



cirkula

DIÁLOGOS, PRÁTICAS E MEMÓRIAS

(RE)EXISTÊNCIA EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Maria Raquel Caetano
Daniela Medeiros de Azevedo Prates
Luciana Neves Loponte
(Organizadoras)

#2

Maria Raquel Caetano | Daniela Medeiros de Azevedo Prates | Luciana Neves Loponte
(Organizadoras)

DIÁLOGOS, PRÁTICAS E MEMÓRIAS:
(RE) EXISTÊNCIA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA
[VOLUME 2]

PREFÁCIO DE
Lucília Regina de Souza Machado

APRESENTAÇÃO DE
Cristhianny Bento Barreiro



Maria Raquel Caetano | Daniela Medeiros de Azevedo Prates | Luciana Neves Loponte
(Organizadoras)

DIÁLOGOS, PRÁTICAS E MEMÓRIAS:
(RE) EXISTÊNCIA EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA
[VOLUME 2]

PREFÁCIO DE
Lucília Regina de Souza Machado

APRESENTAÇÃO DE
Cristhianny Bento Barreiro



Copyright © Editora CirKula LTDA, 2020.
1º edição - 2020

Edição, Diagramação e Projeto Gráfico: Mauro Meirelles
Revisão e Normatização: Mauro Meirelles
Capa: Luciana Hoppe
Impressão: Copiart
Tiragem: 300 exemplares impressos

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO-CIP

D536 Diálogos, práticas e memórias: (re)existência em educação profissional e tecnológica / Maria Raquel Caetano ... [et al.] organizadores. – 1.ed. – Porto Alegre: CirKula, 2019-2020.
2 v.: il.

ISBN: 978-85-7150-017-4 (v.1)

ISBN: 978-65-991785-6-6 (v.2)

Conteúdo: v.1. Maria Raquel Caetano, Daniela Medeiros de Azevedo Prates, Luciana Neves Loponte, organizadoras. – v. 2. Daniela Medeiros de Azevedo Prates, Luciana Neves Loponte, Maria Raquel Caetano, organizadoras.

1.Educação. 2. Educação profissional. 3. Gestão educacional. 4. Inclusão escolar. 5. Diversidade. 6. Projeto político-pedagógico. 7. Educação profissional e tecnológica. 8. Educação inclusiva. 9. Ensino médio integrado. 10. Curso técnico integrado. I. Caetano, Maria Raquel. II. Prates, Daniela Medeiros de Azevedo. III. Loponte, Luciana Neves.

CDU: 373.6

CDD: 370

Bibliotecária responsável: Jacira Gil Bernardes – CRB 10/463

Editora CirKula
Av. Osvaldo Aranha, 522 - Loja 1 - Bomfim
Porto Alegre - RS - CEP: 90035-190
e-mail: editora@circula.com.br
Loja Virtual: www.livrariacirkula.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Mauro Meirelles
Jussara Reis Prá
José Rogério Lopes
César Alessandro Sagrillo Figueiredo

CONSELHO CIENTÍFICO

Alejandro Frigerio (Argentina)
André Luiz da Silva (Brasil)
Antonio David Cattani (Brasil)
Arnaud Sales (Canadá)
Daniel Gustavo Mocelin (Brasil)
Dominique Maingueneau (França)
Estela Maris Giordani (Brasil)
Hermógenes Saviani Filho (Brasil)
Hilario Wynarczyk (Argentina)
Jaqueline Moll (Brasil)
José Rogério Lopes (Brasil)
Ileizi Luciana Fiorelli Silva (Brasil)
Leandro Raizer (Brasil)
Luís Fernando Santos Corrêa da Silva (Brasil)
Lygia Costa (Brasil)
Maria Regina Momesso (Brasil)
Marie Jane Soares Carvalho (Brasil)
Mauro Meirelles (Brasil)
Simone L. Sperhackle (Brasil)
Silvio Roberto Taffarel (Brasil)
Stefania Capone (França)
Thiago Ingrassia Pereira (Brasil)
Wrana Panizzi (Brasil)
Zilá Bernd (Brasil)

Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material.

MARX, K ENGELS, F. In: **A ideologia alemã**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

13	O PODER DO PENSAMENTO, DAS PALAVRAS E DO FAZER: DESAFIOS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA [PREFÁCIO] LUCÍLIA REGINA DE SOUZA MACHADO
21	APRESENTAÇÃO CRISTHIANNY BENTO BARREIRO
 PARTE I – ENSINO MÉDIO INTEGRADO	
31	A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INTEGRAL PREVISTA NO EMI COMO ENFRENTAMENTO AO ATUAL CENÁRIO NACIONAL ELOISE BOCCHESI GARCEZ, LUCIANA NEVES LOPONTE
45	PROJETO PEDAGÓGICO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DISCENTE ELIANE DE SOUZA SABATINI, ITAMAR LUÍS HAMMES
63	A EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTEGRADO NUMA DIMENSÃO POLITÉCNICA LUCIANE ANDRESSA ZIMMER LINCK, MARTA HELENA TESSMANN
75	O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO OMNILATERAL: DEFININDO UM REFERENCIAL JULIANO DOS SANTOS DOMINGUES, MANOEL JOSÉ PORTO JÚNIOR
97	CONSTRUINDO A MEMÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS NO IFSUL – CAMPUS PASSO FUNDO ROSELI NUNES RICO GONÇALVES, LUCIANA NEVES LOPONTE
113	LUDOSMEC: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA GAMIFICADA SOBRE INTRODUÇÃO À MECÂNICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO LUCAS MAURÍCIO DE AZEVEDO, CARLOS EMILIO PADILLA SEVERO

**PARTE II - JUVENTUDES E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA**

- 137 **UMA INCURSÃO NAS TRAJETÓRIAS DE JOVENS-ALUNOS DOS CURSOS
TÉCNICOS INTEGRADOS**
LUCIMEIRE SILVA STAATS, DANIELA MEDEIROS DE AZEVEDO PRATES
- 157 **A EDUCAÇÃO PARA O OLHAR ESTÉTICO ATRAVÉS DE UMA
PROPOSTA COM ALUNOS DO INSTITUTO FEDERAL
SUL-RIO-GRANDENSE DE SAPUCAIA DO SUL**
ELIZANDRA SIRLEI DEL ZOTTO RITTER, PATRICIA THOMA ELTZ

PARTE III - PROEJA

- 179 **A UTILIZAÇÃO DE UM DOCUMENTÁRIO COMO FERRAMENTA
MOTIVACIONAL PARA ESTUDANTES DO PROEJA**
RUTI ANGELA BARBOSA OLIVEIRA, PATRÍCIA MENDES CALIXTO
- 197 **TEMAS ATUAIS COMO RACISMO E PANDEMIA DISCUTIDOS NO
PROEJA ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS VOLTADAS AO
PÚBLICO ADULTO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**
JOSÉ RICARDO GONÇALVES DA COSTA, MARTA BLANK TESSMANN

PARTE IV - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E APL'S

- 209 **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA FERRAMENTA PARA
O DESENVOLVIMENTO LOCAL**
ANILTON VALNEI DE AQUINO JÚNIOR, MARIA RAQUEL CAETANO

229 PARTE V - INCLUSÃO, GÊNERO E DIVERSIDADE

**231 A RELAÇÃO ENTRE DOCENTE E INTÉRPRETE DE LIBRAS PARA
A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

MARGARETH KAYSER PEREIRA, KIM AMARAL BUENO

**253 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA
BREVE PERSPECTIVA**

EDSON ROBERTO PESSEL, DANIELA MEDEIROS DE AZEVEDO PRATES

**271 POSSIBILIDADES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICI-
CIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL
MÉDIO NO IFSUL – CAMPUS SAPUCAIA DO SUL**

ANTÔNIO SOARES JUNIOR DA SILVA, PATRÍCIA THOMA ELTZ

**293 RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL TECNOLÓGICA**

GISLAINE GABRIELE SAUERESSIG, DANIELA MEDEIROS DE AZEVEDO PRATES

**PARTE VI - POLÍTICA DE PESSOAL NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**317 A CONTRIBUIÇÃO DA TERCEIRIZAÇÃO DO TRABALHO PARA
A MANUTENÇÃO DA SOCIEDADE CAPITALISTA**

SANDRA LEVIEN, MANOEL JOSÉ PORTO JÚNIOR

**333 A PARTICIPAÇÃO DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO
NA MISSÃO EDUCACIONAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS**

DAVI HENRIQUE ROSSKOPF, MARIA RAQUEL CAETANO

349 SOBRE OS/AS AUTORES/AS

O PODER DO PENSAMENTO, DAS PALAVRAS E DO FAZER: DESAFIOS À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

[PREFÁCIO]

Pensa! O pensamento tem poder.
Mas não adianta só pensar.
Você também tem que dizer! Diz!
Porque as palavras têm poder.
Mas não adianta só falar.
Você também tem que fazer! Faz!
(Se Liga Aí, de Gabriel O Pensador)

Não posso deixar de, em primeiro lugar, manifestar minha alegria e meu sentimento de gratidão pela honra recebida de fazer a abertura deste livro produzido por docentes e discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), como parte dos trabalhos desenvolvidos por essa Instituição na sua condição de associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Esse Programa de Mestrado Profissional da área de Ensino, reconhecido pela Capes, é desenvolvido em rede nacional, abrange diferentes pontos territoriais do país. São contribuições como essa que jogam um papel fundamental à necessária virada da produção científica nesse campo educacional em resposta a desafios históricos e a outros emergentes no contexto da grande expansão da Educação Profissional e Tecnológica no país a partir da criação dos Institutos Federais em 2008.

