadora de programas de aprendizagem, firma parcerias com empresas públicas e/ou privadas.

Com pouco mais de uma década de fundação, a instituição transfere sua sede para a cidade do Rio de Janeiro, onde confirma o caráter de "agente de integração", expressão destinada às instituições cujo objetivo está em exercer um papel de ponte entre a instituição de ensino, o estagiário e as instituições/organizações que conferem a oportunidade do estágio, com vistas à inserção de estudantes no mercado de trabalho. Tal atividade, após a implementação da LDB nº 9394/96, passa a ser adotada também em nível médio, por meio de programa de estágios. É nesse período que ocorre a ampliação da rede, agora atendendo a outros estados e cidades da região sudeste.

Esse movimento de crescimento, inclusive no que se refere à aderência a programas, ampliação de atividades e finalidades, continuou a se consolidar em consonância (e em função)

---

<sup>11</sup> Atendendo à legislação vigente, a instituição coloca-se enquanto filantrópica conforme Art. 60 e 77 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96.

com as demais disposições legais ocorridas na década seguinte. Com a implementação da Lei 10.097, relativa ao menor aprendiz, no ano de 2000, e com o Decreto 5.598, que, em 2005, amplia a Lei da Aprendizagem (passando a admitir o atendimento a pessoas de até 24 anos de idade), foca-se na formação de público para o mercado de trabalho. Atualmente o serviço é prestado em mais de vinte unidades espalhadas pelo território brasileiro.

## 2.3 Referencial teórico

Para se pensar o programa Jovem Aprendiz é necessário fazê-lo a partir da observação de inúmeras diretrizes da legislação brasileira. É o caso, por exemplo, da nomeada Lei da Aprendizagem, inscrita sob o número 10.097; cujas abordagens firmam-se no âmbito trabalhista, regulamentando particularidades nas relações de trabalho entre o jovem aprendiz e as organizações contratantes, junto à Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, em Decreto nº 5.452, de 1º maio de 1943. É também o caso de observância ao Decreto 5.598, de 1º de dezembro de 2005, que visa regulamentar a contratação de jovens aprendizes, além de delinear providências acerca de aspectos físicos e procedimentais de instituições qualificadoras. Sendo ainda de cunho educacional, esse programa submete-se à Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que estabelece normas educacionais para o país, inclusive no tocante ao ensino profissionalizante.

Para além das supracitadas legislações, rege ainda o programa Jovem Aprendiz a Portaria do Ministério do Trabalho e Emprego de número 723, de 23 de abril de 2013, cujas interferências se dão no âmbito dos programas de aprendizagens desenvolvidos por instituições qualificadoras. Este trabalho, ao direcionar atenção para aspectos que dizem respeito ao programa de aprendizagem da instituição analisada, toma com maior foco o Decreto nº 5.598 e a Portaria 723.

Por meio de ambos, identifica-se que os programas de ensino-aprendizagem elaborados e desenvolvidos pelas instituições que oferecem o serviço educacional técnico-profissional, para o atendimento ao programa Jovem Aprendiz, devem (em uma série de processos) passar por crivos de análises de modo a verificar a observância às regras do Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional – CONAP<sup>12</sup>. Tal catálogo absorve o registro de

---

<sup>12</sup> O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), através da Portaria nº 723 de 2013, criou o Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional (CNAP). Ele é destinado ao cadastramento das entidades qualificadoras em formação técnico-

entidades formadoras que apresentem conformidade entre a proposta pedagógica e as descrições da Classificação Brasileira de Ocupações - CBO, como assim coloca a Portaria 723 (2013): “Os programas de aprendizagem, elaborados em consonância com as regras do Catálogo Nacional de Programas de Aprendizagem Profissional – CONAP previsto no art. 8º desta portaria devem ser inscritos no CNAP para avaliação da competência da entidade.”.

Por meio do Decreto 5.598, são apresentadas as conceituações determinantes, como, por exemplo, a definição de quem são as instituições qualificadoras e o que a elas cabe, sendo, para uma oferta qualquer, imprescindível o atendimento ao que o decreto expõe/conceitua. É também por meio dele que percebe-se a clara indicação, de maneira preferencial, do chamado "sistema S" (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, SESCOOP) como agente de absorção do público juvenil a ser atendido pelo programa. Assim, as empresas de médio e grande portes, obrigadas a contratar jovens aprendizes, devem recorrer inicialmente às instituições do "sistema S" e, em segunda opção, não sendo possível o atendimento na primeira, cabe o recorrer às instituições sem fins lucrativos. Conforme dispõe o mencionado em seu Art. 8º:

Consideram-se entidades qualificadas em formação técnico-profissional metódica: I - os Serviços Nacionais de Aprendizagem, assim identificados: a) Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI; b) Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC; c) Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR; d) Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte - SENAT; e e) Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo - SESCOOP; II - as escolas técnicas de educação, inclusive as agrotécnicas; e III - as entidades sem fins lucrativos, que tenham por objetivos a assistência ao adolescente e à educação profissional, registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Para o atendimento ao Programa Jovem Aprendiz, tais instituições devem oferecer, ainda por determinação do mesmo Decreto, condições adequadas de ensino frente às suas propostas pedagógicas, bem como equipamentos necessários, além de recursos humanos adequados. Tal determinação é reforçada pela Portaria 723, que, em seu parágrafo 3º do art. 4º, dispõe da entrega do termo de compromisso – documento que compõe o processo de inscrição no Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional. Tal artigo Dispõe que:

O termo de compromisso do Programa de Aprendizagem deve ser entregue acompanhado de comprovação de: I – adequação da proposta pedagógica aos princípios e diretrizes desta Portaria; II – existência de quadro técnico-docente próprio, na localidade em que se desenvolverá o programa, devidamente qualificado; e III – estrutura física e

---

profissional metódica, definidas pelo Decreto nº 5.598 de 2005, que regulamenta a contratação e a formação profissional de aprendizes.

equipamentos disponíveis condizentes com os objetivos da formação profissional. (PORTARIA 723, 2013).

Os diversos aspectos mencionados e ademais constantes nos documentos diretivos que regulamentem a ação do programa Jovem Aprendiz, para além de abordarem sobre diretrizes burocráticas, também dizem de aspectos pedagógicos que devem ser observados pelas respectivas instituições de ensino; como, por exemplo, as mencionadas no excerto acima da Portaria 723. Mas, para além destas, e ainda sob a mesma portaria, podem ser destacadas algumas outras prerrogativas que devem ser atendidas com vistas às devidas inclusões institucionais ao programa, conforme se observa pelo Art. 5º, em seus incisos III e IV, em que estabelece-se a necessidade de informações como:

Conteúdos a serem desenvolvidos; estrutura do programa de aprendizagem; definição e ementa dos programas; organização curricular em módulos; recursos humanos e qualificação do pessoal técnico-docente e de apoio envolvido na execução do programa de aprendizagem, adequados ao conteúdo pedagógico [...] (PORTARIA 723, 2013)

O processo educacional é consideravelmente complexo e requer efetivo planejamento e estrutura para o seu andamento. As considerações acima mencionadas são de inquestionável importância e devem fazer parte do conteúdo do projeto político pedagógico das instituições de ensino, inclusive aquelas voltadas para os eixos da educação profissional. Assim, esclarece Veiga, 2014, p. 2:

O projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

O projeto político pedagógico, portanto, trata-se de documento institucional que esclarece e norteia tanto no que tange à estrutura, quanto no que se refere ao trabalho pedagógico; nele estão às filosofias, ideologias, dentre outros aspectos que dizem inclusive da identidade institucional. E é especialmente por meio dele que se constrói a base curricular, as expectativas do trajeto formativo a ser delineado, a proposta de currículo a ser defendida e, espera-se, materializada, sem com isso desconsiderar sua face mutável, aberta às manifestações dos sujeitos que com ele dialogam, conforme aponta Sacristán (2000). Fala-se, pois, de uma premissa ao funcionamento de qualquer estrutura formativa, inclusive aquelas voltadas ao âmbito técnico-profissional.

### 2.3.1. Dos (des) caminhos da pesquisa: apresentação e análise dos dados

Para compreensão dos vários aspectos mencionados no que concerne aos documentos diretivos e à ação pedagógica da instituição analisada, inclusive como forma de atender aos objetivos pela pesquisa propostos, verificou-se a necessidade de consulta ao projeto político pedagógico da instituição. De posse dele e tendo-o analisado, articuladamente, se procederia à análise curricular.

No entanto, por mais absurdo que seja isto, não foi identificada a existência de tal projeto. Em outras palavras, não havia na instituição investigada um projeto político pedagógico que fundamentasse e/ou nortearias as ações formativas ali engendradas, o currículo proposto, bem como a organização daquele espaço. Assim, questiona-se: quais os meios utilizados para apresentação da proposta pedagógica (se é que foi apresentada), bem como as diversas informações necessárias à avaliação pela Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do Ministério do trabalho e posterior autorização no Cadastro Nacional de Aprendizagem Profissional? Há, por exemplo, clara desconsideração, inobservância do disposto pela portaria 723, em seu artigo 5º, nos incisos III e IV, aqui retratados; algo que impossibilitaria a oferta de qualquer curso técnico-profissional pela instituição.

Para além das questões burocráticas, internamente, o projeto político pedagógico deve esclarecer as maneiras pelas quais um público tão diverso poderá ser atendido nas suas necessidades dos processos de aprendizagem. Como esclarecido, o público abrangido pela instituição através do programa Jovem Aprendiz apresenta não apenas diversidade cultural, mas diversidades que interferem diretamente no sistema pedagógico a adotar, quando se considera uma variância significativa de faixa etária, nível de escolaridade e carências advindas do ensino regular, que também são absorvidas pelo programa nos diferentes estados. No entanto, que tipo de absorção tem sido feita pela instituição? A de clientes? Seriam sob esse filtro que são ali atendidos cotidianamente sujeitos dos mais diferentes espaços? Que tipo de currículo ali se constrói quando não se apresenta sequer um projeto político pedagógico que possa fundamentá-lo?