Por conta da sua identidade própria, da necessidade de rever e mudar formas de pensar, dizer e agir, dos desafios da conjuntura nacional e global e de como materializar princípios considerados essenciais à mudança paradigmática nesse campo, a produção de conhecimentos acompanhada de reflexão crítica e propositiva precisa ser mesmo muito ovacionada e incentivada.

A comunicação de resultados parciais ou finais de estudos e pesquisas é um aspecto necessário e inerente à atividade científica. Ela se faz formalmente por meio das publicações como este livro ou de maneira informal com a participação em congressos e seminários. Por meio dela se tornam públicos e acessíveis os conhecimentos, ocorrem trocas e compartilhamentos e outras pessoas são estimuladas à pesquisa e publicação.

Obter retornos, sugestões e colaborações dos pares para novos estudos é, igualmente, um grande ganho proporcionado pela comunicação científica. Ela faz circular e democratizar conhecimentos, um elemento vital e estratégico para a investigação, a criatividade e o poder de pensar, dizer e agir das comunidades científicas, dentre elas a da Educação Profissional e Tecnológica.

Essa, especialmente, precisa saber explorá-la tendo em vista a disputa político-ideológica por paradigmas contrastantes que a permeiam, a necessidade de aumentar o impacto de suas ideias, de aprofundar o debate pedagógico e oferecer subsídios teóricos e metodológicos coerentes e consistentes com a prática pedagógica emancipatória.

É com essa inspiração e sagacidade que os 17 capítulos integrantes deste livro são apresentados ao público. Seis deles abordam diferentes questões a respeito da oferta e desenvolvimento do Ensino Médio Integrado; em dois outros as juventudes oferecem contexto para a discussão; dois focalizam recursos didáticos para a Educação Profissional e Tecnológica integrada com a Educação de Jovens e Adultos; outro explorou a temática do desenvolvimento local e seus nexos com a Educação Profissional e Tecnológica; quatro abordaram questões relativas à Inclusão, Gênero e Diversidade e, dois, Políticas de Pessoal. Todos esses temas são desenvolvidos no contexto ou em diálogo com A Educação Profissional e Tecnológica.

Portanto, um pouco mais de um terço dos capítulos se voltam para questões vindas de projetos e experiências desenvolvidos no âmbito do Ensino Médio Integrado, uma concepção de estruturação curricular desafiadora por representar a busca de rompimento com a tradição educacional brasileira marcada pelo dualismo classista, advindo da divisão social do trabalho e por ela reproduzido.

Esses seis capítulos são subscritos por Mestrandos/Mestres do ProfEPT do IFSul, campus Charqueadas. São eles: Eloise Bocchese Garcez, Eliane de Souza Sabatini, Luciane Andressa Zimmer Linck, Juliano dos Santos Domingues, Roseli Nunes Rico Gonçalves e Lucas Maurício de Azevedo.

Os professores orientadores que os acompanharam nas suas produções foram os doutores Marta Helena Tessmann, Itamar Luís Hammes, Manoel José Porto Júnior, Carlos Emilio Padilla e Luciana Neves Loponte, respectivamente, dos campi Sapiranga, Lajeado, Pelotas, Bagé e Sapucaia do Sul, esta última como coautora de dois desses seis capítulos.

Somam-se a esses campi o de Osório (IFRS), Capanema (IFPR) e Passo Fundo (IFSul) por terem servido de contexto para o desenvolvimento das pesquisas relatadas em três desses capítulos. Portanto, tais produções convocam o interesse de várias das unidades integrantes do IFSul e, mais amplamente, o das demais instituições que desenvolvem o Ensino Médio Integrado ou que tenham tal motivação.

Nesses capítulos, os leitores encontrarão materiais teóricos e empíricos sobre entendimentos a respeito da formação integral no Ensino Médio Integrado, sua necessidade em face do cenário nacional adverso à emancipação humana, o potencial de projetos pedagógicos para esse ensino para a formação dos alunos, a Educação em/para os Direitos Humanos na construção de um currículo integrado numa dimensão politécnica, referenciais para a Educação Física com respeito à sua contribuição para a formação omnilateral, a reconstituição histórica da implantação do Ensino Médio Integrado no campus de Passo Fundo e a proposta de uso de uma sequência didática gamificada chamada Ludosmec na Introdução à Mecânica na Educação Profissional Técnica de nível médio.

Com respeito às estratégias metodológicas, os leitores desses capítulos poderão se deparar com um leque bem variado composto por análises bibliográfica, documental, de normatizações, de casos, de narrativas e de dados de entrevista. São análises que se debruçam sobre as relações entre concepções e práticas, a percepção de estudantes, as ameaças externas ao Ensino Médio Integrado, a construção e a materialidade do projeto pedagógico, temas transversais, a articulação entre a teoria e a prática, a perspectiva da politécnica, a construção do currículo no cotidiano escolar, potencialidades interdisciplinares, recursos pedagógicos e formas de desenvolvimento da aprendizagem.

Em continuação, o livro traz dois capítulos centrados na temática das juventudes no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Lucimeire Silva Staats, servidora técnica administrativa do campus de Charqueadas, e Elizandra Sirlei Del Zotto Ritter, professora no município de São Leopoldo, são as autoras principais de cada texto. A orientadora da primeira, Dra. Daniela Medeiros de Azevedo Prates, pertence igualmente a esse campus. Já a Dra. Patrícia Thoma Eltz, orientadora de Elizandra, compõe os quadros do campus de Sapucaia do Sul.

Esses dois capítulos têm em comum o foco nas juventudes e essa palavra aparece no plural porque são estudos que tratam de jovens com inserções bem diferentes com respeito à Educação Profissional

e Tecnológica. O primeiro deles se volta para a compreensão das motivações da desistência por parte de alunos a prosseguirem em dois cursos técnicos integrados. Para tanto, faz a imersão nas trajetórias desses jovens recorrendo à análise documental e de fontes primárias. O segundo relata a realização de um projeto em Arte com o viés da intervenção pedagógica com os objetivos de desenvolver o olhar estético, a consciência da importância de espaços de convivência e a formação em todas as dimensões histórico-culturais, integral. Correlatadamente, essa estratégia favorece a integração dos jovens à Educação Profissional e Tecnológica, pois se envolveram no planejamento e na revitalização de um espaço de convivência pertencente à própria instituição formativa.

Os dois capítulos seguintes têm em comum o contexto da Educação Profissional e Tecnológica integrada à Educação de Jovens e Adultos e o foco em recursos pedagógicos. Eles são assinados pelos discentes Ruti Ângela Barbosa Oliveira, servidora técnica administrativa do campus Venâncio Aires e José Ricardo Gonçalves da Costa docente no município de Gravataí e suas orientadoras, as doutoras Patrícia Mendes Calixto e Marta Blank Tessmann.

Destinados ao processo de ensino-aprendizagem na modalidade integrada de Educação Profissional e Tecnológica com a Educação de Jovens e Adultos, o primeiro desses dois capítulos trata da utilização de um documentário como ferramenta motivacional e o segundo focaliza o uso de histórias em quadrinhos adultas para discutir temas como racismo e pandemia em aulas de Língua Portuguesa.

A pesquisa sobre a experiência de uso do documentário motivacional foi realizada por meio de estudo bibliográfico, entrevistas e questionário e comprovou a eficácia dessa ferramenta e sua contribuição à redução da evasão escolar e, à vista disso, para a redução das desigualdades sociais.