Sem o plano político pedagógico, buscou-se, então, a análise do currículo<sup>13</sup> e, ainda que não estivesse dentro do proposto inicialmente, de outros documentos que pudessem dizer do

---

<sup>13</sup> Apenas a título de esclarecimento, as pesquisadoras ressaltam que a compreensão de currículo por elas empreendida dialoga com o defendido, dentre outros pensadores, por Sacristán (2000).



processo formativo que ali ocorre, tais como: planos de curso, planos de aula, conteúdos programáticos, ementas de disciplinas etc.

Institucionalmente falando, enquanto estruturação dos cursos, verificou-se a apresentação de uma "matriz curricular" comum a qualquer das formações oferecidas e em todas as unidades, composta por uma parte introdutória e uma básica. Além destas, há também as matrizes específicas para cada curso oferecido pela instituição. Nesse sentido, uma aprendizagem profissional "X" tem matriz diferente de uma aprendizagem profissional "Y". Mas todas as aprendizagens "X", independentemente dos contextos em que são oferecidas, seguem as mesmas diretrizes. Essas matrizes específicas serão aqui identificadas como eixos formativos.

Tendo em vista o contexto da instituição analisada, optou-se por aqui chamar esses eixos formativos de currículo institucional, algo que, de algum modo, também explicita os (des) caminhos acima nomeados, isso porque não foram identificados quaisquer outros documentos que apresentassem mais detalhamentos acerca das intencionalidades e/ou descrição para tais conteúdos (como ementas, planos etc), restringindo-os a nomeações sumárias. Assim como na busca por um projeto político pedagógico, que inclusive nortearia tais eixos, esse segundo passo revelou-se também frustrante pela ausência de materiais/documentos que pudessem fornecer informações mais precisas acerca do currículo pela instituição adotado e/ou da formação que nela ocorre.

Esta, conforme já descrito, lida com a educação de jovens em diferentes estados e regiões do país, sendo utilizado para esse fim o mesmo material (ainda que de nomeações sumárias, sem quaisquer estruturas curriculares efetivas), tanto no que diz respeito às bases/eixos disciplinares, quanto aos materiais didáticos oferecidos aos discentes. Assim, o que aqui foi passível de identificação veste a disposição documental da instituição, reflete uma unicidade que não parece atenta ao múltiplo universo que à instituição adentra com vistas à formação. Novamente questiona-se: faz isso sentido? Qual a viabilidade de uma formação que desconsidera esse universo, inclusive negando-o uma proposta político-pedagógica que seja capaz de com esse público dialogar? Se não há propostas político-pedagógicas, como acreditar em ações que, devidamente fundamentadas, estariam atentas à diversidade discente? Ou, ainda, há compreensão do ser discente? Dos direitos destes? Talvez haja, mas isso, ao menos no que se compreendeu a partir da pesquisa, não significa práticas coerentes, atentas às necessidades dos sujeitos, construídas, também e principalmente, a partir deles.

De forma mais pontual, cabe considerar algumas outras coisas que os materiais analisados demonstraram. No que se refere à parte introdutória (comum a todos os cursos), existe certa apresentação do curso. Nesta apresentação são pontuados conceitos e particularidades do programa Jovem Aprendiz, as legislações que o regulam e o próprio programa interno. A opção pelo termo “pontuado”, aqui utilizado, diz exatamente do que ocorre, visto que não há informação que efetivamente explicita do que se tratam cada um desses elementos, mas, novamente, apenas uma pontuação, como que citações/nomeações pontuais desses aspectos.

Ao considerarmos a vertente curricular introdutória (eixos), há disciplinas que, a priori, retomam a compreensão da Lei 10.097/2000, ao elencarem: diversidade, responsabilidade social e ética/cidadania-empresa. Além disso, foram também assinaladas: comunicação assertiva; a influência da mídia/tecnologia e redes sociais; relacionamento interpessoal; marketing pessoal; planejamento financeiro; empreendedorismo; projeto de vida e carreira, dentre outros. Para a parte básica dos cursos, verificou-se ainda a nomeação de conteúdos como: globalização e trabalho X emprego; declaração universal dos direitos humanos; bases do direito civil; dentre aqueles atrelados aos conhecimentos matemáticos e de língua portuguesa. Basicamente, o que verificou-se foi uma gama de nomes de conteúdos, muitas das vezes desarticulados entre si, para o atendimento, orientação e formação dos jovens que passam pela instituição, que por sua vez apresenta-se enquanto engajada com a contribuição social. Ainda que essa contribuição, também não explicitada nos documentos analisados, seja pela instituição entendida a partir de ações que sequer apresentem uma proposta pedagógica, curricular, ou de planejamentos para o desenvolvimento da formação. Há, na verdade, uma ausência que se possa evidenciar em termos documentais de estruturação em todas essas esferas. Fala-se, então, de um esparso relacionar de nomes que, desarticulados, não apresentam qualquer fundamento mais efetivo que documentalmente os pudesse expressar.

Segundo o entendimento dos pesquisadores, muito antes de uma preocupação com os estudantes que ali adentram, bem como com a contribuição social advogada pela instituição, há nisso um processo mantenedor de interesses mercadológicos. Por meio de um "currículo" voltado ao atendimento mercadológico, ainda que se diga defensor de conteúdos acerca da ética e cidadania, existe um empreendimento direcionado aos interesses da empresa. Nesse sentido, cabem as considerações de Macedo (2014, p. 1536 -1537), que argumenta:

Tenho entendido as políticas curriculares como discursos hegemônicos, mais ou menos efetivos em sua tarefa de saturar a estrutura deslocada, ou seja, de fixar sentidos para

educação [e currículo]. Num nível mais macro, tenho argumentado que as políticas tomam a qualidade da educação como significante nodal capaz de sobrelinear as demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político. [...] A defesa de uma base comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade. Ela responde a múltiplas demandas; se apresenta como capaz de garantir, entre outros, redistribuição de renda e reconhecimento das diferenças (Moreira, 2010). Para tanto, ela significa qualidade da educação, assim como a crise que lhe serve de exterior constitutivo. E o faz de diferentes maneiras, tendo em vista que a multiplicidade que constitui o social jamais pode ser estancada.

Ao defender um currículo unificado, a instituição pauta-se na busca de uma pretendida neutralidade que atinja os sujeitos aos quais formas, oferecendo-lhes oportunidades semelhantes nos seus processos de desenvolvimento (discurso também percebido em âmbito nacional quando das proposições de uma base nacional curricular comum). No entanto, como apresenta Apple (2008), o currículo nunca é neutro. Sendo, pois, um processo sempre contaminado, inclusive involuntariamente, por crenças e valores que estão arraigados nos sujeitos que os propõe, a partir de suas próprias experiências, bem como de ideologias maiores que estão no âmbito político de uma nação.

Desse modo, há nesses discursos (assumidos inclusive pela instituição formadora pesquisada por meio de suas páginas e redes sociais), a partir de um neotecnicismo crescente (Verde, 2015), significativa hegemonização, processo em que E. Laclau e C. Mouffe, apud Macedo (2014, p.1535), dizem haver uma:

[...] operação pela qual um significado particular assume o lugar impossível da totalidade, uma “função de significação universal incomensurável consigo mesmo”. Na medida em que a totalidade é este lugar impossível e inexoravelmente habitado pelo antagonismo que constitui a atividade política democrática, a hegemonia nunca será dada.

Na perspectiva de Macedo (2014), as políticas curriculares com discursos hegemônicos, como aquele defendido pela instituição qualificadora, argumentam uma qualidade na educação que atendam à demanda dos diferentes grupos sociais. Contudo, essa “qualidade na educação” é um movimento político que tem patrocínio de empresas privadas, bancos e outros financiadores de grande poder aquisitivo em nível nacional e internacional da ordem do capital, sendo incompatíveis com as necessidades apresentadas por esses diferentes grupos. Sendo assim, Macedo (2014, p. 1553), ao abordar a ideia de um currículo unificado, ainda que o faça em âmbito nacional, adverte que é preciso seguir lembrando que esse currículo:

[...] não vai melhorar a educação e nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do imponderável da qual

depende não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte.

Assim sendo, as discussões que se iniciaram, pautadas na análise da viabilidade de um currículo unificado dentro de uma instituição qualificadora específica, tomam um escopo ainda mais complexo, que implicam questões de maior ordem, tendo em vista que, sob uma prática pedagógica infundada e desarticulada, se viabiliza na verdade o rendimento afinado ao controle mercadológico, apesar da contrariedade expressa na existência de disciplinas que se dizem voltadas para a formação humana. Mas, como se sabe, ludibriar faz parte desse processo de jogos de interesses.

### **3. Considerações Finais**

Por meio da investigação realizada, pelos (des)caminhos percorridos nesta pesquisa, foi percebido que não há sequer uma proposta curricular na instituição, mas somente a nomeação de disciplinas a serem ministradas. Estas, ainda, não são concebidas pela instituição, discutidas enquanto tais e/ ou mesmo partilhada pelos professores formadores.

Percebe-se, então, que o currículo real se dá informalmente, pois são os instrutores (estes sem qualquer conhecimento pedagógico no âmbito de suas formações, conforme aferição documental autorizada) que, quase aleatoriamente, definem todo o processo formativo (objetivos, conteúdos etc) e o fazem a partir apenas da nomeação das disciplinas da instituição.

Ainda por meio do estudo documental, percebeu-se que tais disciplinas são nomeadas exclusivamente para atender à portaria 723 do ministério do trabalho. Mas tal atendimento, conforme visto, finda-se nesse iníquo nomear, uma vez que não há qualquer fundamentação e/ou orientação que possa justificar esse empreendimento. Fala-se, pois, da real ausência de uma configuração político-pedagógica que sirva como base para a proposição de um programa formativo qualquer, haja vista a total ausência de documentos que possam expressar de modo clarificado o trabalho ali processado. Em outras palavras, a instituição não apresenta condições quaisquer, pedagógicas e legais, para o desenvolvimento do trabalho que oferta aos discentes, tão pouco oferece aos professores instrutores (e demais profissionais) condições mínimas de proposição de um trabalho coerente, que seja devidamente fundamentado.

É importante pensar que um currículo unificado é mais que uma definição de conteúdos a serem desenvolvidos nos diversos centros educacionais. Sinaliza-se nessa discussão, dentre outras coisas, a necessidade de uma reflexão de maior criticidade, com vistas à identificação e

avaliação das intencionalidades veladas nas diferentes propostas. A partir do campo investigado, da instituição qualificadora nesta pesquisa trazida, ficou perceptível que a instituição desenvolve seus processos de ensino para atender às demandas advindas das empresas que a contratam, por meio de ações pedagógicas (pedagógicas?) infundadas e desarticuladas. Verifica-se, na verdade, a mercantilização da educação, secundarizando a formação de seus sujeitos, e, assim, contribuindo para a manutenção de uma estrutura social desigual e excludente; como já apontava Dubet (2008), ao considerar às vezes em que a escola, sob aparente discurso de justiça, acabava por veladamente reforçar as imparidades sociais.

A qualidade da educação necessita permanecer ininterruptamente. Mas o entendimento dessa qualidade deve se dar a partir da justiça social, dos direitos dos sujeitos no processo inseridos, essa deve ser, acredita-se, a base de qualquer sistema formativo, inclusive o de formação técnico-profissional. A proposição de um currículo tem de apontar para a procura de procedimentos flexíveis que, sem desconsiderar o acesso ao bem cultural produzido pela humanidade, possa abarcar a todos, não estando dessa forma volvido para o favorecimento, a seleção e manutenção de alguns poucos, como vem se procedendo no cenário atual. Infelizmente, de acordo com o visto por meio desta investigação, e sabe-se que esta não uma realidade específica da instituição pesquisada, o currículo tem sido pensado no sentido de atender os desígnios de uma pequena parcela, que não se confunde com a imensa maioria dos jovens e adolescentes, por exemplo, atendidos pela instituição qualificadora analisada.

Nesta pesquisa, propunha-se a investigar a viabilidade educacional de um currículo unificado de uma instituição qualificadora, a partir da realidade discente por ela atendida através do programa Jovem Aprendiz. Conforme indicado, ao que se percebeu, tal viabilidade não se instalou. Apesar da multiplicidade apresentada (nas mais variadas esferas) pelo público atendido – que exigiria uma proposta pedagógica capaz de suprir lacunas advindas do sistema regular de ensino, atender simultaneamente diferentes níveis de escolaridade, realidades socioculturais múltiplas etc – a instituição sequer apresentou um projeto político-pedagógico que fundamentasse o processo formativo e tão logo desse sustentação a uma proposta curricular, esta também, de modo concreto, inexistente.

Ao fim, a proposta que aqui surgiu no sentido de pensar o currículo unificado, diante do campo investigado, levou à pesquisa a um universo ainda mais complexo: às descabidas formas de se fazer e pensar a educação. Mais que pensar o currículo, ou não pensá-lo (conforme indicou a análise a partir da instituição), em voga estão questões que, sem deixar de dialogar com o aspecto curricular, tocam a efetividade das políticas educativas, o entendimento do campo

pedagógico, a luta por processos formativos diversos, capazes de considerar os sujeitos, inclusive, em suas especificidades. Em meio à complexidade do universo que envolve a proposição curricular, a materialização de uma matriz que se pretende materializada, estão aspectos essenciais, cuja existência não foi identificada na instituição e que são bases anteriores inclusive ao próprio currículo, à formulação e proposição deste. Tal fato constituiu-se em entraves para o processamento deste estudo, mas, ao mesmo tempo, em vez de empecilhos paralisantes, chega-se até aqui com a certeza da necessidade de estudos ainda mais aprofundados, de diálogos a se construir, da validade do estudo apresentado no sentido de ser um ponto ao ensejo de novas investigações desta natureza.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T.T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 10.ed. São Paulo:Cortez, 2008.

BERTUCCI, Janete Lara de Oliveira. **Metodologia básica para elaboração de trabalho de conclusão de curso: ênfase na elaboração de tcc de pós-graduação**. São Paulo: Atlas, 2008.

BRASIL. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto n. 5.598** de 1º de Dezembro de 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Decreto n. 5.452** de 1º de Maio de 1943. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei n. 10.097** de 19 de Dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10097.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2016.

BRASIL. **Portaria 723** de 23 de abril de 2013. Disponível em: <<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/portaria-mte-723-2012.htm>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

DUBET, François. **O que é uma escola justa. A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

Gil, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentido para educação. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530 – 1555, out/dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTEIRO, Douglas Tomácio Lopes; RIBEIRO, Márcen de Pádua; VELOSO, Silene Gelmini Araújo. Educação e Políticas Públicas no contexto capitalista atual: desafios na educação contemporânea. **Revista Educação e emancipação**, São Luiz, v. 8, n. 2, p. 63-82, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/4214>>. Acesso em: 10 out. 2016.

RICHARDSON, Roberto Jarry et AL. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SACRISTÁN, J. Cimenó. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: 2007.

TENEGUTTI, Cláudio Antônio. **Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise Crítica**. Portal sismmac. 2016. Disponível em: <[http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo\\_BNC\\_Tonegutti.pdf](http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva**. Portal Sinprodf. 2014. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2014/01/PPP-segundo-Ilma-Passos.pdf>> . Acesso em : 30 set. 2016.

VERDE, Patrícia Lima. Base Nacional Comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre o currículo mínimo. **Revista Terceiro Incluído**. Goiás, v. 5, n. 1, p. 78 – 97, jan/jun. 2015. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/36348-152191-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/36348-152191-2-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2016.



**A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR****THE INCLUSION OF DISABLED PEOPLE IN HIGHER EDUCATION**

Estefany Rani Santos MENEZES<sup>1</sup>; Jennifer Silva FAGUNDES<sup>1</sup>; Thatiane Santos RUAS<sup>2</sup>.

Faculdade de Minas – FAMINAS-BH

**Resumo:** O presente estudo teve como objetivo principal analisar como gestores e alunos concebem e vivenciam a inclusão de pessoas com deficiência no contexto de uma instituição privada da educação superior. Para a realização da pesquisa foi utilizada como abordagem a pesquisa qualitativa e, como procedimentos, a pesquisa bibliográfica e o trabalho de campo. Nesse contexto, foram utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados. O questionário foi aplicado para os alunos de sete cursos diferentes, totalizando 217 respondentes, e a entrevista foi direcionada a uma gestora da instituição investigada. Os resultados identificados a partir das análises dos dados coletados, demonstraram, entre outras coisas, que os alunos reconhecem que a instituição possui uma infraestrutura adequada ao atendimento de pessoas com deficiência, porém, grande parte desconhece outras ações que a instituição faz em prol das pessoas com deficiência. Já na entrevista com a gestora observou-se que a mesma está em consonância com as ações que a instituição realiza conforme as exigências legais voltadas para a inclusão e se mostrou atenta às novas modificações quando houver alguma mudança de lei. Através da pesquisa conclui-se que a instituição investigada está se preparando cada vez mais para receber as pessoas com deficiência, além de conter um diferencial que é de oferecer o curso de Libras na matriz curricular de todos os cursos, sendo importante também garantir a oferta de serviços mais perceptíveis a públicos diferenciados.

**Palavras-Chaves:** Inclusão; Gestão; Educação superior; Pessoas com deficiência.

**Abstract**

The present essay had got as a general aim the analysis of how, gestors and students, could conceive and experience the inclusion of disabled people in the context of a higher education in a private institution. To perform this research, it used qualitative research approaches, and as procedure, literature search, field research. The questionnaire was which was applied for the students from seven different courses, reaching a total of 217 respondents, and the interview was directed to a manager of the institution under investigation. The results identified from the analyzes of the collected data, demonstrated, among other things, that students recognize the excellence of the institution's infrastructure suitable for the care of people with disabilities, but most are unaware of other actions that the institution does for of people with disabilities. According to the manager's interview, it was possible to observe that he / she agrees with the actions taken by the institution, in accordance with legal requests that are concerned with inclusion and has been attentive to the new demands when a change in relation to the law. The conclusion is that the institution under investigation is preparing carefully in order to receive disabled people as well as pursue an enormous differential which is offering a sign language course in its curricular matrix in all courses, and also considering important to guarantee the offer of more perceivable services to differentiated audiences.

**Key words:** Inclusion; Management; College education; Disabled people.

<sup>1</sup> Graduação em Administração pela FAMINAS BH. E-mails: (estefanyrani@yahoo.com.br); (jennifersilva@icloud.com).

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Pedagoga. Professora de cursos de graduações na Faminas-BH e na UEMG-Unidade Ibitité. (thati.santos.ruas@gmail.com)

## Introdução

O presente artigo tem como tema central a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior, considerando a visão de gestores/as e alunos/as de uma instituição de ensino superior privada situada na cidade de Belo Horizonte.