O estudo sobre o uso de histórias em quadrinhos adultas revelou a utilidade desse recurso para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa nos cursos integrados de Educação Profissional e Tecnológica e Educação de Jovens e Adultos, pois tais materiais oferecem atratividade, abordam temas do cotidiano dos alunos e estimulam as reflexões e discussões nas aulas.

O Mestrando Anilton Valnei de Aquino Júnior, primeiro autor, servidor do município de Xangrilá, e sua orientadora, a Dra. Maria Raquel Caetano, trouxeram para este livro o capítulo sobre a Educação Profissional e Tecnológica como ferramenta para o desenvolvimento local.

A dúvida a respeito da existência ou não de confluência entre demandas e ofertas de Educação Profissional e Tecnológica no município os motivou a pesquisar esse tema. Para tanto se apoiaram em revisão de literatura e análise documental para o exercício de cotejamento entre a descrição dos ramos de atividades econômicas prevalentes no município, necessidades de formação de força de trabalho e as ofertas de Educação Profissional e Tecnológica disponíveis.

Com relação aos quatro capítulos estruturados com base em questões de Inclusão, Gênero e Diversidade frente à Educação Profissional e Tecnológica, vale ressaltar a vinculação institucional da pedagoga de São Leopoldo Margareth Kayser Pereira e de Edson Roberto Pessel servidor do município de Charqueadas, de Antônio Soares Júnior da Silva como docente no município de Gramado e da técnica administrativa Gislaine Gabriele Saueressig com o campus de Sapucaia do Sul, do IFSul. A orientadora, Dra. Daniela Medeiros de Azevedo Prates, segunda autora de dois desses artigos, pertence ao campus de Charqueadas. Os outros dois capítulos contam com a participação dos orientadores Dr. Kim Amaral Bueno, do campus de Camaquã, e Dra. Patrícia Thoma Eltz, do campus de Sapucaia do Sul. Três desses quatro textos se dedicam à diversidade decorrente da deficiência física e os desafios da inclusão na Educação Profissional e Tecnológica. O quarto focalizou as relações de gênero.

O relativo à inserção de surdos versa sobre a relação entre docente e intérprete de libras e se referenciou em princípios da Educação Integral e da Educação Inclusiva. A pesquisa de campo foi realizada no campus Porto Alegre, do IFRS, e deu origem a um estudo de caso. Além da revisão bibliográfica, foram feitas observações e entrevistas.

O seguinte aborda a noção de Inclusão Escolar como uma construção histórica e social recente. Para tanto, ampara-se em referenciais teóricos tomados de pesquisa bibliográfica. A discussão recupera a construção desse conceito no contexto brasileiro, a partir do seu reconhecimento na legislação e se encaminha para a análise de desdobramentos com respeito à inclusão de pessoas com deficiência visual.

O terceiro capítulo sobre o tema da Inclusão relata resultados de investigação realizada no campus Sapucaia do Sul do IFSul voltada à análise das possibilidades de acesso e permanência da pessoa com deficiência na Educação Profissional Técnica de nível médio. Foram desenvolvidos estudo bibliográfico, análise documental e pesquisa de campo,

os quais permitiram elucidar os princípios do IFSul para a inclusão de pessoas com deficiência e a importância do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE).

O bloco dos capítulos dedicados às questões da Diversidade é finalizado com a apresentação do estudo sobre relações de gênero na Educação Profissional e Tecnológica, motivado pela busca de formas de atuação contra violências e desigualdades considerando a importância da escola, em especial dos Institutos Federais, para a formação integral no que tange a igualdade de gênero.

Os dois últimos capítulos deste livro dedicam-se à discussão de questões candentes para as condições de trabalho dos profissionais da Educação Profissional e Tecnológica. Vinculada ao campus de Camaquã do IFSul, a autora principal, Sandra Levien, e seu orientador, Dr. Manoel José Porto Júnior, do Campus de Pelotas, relatam a pesquisa que realizaram no campus de Camaquã sobre os processos desfavoráveis aos trabalhadores de precarização das relações de trabalho e terceirização e suas implicações para a ampliação da exploração capitalista e a luta por direitos.

O fecho deste livro é feito com a apresentação do capítulo sobre a participação dos Técnicos Administrativos em Educação na missão educacional dos Institutos Federais, elaborado pelo autor principal Davi Henrique Roskopf, servidor técnico administrativo do campus de Camaquã do IFSul, e sua orientadora, Dra. Maria Raquel Caetano, do campus Sapucaia do Sul. Esse relato se apóia nos resultados do estudo de caso por eles realizado no campus Camaquã sobre o autorreconhecimento profissional do servidor Técnico Administrativo em Educação.

Ao fazer este prefácio, tive a intenção de lembrar aos leitores que este livro foi produzido dentro de um contexto muito preciso, o da formação de novos pesquisadores em Educação Profissional e Tecnológica, tarefa à qual se dedica o ProfEPT, Mestrado Profissional em rede nacional, e o IFSul como parte integrante desse grande projeto.

Considere importante situar os autores por meio da informação sobre sua vinculação institucional. Certamente, falar um pouco mais de cada um seria muito oportuno, sobre sua trajetória e suas expectativas com a conclusão deste Mestrado. Mas, não temos espaço para isso. Este livro, porém, nos oferece o ponto de partida para aprofundar o conhecimento sobre esse grupo de autores que nos brindaram com suas reflexões.

De forma sucinta, procurei dizer do conteúdo de cada capítulo, dos seus principais aspectos, objetivos e contextos. Com isso, busquei orientar a leitura, mas cada um saberá fazer seus próprios recortes e avançar nas reflexões necessárias. Afinal, pensamentos, palavras e o fazer são desafios que nos provocam permanentemente na Educação Profissional e Tecnológica.

Os autores assim o fizeram e, por isso, temos muito a agradecer-lhes!

Lucília Regina de Souza Machado

Belo Horizonte, novembro de 2020

APRESENTAÇÃO

Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas.
Pessoas mudam o mundo.
(FREIRE, 1987, p. 87)

Apresentar uma obra é sempre uma imensa responsabilidade. Trata-se de ser capaz de estimular os leitores para seguirem por entre as palavras. A responsabilidade de apresentar um livro como esse, ofertado a todos os leitores, professores e pesquisadores do campo da Educação Profissional e Tecnológica, é ainda maior, pois se trata de uma coletânea de artigos que apresentam pesquisas compromissadas com a qualidade formal, característica imprescindível a uma pesquisa, mas também compromissadas com a transformação social, por meio da construção de uma formação crítica e da intervenção direta na realidade.

Certamente as pesquisas aqui presentes são imagens de pessoas que foram se modificando por meio da Educação e, ao se modificar, produziram mudanças em suas realidades. *Pessoas mudam o mundo*. E a esperança de que um outro mundo é possível move os estudantes e professores autores desta obra que se empenharam nesse *sonharfazendo*.

O livro é composto por dezessete artigos, oriundos das pesquisas realizadas por mestrandos no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional – PROFEPT. O programa iniciou suas atividades no ano de 2016, tendo ocorrido o primeiro processo seletivo em 2017, e de lá para cá vem ampliando a rede para todos os estados brasileiros e quase a totalidade das instituições da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica.

Os trabalhos aqui apresentados foram desenvolvidos no Instituto Federal Sul-rio-grandense, campus Charqueadas, Rio Grande do Sul, e demonstram o potencial de contribuição que o Programa tem para gerar conhecimentos e para produzir transformação social em diferentes contextos em que a Educação Profissional e Tecnológica possa ocorrer.

Em um momento de intensas disputas acerca dos rumos do Ensino Médio, a obra contribui com a discussão da formação integral, omnilateral, reforçando a defesa do Ensino Médio Integrado (EMI) como

espaço-tempo a ela destinada e que abriga o germe de potencializar uma formação orientada a constituição de um mundo mais justo e igualitário.

Neste sentido, contribuindo com o aprofundamento sobre o tema, o texto **A perspectiva da formação integral prevista no EMI como enfrentamento ao atual cenário nacional**, de Eloise Bocchese Garcez e de Luciana Neves Loponte, apresentou discussão sobre a concepção de formação integrada e as premissas nas quais o EMI se sustenta, efetuando análises a partir das percepções dos estudantes. As autoras vão dar ênfase a importância “da escuta, avaliação e reavaliação, para que os sujeitos partícipes desta proposta possam constituir resistência frente a projetos descomprometidos com a formação humana integral”.