Assim, é importante observar o processo histórico, especialmente no que tange à idade antiga e idade média, por que passaram as pessoas com deficiência. Nesse contexto, vale destacar que muitos foram e, de algum modo ainda são, os obstáculos vivenciados pelo referido público, obstáculos esses relacionados à discriminação, exclusão, abandono e até extermínio, pelo fato de serem consideradas pessoas anormais, imprestáveis à sociedade, improdutivos, incompetentes, entre outros adjetivos pejorativos e degradantes.

Todavia, aproximadamente, no início do século XX começaram a surgir eventos pelo mundo que denunciavam a exclusão e defendiam os direitos das pessoas com deficiência. É importante frisar que tais eventos estavam relacionados aos processos de educação educativos formais e não formais, o que deu início a mudanças de paradigmas em prol de uma inclusão social plena desses sujeitos.

Nesse sentido, surgem alguns eventos que abordam a inclusão de pessoas com deficiência no meio educacional. Pode-se citar, como exemplos, a Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990), que defendia que todas as pessoas tivessem acesso à educação de qualidade e que fosse oferecido um espaço adequado a elas, e a Declaração de Salamanca (1994), que definia a escola inclusiva como sendo o ato da escola se aderir às necessidades dos alunos, fazendo com que todos aprendam juntos, independente de cada dificuldade ou limitação.

Desse modo, o Brasil, sendo um dos 88 países participantes do Congresso em Salamanca, na Espanha, que originou a Declaração de Salamanca (1994), começou a esboçar interesse, por meio de legislações e políticas públicas, sobre a proposta de educação inclusiva apontada no cenário internacional. Assim, foram elaborados dispositivos legais, como o Decreto nº 7.611 de 2011, que determina que o atendimento especializado das instituições deve estar no plano pedagógico da escola, e como a Lei nº 10.098/00, a qual especifica como o espaço físico deve ser organizado para receber as pessoas com deficiência.

No que se refere ao contexto da educação superior, trabalhar com a inclusão é enfrentar desafios com relação, entre outras coisas, ao desconhecimento por parte de alunos e profissionais e às normas legais que são exigidas por órgãos reguladores, como o Ministério da Educação, que por meio da Lei 10.861/2004, que instituiu Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por exemplo, avalia as Instituições de Ensino Superior no âmbito de desempenho e

infraestruturas dentro de dimensões estabelecidas nos instrumentos de avaliação, que envolvem espaço físico, corpo docente, corpo discente, entre outros. Desse modo, as instituições devem estar preparadas no sentido de oferecer um espaço acessível e uma educação de qualidade e comprometida com as demandas de todos os alunos.

Nesse contexto, vale ressaltar que as autoras do artigo escolheram este tema devido ao interesse em aprofundar o conhecimento sobre a educação inclusiva e entender concepções e práticas de gestores e alunos de uma instituição de ensino superior.

Considera-se o tema relevante, tendo em vista que o mesmo está na pauta de políticas públicas, como o Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior Secadi/Sesu, 2013, de legislações, como o Decreto nº 5.773/06 que obriga as universidades a propiciar a inclusão para justificar a inserção nos processos de gestão, entre outros, além de fazer parte de debates e discussões em universidades e nas mídias em geral.

Entre as legislações existentes neste âmbito é importante destacar que o direito de acesso à educação está ancorado na Constituição Federal de 1988, a qual serve de base para outras leis e decretos que surgiram posteriormente. Nesse sentido, pode ser citada a Lei nº 13.146/15, que se refere ao Estatuto da Pessoa com Deficiência, destacando a maneira de incluir as mesmas em todos os ambientes, como nas instituições de ensino superior, e tendo seus direitos de acessibilidade na unidade de ensino e acesso às matérias de estudo. Sendo assim, foi importante pesquisar para entender como os gestores lidam com as mudanças que devem ser feitas para receber as pessoas com deficiência e como os alunos percebem estas mudanças no meio institucional.

Com base no exposto, questionou-se como gestores e alunos concebem e vivenciam a inclusão de pessoas com deficiência no contexto de uma instituição privada da educação superior? A hipótese levantada a partir da referida pergunta problema foi que os gestores da instituição agem e pensam conforme as legislações já direcionadas para inclusão de pessoas com deficiência e os alunos vivenciam as mudanças realizadas na instituição, mas, muitas vezes, desconhecem ou não refletem sobre o assunto.

Diante desse questionamento, o objetivo geral da presente pesquisa foi analisar como gestores e alunos concebem e vivenciam a inclusão de pessoas com deficiência no contexto de uma instituição privada da educação superior. Especificamente objetivou-se: a) identificar em documentos oficiais institucionais como a inclusão de pessoas com deficiência era abordada; b) perceber como os gestores da instituição planejam e promovem ações em prol das pessoas com deficiência; c) verificar como os alunos de alguns cursos percebem a inclusão no contexto educacional.

Esse artigo é composto por quatro seções, entre elas a introdução, em que é citada a contextualização do tema, sua importância, o problema de pesquisa e os objetivos que foram traçados. Na segunda seção, apresenta-se a metodologia, o referencial teórico. A terceira seção é a análise dos dados coletados durante a realização da pesquisa de campo. Por último, a conclusão, apresentando as considerações finais do trabalho.

### **Procedimentos metodológicos**

O presente artigo teve como abordagem a pesquisa qualitativa, pois os resultados a serem obtidos não se dão em formas numéricas, mas sim de forma prática, a partir de uma maneira coesa, de forma lógica (MICHEL, 2005). Os tipos de pesquisas adotados foram a exploratória e a descritiva. A primeira costuma ser usada para pesquisas em que os temas investigados são escassos, buscando respostas para o problema elaborado, e a descritiva investiga características de determinados grupos, população (GIL, 2011).

Como procedimentos de pesquisa, foram desenvolvidas a pesquisa documental e a bibliográfica. Gil (2010) sinaliza que a pesquisa documental se utiliza de dados primários, privados de uma organização e a pesquisa bibliográfica é realizada por fontes anteriormente publicadas, como livros, artigos, assegurando-se de que são confiáveis, permitindo que outras pessoas deem continuidade nos temas que já foram pesquisados.

Além disso, foi utilizada a pesquisa de campo que, segundo Gil (2010), pressupõe dela fazer parte a observação do espaço pesquisado, tendo flexibilidade na mudança dos objetivos, focando em um grupo ou área específica. O campo da pesquisa foi uma instituição de ensino superior privada que se encontra em Belo Horizonte, Minas Gerais, na região de Venda Nova. Em 2003 foi credenciada pelo MEC, oferece cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Os sujeitos da pesquisa foram uma gestora acadêmica e alunos/as em períodos finais de 10 cursos diferentes.

Para a realização da coleta de dados, foram utilizados, como instrumentos de coleta de dados, a entrevista e o questionário. Michel (2005) considera que a entrevista é um instrumento de comunicação face a face entre o entrevistador e o entrevistado, por meio do qual pode-se obter as informações necessárias. Esse instrumento foi aplicado a uma gestora da instituição investigada. Já o questionário é o composto por perguntas que podem ser respondidas dentro de um prazo pré-estabelecido, acompanhado de uma explicação previa sobre o motivo da pesquisa (MARCONI E LAKATOS, 2009). O questionário, portanto, foi aplicado para alunos/as que estão finalizando o curso, nos turnos matutino e noturno.

### **Análise histórica sobre os processos de exclusão e inclusão social de pessoas com deficiência**

Desde a pré-história existem relatos sobre existência de pessoas com deficiência. Na antiguidade as crianças que apontavam ter algum tipo de deficiência eram abandonadas ou até mesmo eliminadas (RODRIGUES, 2008). Na idade média as pessoas com deficiência ainda eram vistas como defeituosas, doentes, mentalmente afetadas, porém não poderiam ser mortas, isso em função do cristianismo que passou a considera-los como criaturas de Deus (ARANHA, 2005).

No século XVI Johann Heinrich Pestalozzi defendia que toda criança teria direito a educação até mesmo aquelas pertencentes à classe pobre, pois acreditava que todos deveriam ter o conhecimento tornando-se autônomos. Já no início do século XX Maria Montessori, cria um método<sup>3</sup> de ensino voltado para crianças com deficiência (RODRIGUES, 2008).

Nessa perspectiva, surgem alguns eventos que discutem a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar. Entre eles pode-se citar que no ano de 1990 em *Jomtien* na Tailândia, aconteceu uma conferência da qual foi construído um documento nomeada Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Participaram deste encontro 155 países, que em comum acordo pretendiam restabelecer o compromisso mundial de educar todas as pessoas do mundo. Após resoluções, decidiram que todas as pessoas do mundo tivessem acesso a uma educação de qualidade e que esta fosse prestada em um espaço adequado.

Em um dos artigos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em específico art. 3, é colocado que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”. Pode-se perceber que foi um dos primeiros documentos precursores que evidenciou as pessoas em suas particularidades, principalmente as pessoas com deficiência.

Outro evento importante que apoia o direito à educação para as pessoas com deficiência aconteceu em 1994, na cidade de Salamanca na Espanha. Nesse evento ocorreu uma assembleia que contou com a colaboração de 88 governos e 25 organizações internacionais, do qual foi originado um documento nomeado de Declaração de Salamanca. Empenharam-se em um compromisso de reforçar a educação para todos, focando, principalmente, na educação de pessoas com deficiência. Além disso, foi reforçado que todas as crianças, jovens e adultos tenham direito a educação mesmo que o aluno

---

<sup>3</sup>O Método criado por Maria Montessori, para crianças com deficiências, baseava-se na observação de que meninos e meninas aprendem melhor pela experiência direta de procura e descoberta. São objetos simples, mas muito atraentes e projetados para provocar o raciocínio. Há materiais pensados para auxiliar todo tipo de aprendizado, do sistema decimal à estrutura da linguagem (RODRIGUES, 2008).

tenha alguma necessidade especial, ou seja, foi reafirmado que “qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

### **A inclusão de pessoas com deficiência no Brasil**

No Brasil, há registros de que em meados do século XX, surgiram movimentos sociais contra a discriminação, em que questionamentos quanto às formas de ensino dentro das escolas começaram a despontar. Desse modo, vale frisar que no ano de 1929 chegou ao Brasil a professora Helena Antipoff para atuar na Escola de Aperfeiçoamento, com objetivo de formar professores especializados para educar pessoas com deficiência, utilizando métodos baseados na Psicologia. A referida escola foi a primeira instituição de ensino superior a aplicar os métodos ensinados por Antipoff, tornando-se assim referência em todo país (CAMPOS, 2003). Com isso pressupõe que a sociedade passou a se preocupar com as pessoas com deficiência, havendo, nesse mesmo período, um crescimento de entidades voltadas à atendimentos especializados para essas pessoas (JANNUZZI, 2004).

A partir da influência de Antipoff no Brasil, percebeu-se que houve um crescimento no que se refere ao desenvolvimento de ações no âmbito da inclusão nas escolas, surgindo novas tecnologias, atendimentos diferenciados, leis que dão direitos e deveres para essas pessoas, fazendo com que elas se reposicionem perante a sociedade (CAMPOS, 2003).

Ainda no século XX, especificamente em 1988 foi criada a Constituição da República Federativa do Brasil, no intuito de garantir os direitos e deveres fundamentais, além de limitar e organizar o Estado. No artigo 6º da referida legislação consta que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, [...] a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Em específico a educação é competência da União, Estados, Municípios e Distrito Federal. Além disso, vale destacar que essa é a primeira lei que explicita o direito de todos à educação.

Aliados à Constituição Federal de 1988, o Brasil sofreu influências da Declaração Mundial de Educação para Todos, podendo ressaltar que as pessoas com deficiência precisam de uma atenção especial por conta de suas especificidades. E, também, da Declaração de Salamanca que ressaltava o direito das pessoas com deficiência à educação formal, considerando todas as modificações necessárias para atender a todos os tipos de deficiência.

Após a Declaração de Salamanca, percebe-se, como avanço na legislação brasileira, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº9.394/96, a qual pressupõe regulamentar a educação escolar de todo o território nacional. Em seu Art. 21, a referida legislação ressalta que a educação escolar deve ser composta por dois níveis de ensino, são eles a educação

básica e a superior, sendo este considerado o aprimoramento em áreas específicas para atuação no mercado de trabalho.

Outro elemento importante colocado na LDB nº9.394/96, é o disposto no Art. 58, Capítulo V, em que se define a modalidade de educação especial, a qual é direcionada a pessoas com deficiência, deixando claro que é direito de todos a educação, tanto no ensino básico como no superior. Expõe ainda que a educação especial é voltada para pessoas com “deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (LDB, nº 9.394/96), sendo necessário apoio especializado para cada tipo de deficiência.

No que tange às deficiências existentes, essas podem ser explicadas pelo Decreto nº3.298 de 1999, que estabelece sobre a interação de pessoas com deficiência relacionada à sua proteção e outras disposições. A mesma legislação ressalva que a deficiência é toda perda ou impedimento de desempenho de alguma atividade que saia do padrão normal do ser humano.

O Decreto nº3.298/99 classificada em cinco categorias os tipos de deficiência existente, sendo elas: a) Deficiência Física: Se dá pela falta completa ou parcial de qualquer membro do corpo humano, comprometendo o físico da pessoa, podendo ser por paraplegia, paraparesia, tetraplegia, paralisia cerebral; b) Deficiência auditiva: Perda parcial, integral ou bilateral, de 41 decibéis (dB) ou mais; c) Deficiência visual: Acontece pela cegueira onde a média da soma do campo visual de ambos os olhos seja menor ou igual a 60%; d) Deficiência mental: É quando o funcionamento do cérebro está menor que a média, limitando a pessoa a áreas adaptativas do convívio social, tais como: Comunicação, Cuidado pessoal, Lazer, Habilidades; e) Deficiência Múltipla: É quando a pessoa possui duas ou mais deficiências (DECRETO nº3.298/99).

Infere-se que a partir deste Decreto nº3.298/99 se fez necessária a criação de algumas leis que atendessem a cada tipo de deficiência. Pode-se citar como exemplo a Lei nº 10.436 de 2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de expressão e comunicação dos Surdos. A mesma obriga as Instituições de Ensino Médio e Superior a introduzirem a Libras na matriz curricular dos cursos de “formação de Educação Especial, Fonoaudiologia e de Magistério”, prioritariamente, e demais cursos de forma optativa ou obrigatória.

Visto que as Instituições de Ensino devem estar preparadas para receber as pessoas com deficiência, o Decreto nº 7.611 de 2011 institui que o atendimento especializado deve abordar a proposta pedagógica da escola, participação dos familiares e dos estudantes. Incentivar o crescimento de recursos que acabem com as obstruções no processo de ensino e aprendizagem e garantir meios para que essas pessoas possam continuar se aperfeiçoando academicamente em todos os níveis da educação é outra proposta alavancada por essa legislação.



## A gestão da educação inclusiva na Educação Superior

Para Luck (2001), a gestão é construída a partir de um consenso de ideias e ações definidas, sendo estas construídas pelo grupo da organização, englobando toda a equipe. No que se refere à responsabilidade do gestor e à operacionalização da gestão, Rosa (2008) esclarece que se faz necessário controlar pessoas e organizar as estratégias que foram planejadas sem deixar de levar em conta os objetivos e metas da instituição.

Entre os vários tipos de gestão, ressalta-se a gestão estratégica, que pode ser definida como conjunto de ações que deverão ser aplicadas em um planejamento futuro, ou seja, o gestor deverá estar preparado para pensar em estratégias e alternativas que poderão ter efeitos sobre o planejamento da empresa a medida que as diferentes necessidades forem surgindo (MOTTA, 2004).

Além disso, vale frisar que a gestão é encontrada em vários ramos, entres eles, destaca-se a gestão escolar. Além dos aspectos citados anteriormente, caberá ao administrador da área de educação saber as normas e diretrizes que regulamentam o seu empreendimento e os recursos necessários que irão compor sua estrutura organizacional (LIBÂNEO, 2003). Nesse sentido, Campos e Silva (2009) complementam que o gestor escolar deve delegar, liderar, assumir responsabilidades acordadas junto a sua equipe, trazendo a comunidade para o meio interno da escola, evidenciando assim a necessidade de habilidades conceituais na gestão de uma instituição educacional.

Assim também, Rosa (2008, p.21) discorre que no caso das instituições de ensino, essas “devem determinar quais recursos possuem - humanos, materiais, financeiros -, e se são suficientes para permitir vantagem qualitativa em relação à concorrência existente no ambiente de atuação, e então identificar a estratégia adequada para sobreviver e crescer”.

Como uma forma estratégica de gestão nas escolas e faculdades, encontram-se alguns modelos de gestão que influenciarão na forma de gerir uma organização, entre elas, cita-se a burocrática e democrática. A gestão burocrática é definida por não ter a participação de todos os envolvidos no processo, pois as decisões veem somente da direção, tornando assim uma direção centralizada. Neste modelo, as competências técnicas são mais valorizadas que as interpessoais. Já a gestão democrática envolve o trabalho em equipe dentro da organização, e tem como premissa a valorização de todos os envolvidos (LIBÂNEO, 2003).

A gestão democrática tem como pressuposto também a participação coletiva, pois os participantes ajudam na tomada de decisão, traçam objetivos e metas compartilhadas, o que, desse modo, tornam as relações com os clientes mais dinâmicas, destaca Libâneo (2003). É pertinente lembrar que a gestão democrática está amparada por legislações brasileiras, como a Constituição Federal de 1988, que evidencia essa gestão, principalmente no âmbito de instituições públicas, como

um dos princípios da educação brasileira, a qual é regulamentada pela Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB), nº 9.394/96.

Em uma gestão democrática, o gestor precisa se atentar não somente à administração, mas também com os planos pedagógicos, pois é responsável por gerir os recursos necessários para que a atividade fim seja entregue com êxito aos alunos (WITTMANN. Et. Al. 2007). Do mesmo modo, Libâneo (2003) propõe que, para ter sucesso no processo de gestão da instituição, o gestor deve praticar quatro funções, sendo definidas como: a) Planejamento escolar e projeto pedagógico-curricular: são ações para tomadas de decisões direcionadas aos objetivos. É dar uma direção para o processo educativo, formalizar o plano curricular; b) Organização geral do trabalho: envolve os recursos necessários para o funcionamento da instituição; c) Direção e coordenação: verificar e controlar as atividades exercidas pelo pessoal da instituição, discutir sobre os objetivos e metas, apoiar e auxiliar o corpo pedagógico; d) Avaliação da organização e da gestão da escola: acompanha e controla o que foi planejado, o resultado alcançado, se os objetivos e metas foram alcançados, divulgar o *feedback* (LIBÂNEO, 2003).

As instituições de ensino superior podem ter formas de atuação diferentes. Machado (2008) as separa em:

A coordenação acadêmica deve cuidar das relações com o MEC e das discussões acadêmicas (emendas, programas, relações acadêmicas com os alunos e professores). A gestão de mercado deve cuidar das relações com o mercado, das visitas aos empregados, da “venda” do curso, dos investimentos em infraestrutura, etc. (MACHADO, 2008, p.20).