Em sequência, temos o artigo **Projeto pedagógico do Ensino Médio Integrado em Educação Profissional e Tecnológica: possíveis contribuições para a formação discente**, de Eliane de Souza Sabatini e de Itamar Luís Hammes, que tratou do tema da construção e da materialidade do projeto pedagógico nos cursos de Ensino Médio Integrado na formação discente. Os autores ressaltam, como resultados, a necessidade de ampliação das atividades extensionistas, de iniciação científica, de projetos de ensino e de eventos referentes à Acessibilidade, Inclusão e Educação Étnico-Racial, além de incorporar a Educação Ambiental, os Direitos Humanos, com vistas a constituir projetos pedagógicos que caminhem rumo à Educação Integrada.

O artigo **A educação em/para os direitos humanos na construção de um currículo integrado numa dimensão politécnica**, de Luciane Andressa Zimmer Linck e Marta Helena Tessmann, analisa os princípios e fundamentos da Educação em/para os Direitos Humanos e das concepções básicas do currículo integrado na perspectiva da politécnica, sustentando que a busca de uma forma de Educação que integre os direitos inerentes ao ser humano, a demanda ética da liberdade e da justiça social ao processo técnico formativo pode se dar a partir da elaboração e prática de um currículo escolar integrado. As autoras ressaltam a “importância da construção deste currículo no cotidiano escolar para a efetivação de processo educativo integral e de qualidade, que propicie uma formação emancipatória ao aluno”.

Na continuidade, Juliano dos Santos Domingues e Manoel José Porto Júnior, em **O papel da educação física na formação omnilateral: definindo um referencial**, tratam do tema da Educação Física escolar no desenvolvimento de uma Educação Integral, apresentando análise

sobre as possibilidades de aproximação desta disciplina com a pretendida omnilateralidade formativa, a partir da sua relação com as demais disciplinas. Como resultados, o artigo pontua que é possível uma aproximação da Educação Física com as bases de uma Educação Omnilateral.

Documentar os processos através de registros históricos que permitam realizar análises posteriores é o que apresentam Roseli Nunes Rico Gonçalves e Luciana Neves Loponte, no texto **Construindo a memória da implantação dos cursos técnicos integrados no IFSUL campus Passo Fundo**, cujo objetivo foi promover a divulgação da memória institucional por meio das narrativas dos servidores do campus que participaram da implantação dos primeiros cursos de Ensino Médio Integrado no IFSul campus Passo Fundo. As autoras apontam, a partir da análise das narrativas, que limitações em relação ao número de docentes das disciplinas propedêuticas e o espaço físico da instituição foram os principais fatores que dificultaram a criação de tais cursos.

Lucas Maurício de Azevedo e Carlos Emilio Padilla Severo, no texto **LUDOSMEC: uma sequência didática gamificada sobre Introdução à Mecânica na Educação Profissional de nível técnico** apresentam uma sequência didática com base nos conceitos da gamificação como recurso pedagógico para uma abordagem contemporânea, que conduza e envolva o processo de ensino e aprendizagem acerca do tema: Introdução à Mecânica em um curso de nível técnico. Como resultados, os autores afirmam que o trabalho pedagógico se caracterizou como “uma alternativa interessante ao desenvolvimento de um engajamento e motivação ao desenvolvimento da própria aprendizagem do estudante”.

O tema da Juventude na Educação Profissional irá guiar, de forma mais direta, dois dos artigos presentes na obra. No artigo, **Uma incursão nas trajetórias de jovens-alunos dos cursos técnicos integrados**, Lucimeire Silva Staats e Daniela Medeiros de Azevedo Prates analisam trajetórias de desistência de jovens-alunos de cursos Técnicos Integrados, com o objetivo de reconhecer quem são estes jovens-alunos, problematizando possíveis motivações para sua desistência. O estudo permitiu evidenciar “as diferentes e desiguais condições em que vivem os sujeitos, as expectativas no ingresso, o cotidiano na instituição, as rotinas de estudo, os conflitos, as ansiedades e os sentidos atribuídos às experiências vividas”.

O texto **A educação para o olhar estético através de uma proposta com alunos do Instituto Federal Sul-rio-grandense de Sapu-**

caia do Sul de Elizandra Sirlei Del Zotto Ritter e Patricia Thoma Eltz possibilitou a jovens estudantes da Educação Profissional e Tecnológica, através de grupo focal, planejar e intervir na revitalização de um espaço de convivência em sua instituição formativa. Trata-se de uma importante contribuição, pensar a escola como espaço em que se possa exercer o empoderamento da Juventude, potencializando o desenvolvimento de sua autonomia. O debate teórico trazido aponta “a relevância de uma Educação para o olhar na perspectiva de uma estética cotidiana que potencializa processos educativos e de convivência significativos”.

Ruti Angela Barbosa Oliveira e Patrícia Mendes Calixto, apresentam no texto **A utilização de um documentário como ferramenta motivacional para estudantes do PROEJA** as dificuldades de permanência que permeiam o contexto da Educação de Jovens e Adultos, produzindo uma ferramenta para motivar estudantes, em formato de um documentário contendo narrativas de sujeitos do PROEJA, como forma de incentivar a superação e o engajamento. Os resultados apontam que a produção valoriza as conquistas do público do PROEJA, servindo como motivação aos demais. As autoras enfatizam importantes fatores que contribuem para a permanência escolar: assistência estudantil, acolhimento e apoio dos professores e a construção de laços de amizade com a turma.

Também tratando desta importante forma de oferta da Educação Profissional e Tecnológica, o artigo **Temas atuais como racismo e pandemia discutidos no PROEJA através das Histórias em Quadrinhos voltadas ao público adulto nas aulas de língua portuguesa**, de José Ricardo Gonçalves da Costa e Marta Blank Tessmann, teve como objetivo mostrar que o educador de Língua Portuguesa pode encontrar numa História em Quadrinhos (HQ) adulta uma grande ferramenta no processo de ensino-aprendizagem no PROEJA. Como resultado, é possível afirmar a possibilidade de tratar assuntos tais como violência policial, racismo, terrorismo e pandemia por meio deste tipo de material, promovendo o engajamento do leitor.

O texto intitulado **Educação Profissional e Tecnológica: uma ferramenta para o desenvolvimento local** de Anilton Valnei de Aquino Júnior e Maria Raquel Caetano apresenta análise realizada sobre a relação entre a oferta de Educação Profissional e Tecnológica e as demandas do mundo do trabalho. Os autores afirmam que se trata de um debate inicial sobre o papel do poder público local e demais instituições envolvidas na relação entre oferta e demanda por Educação Profissional

no desenvolvimento de políticas públicas que fomentem o desenvolvimento local, tema de muita relevância para que se possa compreender de maneira mais aprofundada a articulação entre Educação e Trabalho.

Os temas da Inclusão, de Gênero e da Diversidade são abordados de maneira central por quatro dos artigos que compõem a obra, indicando a relevância da pesquisa sobre os mesmos, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica para que a mesma possa se constituir uma trajetória formativa para todos. **A relação entre docente e intérprete de libras para a inclusão de alunos surdos na Educação Profissional e Tecnológica**, é o título do trabalho de Margareth Kayser Pereira e Kim Amaral Bueno, cujo objetivo foi investigar como a atuação conjunta do docente e do intérprete de Libras pode proporcionar ao aluno surdo uma Educação Inclusiva no contexto da Educação Profissional E Tecnológica. Como resultados, os autores afirmam que a “relação estabelecida entre os docentes e os intérpretes requer elementos para além da afinidade pessoal entre os sujeitos, como um diálogo profissional constante para que sejam acordadas estratégias pedagógicas adequadas ao estudante surdo”.

O tema da **Educação Inclusiva e Pessoas com Deficiência Visual – Uma breve perspectiva** é o foco de Edson Roberto Pessel e Daniela Medeiros de Azevedo Prates. O artigo trata da Inclusão Escolar como uma construção histórica e social recente, na qual vêm se produzindo modos de pensar e viver em relação às pessoas com deficiência. A partir da análise de como se produz os fundamentos da inclusão da pessoa com deficiência, em especial no contexto brasileiro, a noção de inclusão escolar de pessoas com deficiência, em especial a visual, permite aos autores inferirem que a Educação é o meio mais propício para a efetivação da inclusão de pessoas com deficiência na sociedade atual.

Em sequência, Antônio Soares Junior da Silva e Patrícia Thoma Eltz analisam as possibilidades de acesso e permanência da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, no texto **Possibilidades de acesso e permanência da Pessoa com Deficiência na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio no IFSUL – campus Sapucaia do Sul**. Os resultados da pesquisa ressaltam a importância que o Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) possui no processo de inclusão da pessoa com deficiência, pois promovem diversas práticas inclusivas.