Dessa maneira, separando os gestores com suas respectivas responsabilidades, Libâneo (2003) apresenta algumas práticas para uma boa gestão, sendo elas: a) Ações de natureza técnico-administrativa: envolve normas, diretrizes; boa manutenção dos recursos utilizados, como edifício, instalações; b) Ações de natureza pedagógico-curricular: engloba todos os aspectos relacionados à atividade escolar, de ensino; ocorre o processo de tomada de decisão voltada para os pedagogos (LIBÂNEO, 2003).

A educação no Brasil tem dois níveis de ensino, o básico e o superior. Com relação ao ensino superior, Schmitz e Bernardes (2008) apontam que é muito complicado as instituições de ensino superior se adequarem a todas as mudanças, principalmente por exercerem múltiplas atividades, como o ensino, pesquisa e extensão, visto que possuem uma forma de gestão muito burocrática, político, entre outros.

Além disso, Andrade (2002) evidencia que as instituições de ensino superior possuem uma complexidade maior devido aos colaboradores terem mais autonomia, vários objetivos coexistentes e pelo fato de cada instituição possuir um padrão diferente. Somado a esse cenário, encontram-se

dificuldades relativas a processos de comunicação interna e externa, bem como ainda há dificuldades com a utilização de novas tecnologia, o que torna, assim, a gestão mais desafiadora.

Em consonância com Andrade (2002), Scharmach (2010) completa que a gestão das Instituições de Ensino Superior é deficiente, visto a necessidade de as mesmas precisarem tomar decisões imediatas sobre as mudanças que ocorrem em um ambiente em que, a demora existente nos processos, dificulta a gestão do planejamento estratégico.

Já Walter e Meyer Júnior (2010) afirmam que as instituições de ensino superior possuem parcialmente uma gestão mais autônoma, em que as decisões são anunciadas e as resoluções negociadas mais lentamente, o que torna mais difícil a gestão. Os autores ainda alegam que, normalmente, as pessoas eleitas para assumir um cargo de gestão dentro das instituições são professores que, na maioria das vezes, não tem conhecimento da área de gestão e adquirem conhecimento ao longo do tempo de prática, o que pode dificultar o processo, pois, de acordo com Machado (2008), não adianta entender apenas do modelo pedagógico, mas, também de toda administração do negócio.

Ainda nesse sentido, Machado (2008) diz que as instituições de ensino superior precisam ter um modelo de planejamento estratégico, de modo a serem definidos os objetivos e as estratégias que a empresa pretende traçar para alcançar o objetivo final; implementar indicadores e metas, para que consiga mensurar e acompanhar o desenvolvimento da mesma; desenvolver o plano tático baseado nos objetivos e metas; e, por fim, deve ser verificado quais são as vantagens competitivas de mercado, o que diferencia a empresa das demais, quais são os atrativos e diferenciais da empresa para encantar o cliente, pois o mercado está em constante mudança e com isso é necessário que toda empresa se atualize constantemente.

Com as mudanças que estão ocorrendo no ambiente escolar, sendo uma delas a inserção de pessoas com deficiência, se vê necessário que o gestor se adeque a essas transformações, objetivando principalmente a inclusão escolar (ROSA, 2008). Para incluir a diversidade de alunos no meio educacional existem desafios a serem enfrentados, principalmente no que se refere à convivência com as diferenças das pessoas, por isso deve-se trabalhar essa inclusão não apenas no ambiente escolar, mas também com o mundo, sendo essencial para a formação de qualquer profissional (ALVES, 2008).

As instituições de ensino superior possuem um papel fundamental no processo de inclusão, pois devem fornecer condições para que esses alunos possam ter acesso ao ensino de qualidade e com ótima transitabilidade. Nessa perspectiva, a Lei nº 10.098/00 destaca que as instituições de ensino devem oferecer acessibilidade; eliminar as barreiras de transporte na arquitetura que possa impedir o ir e vir do aluno com deficiência ou mobilidade reduzida; modificar o mobiliário para que torne de

fácil acesso; tenha matérias, equipamentos que auxiliarem o aluno na sua participação, autonomia, independência; que seja disponibilizado intérprete de Libras em caso de alunos com deficiência auditiva, leitores de textos em Braille para os alunos com deficiência visual; e qualquer outra medida que o aluno precisar. É importante sublinhar que esta lei é a utilizada pelo Ministério da Educação (MEC) em suas fiscalizações e regulamentações de instituições de ensino superior.

O MEC também utiliza, como ferramenta para normalizar as instituições de ensino superior, a lei nº10.861/04, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que tem como principal objetivo avaliar as instituições de ensino superior, considerando os cursos de graduação em suas múltiplas dimensões, como o ensino, a pesquisa e a extensão, além do desempenho dos alunos, o corpo docente, as instalações físicas que a instituição disponibiliza para a comunidade acadêmica, entre outros. Nesse cenário, destaca-se que as instituições de ensino superior têm o desafio de assegurar que as pessoas com deficiência tenham seus direitos resguardados, podendo participar de todos os eventos da instituição de forma acessível e plena.

Vale salientar que em 2015 foi sancionado a lei nº13.146/15, a qual institui que todas as pessoas, independente de suas capacidades, possuem direito a igualdade e acesso à educação em todas as suas modalidades, sendo obrigatório, por parte das instituições, a oferta de uma estrutura adequada para receber as pessoas com deficiência, o que pode ser realizado por projetos pedagógicos com atendimento especializado, projetos em que incentivem o envolvimento e desenvolvimento dos alunos com deficiência no âmbito educacional e social, bem como o incentivo e participação dos familiares nas ações que envolvem a comunidade escolar, entre outros.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016) a população brasileira é formada por aproximadamente 206.081.432 pessoas e 6,2% (12.777.048) da população possui pelo menos uma deficiência. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) registrou, em um período de 10 anos (2003 até 2013), a inserção de pessoas com deficiência em instituições de ensino superior público e privado. Durante este período as efetivações de matrículas totalizaram em aproximadamente 19% nas instituições de ensino superior privado e 15% nas instituições de ensino público.

Diante disso, pode-se inferir que, mesmo com o aumento do número de matrículas nas instituições, ainda precisamos melhorar muito no âmbito da educação inclusiva no ensino superior. É necessário, por exemplo, que a inclusão das pessoas com deficiência nas instituições seja mais respeitada, para que tanto as instituições privadas quanto as públicas possam ter atendimento especializado para as necessidades de cada aluno (DOCUMENTO ORIENTADOR DO PROGRAMA INCLUIR, 2013).

## ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de dois instrumentos, quais sejam, entrevista semiestruturada e questionário. A entrevista foi aplicada para a coordenadora acadêmica da instituição investigada, a qual possui 40 anos, é graduada em Psicologia, realizou especialização em Psicopedagogia e gestão de pessoas, cursa mestrado em Administração e está há aproximadamente 6 anos na instituição investigada. Já o questionário foi aplicado para alunos/as do turno matutino e noturno, totalizando 217 alunos/as de cursos diferentes, entre eles Administração, Direito, Enfermagem, Pedagogia, Ciências Contábeis, Nutrição e Medicina. Optou-se por aplicar o questionário a estudantes dos últimos períodos, entendendo que esses possuem uma vivência mais extensa na instituição investigada e, assim, poderia fornecer informações mais consistentes.

### **Discursos da gestora acadêmica e dos/as estudantes de graduações sobre a inclusão escolar**

Inicialmente a entrevistada foi questionada sobre o modelo de gestão utilizada na instituição, sobre esse respeito obteve-se a seguinte resposta:

O modelo de gestão da instituição é democrático, mas dependendo do tipo de assunto que é tratado ele precisa ser burocrático [...]. Se um aluno me pede uma situação que vai abranger a parte administrativa financeira, dependendo do assunto ela torna burocrática, mas se for algo que a gente consiga resolver entre Cristiane e coordenadores ela torna-se democrática. Mas geralmente ela é democrática do que burocrática, mas a burocracia existe dentro da instituição. (GESTORA ENTREVISTADA, 2017).

Este modelo de gestão mais utilizada na instituição é a amparada pela Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9394/96. Nesse sentido, Libâneo (2003) completa que

A gestão democrática, por um lado, é atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns; por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada. (LIBÂNEO, 2003, p.326).

Em seguida foi questionada se a instituição está adequada aos parâmetros legais para atender às pessoas com deficiência, e a resposta foi:

A instituição desde 2010, que eu estou aqui, vem se adequando em relação à infraestrutura para o recebimento dos alunos com qualquer tipo de deficiência. Então hoje vocês conseguem perceber as rampas, os elevadores, o piso tátil, a plaquinha de braille nas salas. Essas adequações, além das melhorias que a própria instituição faz é também uma exigência do próprio MEC, inclusive para reconhecimento e autorização de cursos. Então, a gente se adequa conforme a legislação vigente. Passa por vistorias, inclusive do Corpo de bombeiro. (GESTORA ENTREVISTADA, 2017).

Estas modificações voltadas para a inclusão, que a instituição realiza está regulamentada na Lei nº 10.098/00, no artigo 10-A, a qual refere-se à utilização de “sinalização tátil” no piso nos locais onde apresenta alguma ameaça de acidentes a pessoas com deficiência. E o artigo 13, da mesma lei, estabelecendo que seja obrigatória a instalação de elevadores acessíveis para pessoas com deficiência.

Além de todo o esforço da instituição em implantar a acessibilidade, foi inquirido se a inclusão de pessoas com deficiência constava do planejamento estratégico institucional e em quais documentos institucionais o tema era tratado. Assim, segunda a gestora:

Consta, consta sim. O que acontece, além da adequação dentro da legislação, essa inclusão de pessoas com deficiência ela torna-se primeiro necessária, não pode de forma nenhuma abandonar ou descriminar essas pessoas [...] E essa inclusão faz parte do nosso planejamento sim. Tenho um professor gago, [...]. Esses documentos são os PPC's (Projeto pedagógico de curso) é fundamental, porque o MEC também exige essa demanda, então é algo que está registrado para que o aluno possa estar resguardado dos seus direitos. (GESTORA ENTREVISTADA, 2017).