Sobre gênero, Gislaine Gabriele Saueressig e Daniela Medeiros de Azevedo Prates, no artigo **Relações de gênero na Educação**

Profissional Tecnológica problematizam o papel da escola, em especial dos Institutos Federais, com vistas a uma formação integral no que tange a igualdade de gênero. O tema é de extremamente relevância, uma vez que o mundo do trabalho tem sido local em que as desigualdades se materializam em menor acesso a postos de trabalho e menores remunerações para as mulheres. O artigo discorre sobre o tema a partir de dois eixos, gênero e trabalho e gênero e violência, “problematizando o papel da educação, especialmente da escola, no fomento a espaços e ferramentas para garantir igualdade, democracia e justiça social”.

Encerram a obra, dois artigos que tratam da política de gestão de pessoas nos Institutos Federais, tratando das terceirizações e da importância da gestão democrática na construção destas instituições. Assim, no texto **A contribuição da terceirização do trabalho para a manutenção da sociedade capitalista**, Sandra Levien e Manoel José Porto Júnior tratam do tema da necessidade da luta contra a terceirização, como forma de garantir melhores condições de vida para os trabalhadores. O texto apresenta a terceirização articulada aos processos de precarização das relações de trabalho, argumentando que se trata de uma estratégia para a manutenção das taxas de lucro do empresariado, ou seja, colabora para o regime de acumulação capitalista. Os autores encerram, convocando que “o combate à precarização, representada pela terceirização, deve ser assumido pelos trabalhadores e trabalhadoras para que mudanças sejam possíveis nesta sociedade”.

Finalizando, o artigo **A participação dos técnicos administrativos em educação na missão educacional dos Institutos Federais**, de Davi Henrique Roskopf e Maria Raquel Caetano, evidencia a importância da participação dos Técnicos Administrativos em Educação nas Instituições Federais de Ensino. Os autores concluem que os Técnicos Administrativos em Educação realizam fundamental trabalho educacional e são capazes de oferecer conhecimentos altamente qualificados, seja no campo da administração escolar, seja para a consecução da missão educacional dos Institutos Federais.

Todos os artigos apresentados demonstram a diversidade de temas que a Educação Profissional convida a pensar. São mostras da relevância da pesquisa científica como balizador das ações educacionais. O momento que vivemos requer que se evidencie o quanto a pesquisa,

a ciência e o conhecimento, socialmente comprometidos e engajados na construção de uma sociedade mais justa são imprescindíveis em nossa vida e espaços de trabalho.

Se a razão me leva a um balanço pessimista, não é para apostar no quanto pior melhor ou conduzir a uma postura de imobilismo, quer pela adoção da atitude da bela alma, quer do comissário. Pelo contrário, não só pela especificidade de nosso trabalho de formação e de pesquisa, mas por seu vínculo ético-político, cabe-nos buscar caminhos de superação como tarefa de cada um e coletiva (FRIGOTTO, 2011, p. 252).

Esse livro apresenta alguns caminhos, por meio da Educação Profissional e Tecnológica, que buscam a superação da difícil realidade política na qual estamos inseridos e, portanto, merece realmente ser lido, demonstrando a grande contribuição que os docentes e estudantes desta imensa rede nacional de pesquisas em EPT tem a dar para a sociedade brasileira

Parabéns aos organizadores e autores! Sucesso a todos!

Cristhianny Bento Barreiro

Primavera de 2020

Referências

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. O s circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, pp. 235-274, 2011.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INTEGRAL PREVISTA NO EMI COMO ENFRENTAMENTO AO ATUAL CENÁRIO NACIONAL

Eloise Bocchese Garcez
Luciana Neves Loponte

Introdução

O presente texto faz parte da Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional em Rede Nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, intitulado “O Ensino Médio Integrado no IFRS Campus Osório: Relações entre concepções e práticas sob a ótica dos estudantes”, orientado pela professora Dra. Luciana Neves Loponte. Realizada no período compreendido entre 2018/2 e 2020/1, a pesquisa de Mestrado buscou compreender a concepção de formação integrada prevista nesta proposta formativa, considerando a percepção dos estudantes dos cursos Técnicos Integrados do IFRS, campus Osório, a partir da elaboração, aplicação e validação de um Relatório Diagnóstico.

Nesse sentido, ao considerar as motivações para realização da presente pesquisa, Frigotto (2000, p. 78) afirma que “[...] não existe método alheio a uma concepção de realidade [...]”, destacando assim, a necessidade “[...] de indagar sobre o sentido histórico, social, político e técnico [das] pesquisas”, trazendo, desse modo, o autor ainda o seguinte questionamento: “A serviço de que e de quem despendemos nosso tempo, nossas forças, e grande parte de nossas vidas?” (FRIGOTTO, 2000, p. 83). Assim, a motivação para realizá-la foi suscitada por inquietações e questionamentos com relação ao quanto nossas práticas se aproximam do que está previsto institucionalmente, ao considerarmos a proposta formativa do Ensino Médio Integrado (EMI), no âmbito do IFRS campus Osório, instituição na qual a pesquisadora atua como Técnica em Assuntos Educacionais, desde julho de 2013.

Amparado na perspectiva do materialismo histórico-dialético, o processo de pesquisa foi fundamentado em autores que analisam a relação Trabalho e Educação, nos sentidos histórico e ontológico. Desse modo, o percurso metodológico consistiu na análise de docu-

mentos relativos à Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio, buscando identificar a concepção de formação integrada prevista em suas premissas e na aplicação de um questionário escala do tipo Likert, a fim de identificar como os estudantes dos cursos Técnicos Integrados em Administração e Informática compreendem esta proposta formativa.

Os resultados advindos da pesquisa indicam que o produto educacional proposto, um Relatório Diagnóstico do EMI no IFRS campus Osório, pode ser considerado como uma estratégia de fortalecimento desta proposta formativa, como um subsídio para o trabalho das equipes Diretiva e de Ensino, pois sinaliza, a partir da percepção dos estudantes, aspectos que devem ser considerados no que se refere à efetivação do que está previsto para a formação integral destes, na perspectiva da emancipação humana.

Assim, no contexto deste recorte, serão apresentados os aspectos relativos aos projetos antagônicos que ameaçam a proposta formativa pesquisada e que, desse modo, justificam a relevância e a necessidade de investigar os limites e possibilidades do EMI nos contextos nos quais se desenvolve, no sentido de materializá-lo e fortalecê-lo. Na sequência, o leitor terá acesso a concepção de formação integrada prevista para esta proposta formativa, considerando o que está previsto em documentos institucionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, utilizados na pesquisa.

Por que pesquisar o EMI?

O Ensino Médio Integrado, concebido sob uma perspectiva de formação humana integral, evidencia este propósito ao destacar em seu Documento Base, que sua política foi orientada “[...] pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana [...]” (BRASIL, 2007, p. 6). Pacheco (2015, p. 14), ao discorrer sobre a atuação dos Institutos Federais, destaca que estes buscam, “[...] agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho [...]” e, assim, “[...] superar a matriz Universidade/Escola Técnica, que corresponde a um estado hierarquizado do conhecimento, combinado com a estratificação das classes sociais, ou seja, Universidade para a elite e Escola Técnica para os trabalhadores”.

No entanto, levando em consideração as alterações ocorridas na legislação educacional, ora desvinculando, ora vinculando o Ensino Médio ao técnico, constata-se a tendência em assumir um compromisso com o sistema econômico vigente, pautado no trabalho alienado (LOPONTE, 2010). Ramos (2011) também coloca que, seja pela falta de conhecimento sobre seu significado ou pela defesa da desvinculação do ensino propedêutico do profissionalizante, ainda com base no Decreto nº 2.208/97, a materialização do Ensino Médio Integrado não foi concretizada. A autora destaca que tanto os educadores do Ensino Médio e da Educação Profissional, quanto a sociedade em geral, ainda não reconhecem a concepção do Ensino Médio Integrado sob a perspectiva de formação humana integral.

Os estudos de Costa (2012) também corroboram com Loponte (2010) e Ramos (2011). Sua pesquisa constata que há falta de conhecimento sobre a concepção do Ensino Médio Integrado, constatando que muitos profissionais que atuam nesta modalidade estão embasados na concepção trazida pela Lei nº 5.692/71, considerando o predomínio da formação técnica sobre a formação geral, bem como a justaposição dos componentes curriculares, sem nenhuma relação interdisciplinar.