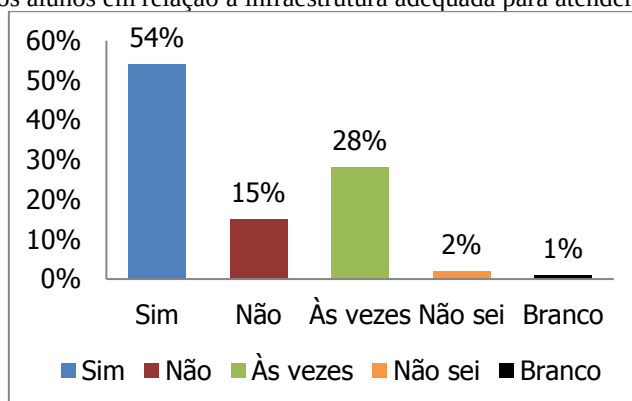
Além disso, entre os documentos da instituição investigada pesquisados, notou-se que nos Projetos pedagógicos de cursos (PPC) pode-se encontrar o tópico referente a “condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida (dec. no 5.296/2004)”. Além deste, encontrou-se outro documento, qual seja o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de 2015 a 2019, que também destaca sobre o “atendimento a pessoas com deficiência”. Percebeu-se também que o tema é referenciado em outros tópicos do plano.

Posteriormente, foi indagado à gestora e aos alunos se os mesmos consideram positivo as adequações pelas quais a instituição tem passado, no sentido de tornar a estrutura física acessível às pessoas com deficiência. Conforme a opinião da gestora:

Toda melhoria de adequação na instituição, principalmente, no que tange a infraestrutura é super bem-vinda, sendo deficiente ou não sendo deficiente. Hoje, por exemplo, estamos trabalhando com o prédio de estacionamento para vocês. [...]. Hoje a instituição tem vaga reservada para os deficientes, também, e a gente inclusive quanto técnico administrativo, a gente prima por este respeito a estes alunos, as vagas são reservadas, [...]. Mas eu vejo como muito positivo estas melhorias institucionais. (GESTORA ENTREVISTADA, 2017).

Já a visão dos alunos, pode ser verificada no gráfico 1, que segue abaixo:

Gráfico1: Concepção dos alunos em relação à infraestrutura adequada para atender pessoas com deficiência.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Segundo 54% dos alunos, a instituição está adequada para atender as pessoas com deficiência, o que vai ao encontro da perspectiva da gestora. Em consonância com o ponto de vista da gestora e

dos alunos, a Lei nº 10.098/00 define, no artigo 2, a existência da acessibilidade que é a “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações[...]” e a eliminação de barreiras, consideradas como “qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa[...]”

No que se refere à disponibilização de treinamentos para os funcionários no sentido de orientá-los a realizar atendimentos aos alunos com deficiência a gestora entrevistada afirma que:

O treinamento para os meus funcionários não é específico, ele não é voltado para o aluno com deficiência, se me perguntar seu funcionário sabe libras? Não, podem até ter por competência pessoal, mas não é algo que eu ensino para uma contratação. O que a gente sempre pede ao nosso funcionário é a cordialidade, o respeito, a educação, tendo dúvida e não consiga realizar o atendimento é necessário que direcione a alguém que faça esse atendimento. Hoje não tenho nenhum aluno mudo, apenas com dificuldade de locomoção, deficiente com baixa visão, para estes alunos as provas são impressas de forma ampliada, os professores conseguem detectar quando um aluno tem alguma dificuldade, mas esperamos que os alunos nos procurem também até mesmo para conseguirmos oferecer o que eles precisam, como por exemplo, o aluno do direito que é cadeirante e me procurou informando que a inclinação da rampa estava inadequada e com isso realizamos os ajustes, é uma ajuda mútua. Tivemos uma aluna muda no curso de direito na instituição, mas que, já não está conosco mais que tinha um interprete em sala de aula. (GESTORA ENTREVISTADA, 2017).

Em contrapartida, 39% dos alunos acreditam que o corpo administrativo e docente não está preparado para atender pessoas com deficiência, conforme o quadro1 abaixo:

Quadro1: Concepção dos alunos em relação a preparação do corpo administrativo e docente para atender as pessoas com deficiência.

| Sim | Não | Às vezes | Não sei | Branco | Total |
|-----|-----|----------|---------|--------|-------|
| 23% | 39% | 21%      | 17%     | 0%     | 100%  |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Diante dos dados fornecidos percebe-se que os alunos respondentes discordam da gestora no que se refere ao atendimento adequado dos funcionários às pessoas com deficiência. Diante desta percepção acredita-se que, como forma de melhoria, a instituição pode reavaliar o atendimento dos seus colaboradores em relação a essas pessoas.

Neste mesmo sentido, foi questionado à gestora se ela considera que a instituição está apta a atender os alunos com necessidades especiais, tanto na parte de infraestrutura quanto ao que se refere ao psicológico e pedagógico. O retorno da mesma foi:

Acredito que sim. Hoje na instituição sobre infraestrutura está muito claro essas adequações que a instituição fez e tem feito em relação a estar recebendo esses alunos. Quanto aos fatores psicológicos e pedagógicos eu tenho hoje uma psicopedagoga, que recebe esses alunos para esse amparo emocional no que tange essas questões da deficiência, mas não é aberta ao atendimento para a comunidade, ela atende qualquer aluno que a procure, seja um aluno com deficiência ou não [...]. Acho sim que estamos bem preparados e cada dia que passa são melhorias que vêm para somar a infraestrutura da instituição, as rampas o elevador, etc. (GESTORA ENTREVISTADA, 2017).



Percebe-se que a visão da gestora está em conformidade com as premissas da educação inclusiva que garante o aprendizado das pessoas com deficiência de forma a extinguir as intempéries que possam atrapalhar o desenvolvimento dessas pessoas. O Decreto nº 7.611 de 2011 art. 2º salienta que o atendimento especializado precisa englobar o projeto pedagógico da instituição, atuação dos alunos e seus familiares, assim como estimular a continuidade dessas pessoas no ambiente acadêmico.

Desse modo, percebe-se que as responsabilidades de um gestor dentro da instituição são inúmeras, entre elas fomentar as “Ações de natureza técnico-administrativa” que compreende em “legislação escolar e as normas administrativas; os recursos físicos, materiais, didáticos e financeiros; a direção e administração [...]” e “Ações de natureza psicopedagógico-curricular” que é a gestão do “currículo, do ensino, do desenvolvimento profissional e da avaliação, ou seja, a gestão dos próprios elementos que constituem a natureza da atividade escolar” (LIBÂNEO, 2003, P.369, 372).

Nessa perspectiva, foi perguntado à gestora qual a importância dos gestores no processo de desenvolvimento de ações voltadas a inclusão e quem eram os responsáveis. E sua resposta concordou com a visão do autor citado acima, quando a gestora respondeu que

É preciso entender que o deficiente hoje faz parte do nosso cotidiano, da vida, seja dentro da instituição, seja da parte social. A instituição vê de forma muito tranquila, não tem dificuldade nenhuma em receber e realizar este planejamento. Hoje na instituição nós temos um setor de obra que inclusive está direcionado para a obra do estacionamento garagem, são eles que nos dão amparo legal em relação a essas questões da infraestrutura, temos um técnico de segurança do trabalho também, para acompanhar todos estes procedimentos e hoje ligado diretamente a estes tipos de planejamentos é o setor administrativo. O setor acadêmico, que seríamos nós, realiza o acompanhamento e a solicitação, mas quem realmente coloca em prática é a parte administrativa. (GESTORA ENTREVISTADA, 2017).

Assim, Alves (2008) acrescenta que inserir tais alunos no ambiente educacional não é fácil, pois existem diversos empecilhos que devem ser vencidos. A inclusão não está inserida apenas no ambiente acadêmico, mas em todos os espaços sociais, inclusive nas práticas dos profissionais de todas as áreas. Desse modo, a inclusão proporcionada nas instituições de ensino superior pode impactar na vida de futuros profissionais e na mudança de paradigmas que ainda estigmatizam as pessoas com deficiência na sociedade de modo geral.

O papel que as instituições de ensino superior possuem dentro do segmento de inclusão de pessoas com deficiência é de extrema importância, pois elas precisam dispor de acessibilidade para todos esses alunos, dando-lhes o direito de ir e vir sem quaisquer tipos de interferências, além de garantir uma educação de qualidade (Lei nº 10.098/00). Dessa forma, foi questionado à gestora se no seu ponto de vista a instituição necessita de melhorias e quais seriam, caso a resposta fosse positiva, para tanto obteve-se a seguinte resposta:

Como a Faminas hoje ela tem mais deficientes físicos, eu acredito que nós estamos prontos para receber qualquer tipo de aluno com deficiência, seja no bloco A, B,

portaria, acesso à parte administrativa e a biblioteca que já possui piso regular. Acho que melhorar a gente sempre precisa, mas o que, eu te confesso que não sei, [...] se houver uma necessidade de uma nova lei em que obriga uma nova estratégia para recebê-los nós vamos nos adequar, mas não sei informar uma outra sugestão de melhoria, acredito que já estamos a frente de muitos no que tange a esta infraestrutura para deficientes. (GESTORA ENTREVISTADA, 2017).

Sobre a necessidade de melhorias dentro da instituição, foi indagado aos alunos se eles consideram importante, para a formação profissional, a instituição oferecer eventos sobre a inclusão de pessoas. Sobre esse respeito segue no quadro abaixo.

Quadro 2: Necessidade de oferta de eventos e discussões sobre a inclusão de pessoas com deficiência na instituição

| Sim | Não | Às vezes | Não sei | Branco | Total |
|-----|-----|----------|---------|--------|-------|
| 95% | 0%  | 4%       | 0%      | 0%     | 100%  |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conforme análise dos dados disponíveis, 95% dos alunos acreditam ser necessário o acesso a eventos sobre a inclusão oferecidos pela instituição. Além disso, uma das perguntas do questionário foi aberta, de modo que os alunos pudessem expressar suas sugestões do que poderia ser feito para melhorar a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente universitário. Algumas dessas sugestões foram: que deveriam ter divulgação, palestras, eventos, capacitação dos colaboradores e professores, elaborar um canal de comunicação entre pessoas com deficiência e instituição, melhorias da acessibilidade, mostrar a realidade das pessoas com deficiência, contratar corpo administrativo e docente preparados, criação de programas, divulgar que a instituição possui a acessibilidade, braile para cegos, interpretes disponíveis, projetos com pessoas com deficiência.

Seguem os pontos de vista de alguns alunos referente a estas sugestões:

Em início não é só incluir por mera obrigação ou fato político, mas sim inclui-los no sentido de mostrar e colaborar na ideia de que todo e qualquer ser humano tem o direito a educação, sendo incluído de forma significativa. (ALUNA, PEDAGOGIA, 2017).

A disciplina de Libras deveria ser ministrada desde o início dos cursos e os professores também deveriam receber tal treinamento e conteúdo. (ALUNA, NUTRIÇÃO, 2017).

“A inclusão deve ser um processo amplo, deve ser pensada como um todo é preciso primeiro uma sociedade inclusiva” (ALUNA, DIREITO, 2017).

“Adaptação da infraestrutura, marketing/divulgação e adaptação às necessidades específicas” (ALUNO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS, 2017).

“Elaborar um canal de comunicação entre portadores de deficiência e a Instituição.” (ALUNO, ADMINISTRAÇÃO, 2017).

“Eventos sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Colocar rampas e elevadores em toda faculdade. Placas escritas em braile.” (ALUNA, MEDICINA, 2017).

Abordar mais o tema na faculdade, disponibilizar cursos profissionalizantes e adicionar a matriz curricular de todos os cursos, disciplinas que englobam o aprendizado de inclusão de pessoas com deficiência (ALUNA, ENFERMAGEM, 2017).

Outro elemento relevante de ser mencionado, é o fato de que consta nas matrizes curriculares das turmas investigadas a disciplina de Libras como componente obrigatório, embora a Lei nº 10.436 de 2002 preconize a oferta da disciplina de Libras, prioritariamente, “nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério” no ensino superior. Dessa forma, pode-se dizer que a instituição está avançada com relação ao que é cobrado minimamente pela referida lei, visto que a mesma ampliou essa disciplina para todos os cursos.

Nesse sentido, foi interrogado aos alunos sobre o tema de inclusão de pessoas com deficiência em sua matriz curricular. As respostas dos mesmos podem ser observadas no quadro abaixo:

Quadro 4: Na matriz curricular do seu curso algum (ns) tema (s) de inclusão de pessoas com deficiência foi (foram) abordado (s) em alguma disciplina.

| Sim | Não | Às vezes | Não sei | Branco | Total |
|-----|-----|----------|---------|--------|-------|
| 82% | 10% | 7%       | 1%      | 0%     | 100%  |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Dos 217 respondentes, 85% afirmaram que sim, que o tema foi/é retratado na sala de aula na disciplina de Libras. Dessa forma, pode-se inferir que as ações da instituição investigada estão em consonância com o Estatuto da pessoa com deficiência, o qual é regido pela Lei nº13.146/15, e defende os direitos e deveres das pessoas com deficiência, assegurando que elas sejam recebidas em todos os ambientes, inclusive no ambiente educacional, devendo sempre fornecer informações e orientações adequadas, tanto para atender as pessoas com deficiência, como ensinar a sociedade a conviver com elas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como finalidade estudar a inclusão de pessoas com deficiência em uma instituição do ensino superior em Belo Horizonte - MG. Percebe-se que cada vez mais a sociedade se torna inclusiva, o que não é diferente com as instituições de educação superior. A pesquisa evidenciou que, no que tange à gestão de instituições de ensino superior, é necessário um planejamento e preparação para receber todas as pessoas, independente de suas necessidades, oferecendo uma infraestrutura adequada e um atendimento qualificado.

Observou-se que os alunos investigados reconhecem que a instituição possui uma infraestrutura adequada para atender as necessidades físicas das pessoas com deficiência, porém não

percebem ações promovidas pela instituição, além de não ser do conhecimento de todos que a disciplina de libras consta em todas as matrizes curriculares dos cursos oferecidos pela instituição, como forma de inclusão.

Outro fator relevante, é que a instituição atende aos requisitos mínimos exigidos pelos órgãos regulamentadores, além de estar aberta a novas adaptações, caso necessário. Entretanto, entende-se que estas adequações estão voltadas ao cumprimento de uma exigência legal em primeiro lugar, sendo o bem-estar desses alunos algo secundário em decorrência desta ação.

Os resultados da pesquisa confirmam os objetivos propostos e respondem ao problema apresentado, além de confirmar a hipótese de que a instituição se mantém dentro das legislações atribuídas a inclusão de pessoas com deficiência, porém os alunos vivenciam, mas não percebem essas adequações de forma clara.

Importante ressaltar a dificuldade que as pesquisadoras enfrentaram para encontrar literatura (estado da arte) específica sobre o tema, além da maioria dos questionados não possuírem conhecimentos aprofundados sobre o tema. Sugere-se a continuidade de outros estudos considerando a amplitude da área e a pouca literatura sobre a gestão da educação inclusiva no âmbito da educação superior.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Arnaldo Rosa. *Planejamento Estratégico: Formulação, Implementação e Controle*. São Paulo: Atlas, 2002.

ARANHA, Maria Salete Fábio. *Projeto Escolar Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais dos alunos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. *Acessibilidade*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso 28 de abril 2017.

BRASIL. *Atendimento*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)> Acesso em 28 de abril 2017.

BRASIL. *Atendimento educação especial*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)> Acesso em 28 de abril 2017.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em 20 de abril 2017.

BRASIL. *Decreto nº3.298*, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acesso em 25 de abril, 2017.

BRASIL. Decreto Nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)> Acesso 27 de abril, 2017.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)> Acesso 13 de maio de 2017.

BRASIL. *Documento Orientador do Programa incluir - acessibilidade na educação superior secadi/sesu-2013*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192)> Acesso 01 de maio 2017.

BRASIL. Indicador MEC/INEP. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-comdeficiencia&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16759-principais-indicadores-da-educacao-de-pessoas-comdeficiencia&Itemid=30192)> Acesso 10 de maio de 2017.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)> Acesso 23 de março 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso 23 de março 2017.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm)> Acesso 08 de maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Vol. 4, nº. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>> Acesso em 30 de abril 2017.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm)> Acesso 31 de maio 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas\\_de\\_Populacao/Estimativas\\_2016/estimativa\\_dou\\_2016\\_20160913.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2016/estimativa_dou_2016_20160913.pdf)> Acesso em 30 de maio 2017.

CAMPOS, Marli; SILVA, Neide de Melo Aguiar. *Gestão escolar e suas competências: um estudo da construção social do conceito de gestão*. In: IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, 2009. p. 1860-1873. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2736\\_1234.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2736_1234.pdf)> Acesso 26 de abril 2017.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação*. São Paulo, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340142003000300013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010340142003000300013&script=sci_arttext)> Acesso em 14 de abril 2017.

ESPANHA. *Declaração de Salamanca*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso 26 de março 2017.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Gil, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. – São Paulo: Atlas 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCK, Heloísa. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 5. ed. Rio de Janeiro. 2001.

- MACHADO, Luís Eduardo. *Gestão estratégica para instituições de ensino superior privadas*. Rio de Janeiro: FGV, 2008.
- MICHEL, Maria Helena. *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 2005.
- MOTTA, Paulo Roberto. *Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente*. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- PESSOTTI, Isaias. *Deficiência mental: da superstição a ciência*. São Paulo: T.A Queiroz, 1984.
- ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. *Acesso e Permanência do aluno com deficiência numa Instituição de Ensino Superior*. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273/132>> Acesso em 30 de maio 2017.
- RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. *Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente*. Bauru, MEC/FC/SEE, 2008. Disponível em: <<http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf>> Acesso em 14 de abril 2017.
- ROSA, Clóvis. *Gestão estratégica escolar*. 3ªed. Revista e ampliada- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- SANTOS, Monica Pereira dos, PAULINHO, Marcos Moreira. *Inclusão em educação: culturas, políticas e praticas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SANTOS, Leomar dos; BRONNEMANN, Márcia Regina. *Desafios da gestão em instituições de ensino superior: um estudo de caso a partir da percepção de diretores de centro de uma IES pública do sul do Brasil*. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n1p1/23984>> Acesso 01 de maio 2017.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- TABATONI, P.; JARNIOU, P. A dinâmica das normas na administração estratégica. In: H. or ANSOFF, I.; DECLERCK, R P. e HAYES, R. L. (org.). *Do planejamento estratégico à administração estratégica*. São Paulo: Atlas, p. 41-47, 1985.
- TAILÂNDIA. *Declaração mundial de educação para todos*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em 20 de abril 2017.
- WITTMANN, Lauro Carlos. Et. Al. *Políticas e práticas da gestão local da educação em municípios catarinenses*. 2007. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/228.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/228.pdf)> Acesso 06 de maio 2017.