No entanto, sem desconsiderar a necessidade de investigar nossas fragilidades internas, é necessário refletir sobre as ameaças externas no atual contexto político, econômico e social, cujas políticas públicas educacionais configuram-se antagônicas à concepção de formação humana pautada na emancipação¹ dos sujeitos e, assim, caminham no sentido de fragilizar a proposta formativa vislumbrada para o Ensino Médio Integrado. Nesse panorama, destacam-se a Medida Provisória nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, a BNCC enfatiza novamente o conceito de competências e seu viés pragmatista, defendidos nos anos de 1990, tal como apresenta Silva (2018, p. 11):

[...] A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional

1 Considerando o que está previsto no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007), na perspectiva da emancipação humana, a formação integral dos estudantes visa formar “[...] cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos” (BRASIL, 2007, p. 25).

do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia.

Já a Lei nº 13.415/2017, ao definir um currículo diversificado e flexível para o Ensino Médio (BRASIL, 2017, p. 467), evidencia a falta de compromisso com a formação integral dos sujeitos, pois especifica que apenas os componentes curriculares Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa são obrigatórios; sendo apenas os dois primeiros componentes obrigatórios nos três anos do Ensino Médio. Para os componentes curriculares como Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, por exemplo, destaca apenas estudos e práticas.

Ainda, coloca que os itinerários formativos (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Formação Técnica e Profissional), “[...] deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 2017, Art. 4º). Desse modo, conforme destaca Kuenzer (2017, p. 346), a definição de itinerários formativos evidencia o pragmatismo utilitarista da proposta, pois “[...] fundamenta a escolha de apenas uma área no ensino médio, de modo a atender às trajetórias de vida e aos projetos de futuro; o conhecimento que não se articula de modo imediato ao percurso escolhido é inútil”.

Neste contexto, a autora destaca que tais diretrizes integram a pedagogia da acumulação flexível² pautadas no regime de mesmo nome³, cuja finalidade é a formação de

[...] trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado (KUENZER, 2017, p. 341).

² Para aprofundamento, ver Kuenzer (2017).

³ Para aprofundamento, ver Kuenzer (2007).

Desse modo, ao justificar que o protagonismo juvenil será valorizado, visto que o estudante, diante de uma gama de itinerários formativos, poderia optar por aquele(s) de acordo com seu interesse, na verdade, está restringindo os jovens de ter acesso a uma formação completa, que abarque todas as dimensões da vida humana, e o condiciona, assim, a uma formação unilateral, sob influência direta de instituições privadas, voltadas aos interesses da economia capitalista, conforme destaca Caetano (2018, p. 208):

As reformas em curso no país estão sob o interesse de grandes grupos empresariais privados com o objetivo de indicar a direção das políticas educacionais, através dos sujeitos envolvidos e influenciar no conteúdo da proposta de educação com formas pouco democráticas, sem a ampla participação das entidades, professores, alunos e comunidade escolar. [...]. Justifica-se a adoção dos conceitos empresariais de produtividade, eficiência, eficácia e competitividade para solucionar os problemas enfrentados pela educação.

Nesta perspectiva de formação unilateral, que limita as possibilidades de atuação dos sujeitos, cabe destacar o Movimento Escola Sem Partido⁴ que, ao defender anteprojetos de lei com viés de censura da atuação docente, justificando que há doutrinação nas escolas e abuso da liberdade de ensinar, institui o medo e fere a autonomia do profissional docente. Nesse sentido, Frigotto (2017, p. 32) destaca o termo “sem”, com aspas, justificando que:

Ao por entre aspas o termo “sem” da denominação Escola sem Partido, quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc. Um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia.

Nesse contexto, cabe destacar as ameaças aos processos democráticos institucionais, como o instituído na Rede Federal⁵ para elei-

4 Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>.

5 Conforme o Art. 1º da Lei Nº 11.892/2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é constituída pelos 38 Institutos Federais de Educação,

ção de seus dirigentes, através da Medida Provisória nº 914, de 24 de dezembro de 2019 – MP 914/2019, que dispôs sobre o processo de escolha dos dirigentes das Universidades Federais, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II. A referida MP, cujo prazo de vigência foi encerrado recentemente, visou alterar a lei de criação dos Institutos Federais, ao revogar a eleição paritária de Reitores e Diretores-Gerais.

Soma-se a esta política de retrocesso, a Emenda Constitucional nº 95, de 2016 que, ao instituir um novo regime fiscal, uma política de teto dos gastos, prevê por 20 anos, a estagnação do orçamento público. Desse modo, considerando o sucateamento da Educação e atual cenário econômico, ao se refletir sobre a Lei nº 13.415/2017, não há garantias de que os sistemas de ensino ofertem diversificadas opções de itinerários formativos, destacando oportunamente no texto, que isso é uma possibilidade.

Nesse sentido, cabe as considerações de Ciavatta (2019) sobre o Programa Future-se, instituído na atual Gestão Federal, o qual, sob a justificativa de maior autonomia financeira das Universidades e Institutos Federais, a proposta evidencia seu caráter utilitarista, configurando-se assim, num “[...] projeto de desmonte, para a mercantilização dos setores da Universidade que podem gerar lucro; a Educação Superior reduzida a preparar profissionais para o mercado” (CIAVATTA, 2019, p. 43). A autora, ao traçar o atual panorama nacional, oportunamente traz a seguinte reflexão:

Vivemos, hoje, no limite da servidão, senão de uma nova escravidão pela perda dos direitos, pela desregulamentação das relações laborais, pelas armadilhas da comunicação virtual, da solidão disfarçada ante os “amigos virtuais” do mundo inteiro. O pensamento crítico se opõe a todo tipo de conformismo e às ideologias dos setores dominantes. O governo autoritário apela a expressões e comportamentos fascistas dentro de ações próprias do estado de exceção, diante da Constituição Federal (CIAVATTA, 2019, p. 42).

Desse modo, diante dos aspectos citados, num contexto de dualidade explícita entre um projeto de formação voltado aos que pen-

Ciência e Tecnologia (especificados no Art. 5º), pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG, pelas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e pelo Colégio Pedro II.

sam e um projeto de formação voltado aos que executam (MOURA, 2007), e nessa perspectiva “[...] comporta projetos diferentes e antagônicos do ponto de vista da sua função social e projetos societários [...] que se confrontam para defender seus interesses de manutenção ou rompimento com o que está posto” (CAETANO, 2018, p. 216), cabe referenciar os atos de resistência e oposição às atuais políticas públicas educacionais que ameaçam projetos de educação comprometidos com a formação de cidadãos, sujeitos críticos, emancipados e atuantes em sociedade.

O compromisso institucional assumido

Fortalecendo o EMI - A Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS

Na defesa por projetos pautados na perspectiva da emancipação humana, através da articulação entre a formação técnica e a formação geral, cabe destacar os debates promovidos nacionalmente, como os ocorridos nas edições do Seminário Nacional de Ensino Médio Integrado promovido pelo Fórum de Dirigentes de Ensino do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FDE/CONIF). Nessa perspectiva, a nível institucional, destaca-se a Resolução nº 55, de 25 de junho de 2019, do Conselho Superior do IFRS, que aprovou uma Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado. Considerando as legislações que indicam os fundamentos ontológicos que orientam os cursos Técnicos Integrados, esta política, fruto de um movimento de amplo debate, visa fortalecer a proposta do Ensino Médio Integrado na Instituição, destacando como concepção, a formação humana integral e o trabalho como princípio educativo, enfatizando a participação dos estudantes como sujeitos ativos deste processo.

Assim, na busca pelo fortalecimento desta proposta formativa, no tópico Concepções de Ensino Médio Integrado e identidade do IFRS, o documento firma-se contrário à dualidade histórica entre formação geral e formação profissional, de viés pragmatista, pontual, visando atender as demandas do mercado de trabalho. Desse modo, assume o compromisso com a formação humana integral, através da indissociabilidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da

tecnologia, bem como defende o trabalho como princípio educativo, em seus sentidos histórico e ontológico:

Ao considerarmos o trabalho como princípio educativo, aponta-se que o ser humano é produtor da sua realidade e, por isso, pode transformá-la. Assim, a implementação do ensino médio integrado no IFRS, precisa considerar que este é construção e produto da ação dos sujeitos que lhe compõem (IFRS, 2019).

Desse modo, na perspectiva de formação humana integral, “[...] o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional” (IFRS, 2019). Para isso, sugere no tópico Reflexões e Diretrizes para organização Curricular do Ensino Médio Integrado a interdisciplinaridade como uma das formas de promoção da integração curricular, visto que “[...] a integração se apresenta não como uma forma de aproximar as áreas do currículo, mas como um princípio que decorre da realidade” (IFRS, 2019). Além disso, destaca que, para o êxito na formação pretendida, a curricularização das ações de extensão e pesquisa devem ser consideradas numa perspectiva de indissociabilidade destas como as ações de ensino.

Nesse sentido, reforça a participação dos diferentes segmentos que compõem a instituição, destacando a relevância dos estudantes neste processo:

Quando nos sustentamos no trabalho como princípio educativo, estamos propondo uma percepção na qual os estudantes sejam sujeitos ativos, buscando, assim, a ampliação dos espaços de escuta e atuação política destes jovens e adultos na construção do EMI. Para tanto, é preciso afirmar as relações dialógicas no processo de ensino e aprendizagem. Perceber o conhecimento como algo que se constrói nos espaços de trocas. Desta maneira, estamos primando pela criticidade, pela coletividade e pelo comprometimento ético, solidário e cidadão (IFRS, 2019).

Desse modo, ao assumir o compromisso com a participação ativa dos estudantes na construção do EMI, legitimando assim, as práticas desenvolvidas na instituição, o documento corrobora com a perspectiva de formá-los na sua integralidade.

Compromisso assumido com os sujeitos – O Projeto Pedagógico Institucional do IFRS

A construção do Projeto Pedagógico Institucional, aprovado em 2011, foi fruto de uma construção coletiva entre diferentes segmentos da Instituição e, conforme é apresentado no documento, “[...] contribuiu para reforçar o compromisso coletivo com a concepção de Educação Profissional e Tecnológica, impulsionada pela articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia” (IFRS, 2011, p. 8). Com relação aos cursos Técnicos Integrados, também enfatiza a relação entre os conceitos constituintes da dimensão humana, destacando que estes cursos

[...] visam a uma formação emancipatória, buscando estratégias de ensino que priorizem a articulação entre as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, permitindo ao jovem a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais, políticos e ambientais do sistema produtivo (IFRS, 2011, p. 42).

Nessa perspectiva, o documento destaca a relevância em promover e consolidar a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, buscando assim, “[...] superar o modelo hegemônico de educação, possibilitando que o conjunto de saberes produzidos no IFRS perpassasse os níveis e as modalidades de ensino oferecidas pela Instituição” (IFRS, 2011, p. 21).

Desse modo, afirma o compromisso com a formação humana integral, enfatizando o trabalho no seu sentido ontológico, constituinte dos sujeitos. Assim, defende que os trabalhadores devem ser o centro deste processo, sendo contrário a uma educação fragmentada, a serviço do mercado de trabalho. Então, a perspectiva é de uma formação que não se restringe à formação técnica de uma determinada atividade profissional, mas essencialmente, a formação de cidadãos, comprometidos com a coletividade.

Perspectiva de formação integral – Os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados em Administração e Informática do IFRS campus Osório

Construído em consonância com as legislações vigentes⁶ e articulado a documentos institucionais como o Projeto Pedagógico Institucional, Plano de Desenvolvimento Institucional e Organização Didática, o projeto pedagógico de curso apresenta as diretrizes, as práticas pedagógicas propostas para o curso em questão, com vistas a alcançar os objetivos propostos. Neste contexto, ao considerarmos os Projetos Pedagógicos dos cursos Técnicos Integrados em Administração e Informática em vigência, constatamos que os elementos constituintes Apresentação, Diretrizes do Ensino Integrado e Pressupostos da Organização Curricular, estão orientados na perspectiva de formação humana com vistas à integralidade dos sujeitos.

No item Apresentação, afirmam o compromisso com a educação profissional emancipatória dos sujeitos, visto que visam, a partir da formação científica, tecnológica e humanística a “[...] formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes, competentes técnica e eticamente [...] que entendam a sua atuação no mundo do trabalho em prol de uma sociedade mais justa e igualitária” (IFRS, 2015a, p. 6; IFRS, 2015b, p. 5).

No elemento Diretrizes do Ensino Integrado, assumem o trabalho como princípio educativo, constituído por uma relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, destacando ainda que “[...] a Educação Profissional e a Educação Básica necessitam ser compreendidas através de uma perspectiva de totalidade, não ocorrendo uma superposição ou subjugo entre as mesmas” (IFRS, 2015a, p. 9; IFRS, 2015b, p. 9). Ainda, neste item, fazem menção à histórica dualidade estrutural, mostrando-se contrários a uma formação na perspectiva unilateral, destacando que a perspectiva adotada nos Projetos Pedagógicos de Curso visa “[...] abandonar a visão estritamente pré-universitária, na qual o Ensino Médio tem se caracterizado por uma ênfase baseada única e exclusivamente na divisão disciplinar do aprendizado e tudo se restringe a elementos isolados” (IFRS, 2015a, p. 11; IFRS, 2015b, p. 11).

Quanto ao elemento Pressupostos da Organização Curricular, compreende-se que, ao destacar o trabalho pedagógico numa perspec-

6 Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ensino/documentos/legislacao-da-educacao-basica-e-superior/> Acesso em 18/07/2019.

tiva interdisciplinar, visam a uma formação mais ampla e abrangente dos sujeitos, considerando “[...] o fortalecimento e o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, entre as disciplinas do mesmo ano letivo, porém, sem descartar a realização de atividades que transbordem essa periodização” (IFRS, 2015a, p. 25; IFRS, 2015b, p. 26). No curso de Informática, enfatizam o estímulo à realização de projetos articulando as diferentes áreas do conhecimento.

Em outro trecho, ressaltam os estudantes como sujeitos do processo, ao valorizar o que se desenvolve em outros espaços institucionais, bem como fora deste, visando “[...] Fortalecer a articulação teoria prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão” (IFRS, 2015a, p. 25; IFRS, 2015b, p. 26). Assim, nos Pressupostos da Organização Curricular, infere-se uma tendência formativa na perspectiva da integralidade, considerando a interdisciplinaridade com vistas a promover a “[...] autonomia nos estudos contribuindo para a independência profissional e intelectual do aluno” (IFRS, 2015a, p. 24; IFRS, 2015b, p. 25).

Considerações finais

O EMI como enfrentamento aos projetos de formação unilaterais

A partir das considerações expostas, compreende-se o EMI como uma proposta formativa comprometida com os sujeitos e que assim, vai constituindo-se no cotidiano das instituições. Desse modo, destaca-se a relevância da escuta, avaliação e reavaliação por parte dos diferentes sujeitos que compõem este processo. Assim, corrobora-se com Resende (1998), ao colocar que “[...] as decisões institucionais, para se efetivarem, partam da prática cotidiana, sendo necessário conhecê-la, identificando suas características e formas de expressão [...] a vida cotidiana insere-se na história, modifica-se e modifica as relações sociais” (RESENDE 1998, p. 56).

Os documentos institucionais pesquisados corroboram neste sentido. Na perspectiva da emancipação humana, defendem a construção coletiva do EMI. São inequívocos quanto à concepção de formação integrada pretendida; convergem na defesa da superação da dualidade educacional que historicamente privilegia uma formação em detrimento de outra e que, assim, contribuem para manutenção da divisão

social. Desse modo, almejam formar os sujeitos na sua integralidade, a fim de que conscientemente e autonomamente possam agir e intervir na sociedade, modificando-a em prol das necessidades e interesses coletivos. Ainda, sem desconsiderar o panorama social excludente no qual estamos inseridos, assumem o compromisso com a formação profissional destes sujeitos.

Nessa perspectiva, a oferta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional “[...] se apresenta como uma necessidade para a classe trabalhadora e como uma mediação para que o trabalho se incorpore à educação básica como princípio educativo e como contexto econômico, formando uma unidade com a ciência e a cultura”, conforme destaca Ciavatta (2014, p. 198). Assim, a mesma autora afirma que “[...] o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para a educação politécnica e omnilateral realizada pela escola unitária” (CIAVATTA, 2014, p. 198).

Nesse sentido, deve estar implícito o compromisso com a transformação social dos sujeitos, pois “Seu horizonte está na sociedade, na adesão ou recusa de escolas, gestores, professores e alunos (com suas famílias) de avançar para a ruptura com todas as formas duais que permeiam a sociedade brasileira” (CIAVATTA, 2005, p. 102).

Desse modo, diante do contexto atual, com projetos de Educação descomprometidos com a formação integral dos sujeitos, na qual as dimensões da vida humana apresentam-se desarticuladas e compartimentadas, torna-se fundamental nos apropriarmos da proposta formativa do EMI, conhecê-la e reconhecê-la em seus sujeitos, no sentido de fortalecê-la e, dessa forma, constituir a resistência que não se adaptará à realidade que está sendo imposta.

Referências

BRASIL. **Medida Provisória Nº 914, de 24 de dezembro de 2019 - MP 914/2019, que dispõe sobre o processo de escolha dos dirigentes das universidades federais, dos institutos federais e do Colégio Pedro II.** Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio.** Brasília, 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base.** Brasília, 2007.

CAETANO, M. R. As reformas educacionais, o novo ensino médio e a gestão para resultados – ofensiva empresarial? **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 29, n. 1, pp. 204-220, 2018.

CIAVATTA, M. Política e História da Educação Profissional: luzes e sombras da realidade brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 4, pp. 30-44, 2019.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, pp. 187-205, 2014.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade.** In: RAMOS, Marise. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, A. M. R. **Integração do ensino médio e técnico: Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA/Campus Castanhal.** [Dissertação de Mestrado]. Belém: UFPA, 2012.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2000. Pp. 69-90.

FRIGOTTO, G. (Org.) **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ / LPP, 2017.

IFRS. **Projeto Pedagógico Institucional.** Resolução nº 109, de 20 de dezembro de 2011. Bento Gonçalves: Conselho Superior do IFRS, 2011.

IFRS. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do Campus Osório. Resolução nº 112/2010 e 154/201, alterada pelas Resoluções nº 006, de 21 de dezembro de 2011 e nº 30, de 14 de setembro de 2015. Osório: Conselho de Campus, 2015a.

IFRS. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Campus Osório. Resolução nº 153/2010, alterada pelas Resoluções nº 007, de 21 de dezembro de 2011 e nº 31, de 14 de setembro de 2015. Osório: Conselho de Campus, 2015b.

IFRS. Política Institucional para os Cursos de Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Resolução Nº 055, de 25 de junho de 2019. Bento Gonçalves: Conselho Superior do IFRS, 2019.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, pp. 1153-1178, 2007.

KUENZER, A. Z. Trabalho e Escola: A flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, pp. 331-354, 2017.

LOPONTE, L. N. **Juventude e Educação Profissional: um estudo com os alunos do IFSP.** [Tese de Doutorado]. São Paulo: PUC-SP, 2010.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, v. 2, pp. 1-27, 2007.

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora.** Natal: IFRN, 2015.

RAMOS, M. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, pp. 771-788, 2011.

RESENDE, L. M. G. Paradigma – relações de poder – Projeto Político-Pedagógico: Dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1998. Pp. 53-94.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um discurso empoeirado. **Educação em Revista**, v. 34, pp. 1-15, 2018.

PROJETO PEDAGÓGICO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DISCENTE

Eliane de Souza Sabatini
Itamar Luís Hammes

Introdução

Discutir, analisar ou mesmo perguntar sobre a materialidade do Projeto Pedagógico de um Curso pode não ser relevante para uma Educação Profissional e Tecnológica subordinada apenas às leis do mercado de trabalho. No entanto, uma Educação que valoriza a formação de trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e democráticos exige um projeto pedagógico claro. A pergunta torna-se mais relevante ainda num contexto de luta pela defesa da Educação Pública e de qualidade e pelo fortalecimento do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional e Tecnológica.

Este texto é um recorte de uma pesquisa realizada no Mestrado Profissional – ProfEPT, de Charqueadas, ao longo dos últimos dois anos. O objetivo central da pesquisa foi propor um dispositivo para análise da materialidade do Projeto Pedagógico de Curso Técnico Integrado a EPT, na formação dos alunos, considerando o tema da Educação Ambiental, as questões Étnico-Raciais, os Direitos Humanos, a Inclusão e a Acessibilidade, para além dos pressupostos ao Ensino Médio Integrado e à Educação Profissional e Tecnológica.

Tendo como cenário da pesquisa o Curso Técnico em Cooperativismo Integrado ao Ensino Médio do Campus Capanema – IFPR, procurou-se descrever a estrutura do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), explicitar os resultados obtidos durante a realização do diagnóstico a partir da análise pedagógica do PPC e demais instrumentos e elaborar um dispositivo composto por questões para análise da materialidade do PPC do Curso Técnico Integrado a EPT na formação dos alunos.

Para a construção do produto educacional (dispositivo) foram utilizadas as principais diretrizes concernentes aos temas transversais, tais como: a Resolução nº 01 de 17 de junho de 2004 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para

o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana); a Resolução nº 02 de 15 de junho de 2012 (Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental); a Resolução nº 01 de 30 de maio de 2012 (Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos); o Decreto nº 5296 de 2004, o qual Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e, também, o Decreto nº 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, dentre outras.

A metodologia da pesquisa foi qualitativa de estudo de caso, com um exame do referencial teórico do Ensino Médio Integrado, legislação e documentos, aplicação de um questionário aos estudantes e uma entrevista aos gestores. Dividimos o texto em três partes. Na primeira parte será apresentado o PPC no Ensino Médio Integrado e sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Na segunda parte serão apresentados os resultados da pesquisa que apontam para um Projeto Pedagógico como um documento integrador e norteador das ações dos cursos e atividades e, no final, algumas pistas conclusivas.

O PPC no Ensino Médio Integrado e sua importância no Processo de Ensino Aprendizagem

Nesta seção, faz-se necessário tecer algumas considerações iniciais sobre o PPC e descrever qual é a sua importância no processo de ensino e aprendizagem, anteriormente à descrição do referencial utilizado neste trabalho. Assim, pode-se mencionar que o Projeto Pedagógico de Curso é um documento norteador das ações da instituição educacional. Sua estrutura abrange o planejamento das atividades da escola e parte da organização do trabalho docente, além de estabelecer os pressupostos e requisitos fundamentais para o percurso acadêmico discente.

No tocante aos principais elementos integrantes de tal documento, temos os dados de identificação e histórico da instituição de ensino e do curso; organização e matriz curriculares; justificativa para criação do curso; objetivos do curso; perfil do egresso; competências e habilidades; componentes curriculares; estágio e trabalho de conclusão de curso (se houver); atividades complementares; regras de transição curricular; metodologia de ensino e avaliação; apoio ao discente; infraestrutura do cam-

pus e do curso; acompanhamento de egressos; articulação entre pesquisa, ensino e extensão; tecnologias de informação; quadro docente e técnico administrativo, além das referências utilizadas na elaboração do PPC.

Ademais, o projeto pedagógico de curso deve estar em consonância com as normatizações internas e externas vigentes e com o projeto pedagógico institucional, o qual versa especialmente sobre os objetivos da escola e sobre sua proposta educacional.

A esse respeito, Veiga (1995, p. 12) salienta que “[...] o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas [...]”. Segundo a autora, a escola não deve construí-lo e arquivá-lo ou encaminhá-lo “[...] às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas [...]”. Tal documento necessita ser “vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”.

Desta forma, a partir da pesquisa realizada, elegemos os principais pressupostos, conforme nossa concepção, necessários para a materialidade desta tipologia de documento: a valorização do PPC enquanto documento escolar histórico, bem como da instituição educacional e do curso, com vistas ao reconhecimento de suas memórias (CIAVATTA, 2005); o processo avaliativo dinâmico e diagnóstico do projeto pedagógico de curso (VEIGA, 1995); a participação coletiva e democrática na construção do PPC (VEIGA, 2009) e as características do currículo integrado, considerando os elementos inerentes à Educação Profissional e Tecnológica articulados aos temas transversais, com vistas a promover uma formação ampla e emancipadora de alunos críticos, preparados para agir como cidadãos em uma sociedade repleta de desafios, entendendo o sentido de emancipação e autonomia humana como Moura, Filho e Silva (2015).

Assim, por uma questão de recorte necessário ao desenvolvimento do trabalho, este texto está circunscrito às questões curriculares e de âmbito histórico dentro das perspectivas supracitadas.

No que concerne ao projeto pedagógico de curso e sua inter-relação ao Ensino Médio Integrado, torna-se fundamental mencionar alguns dos principais referenciais teóricos que respaldaram este trabalho em questão, sendo: Dante Henrique Moura; Domingos Leite Filho; Mônica Ribeiro Silva; Ademir Bresolin et Al.; Ilma Passos Alencastro Veiga; Eliezer Pacheco; Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta; Dermal Saviani; Marise Ramos, além das normatizações vigentes.

Deste modo, com base nos autores mencionados, consideramos como fundamentais as seguintes características referentes à formação integrada: o incentivo à cooperação e à solidariedade (BRESOLIN et Al., 2016), à ruptura para com a sobreposição de conteúdos (FRIGOTTO, 2008); a realização de atividades interinstitucionais e entre modalidades/níveis de ensino distintos. Além disso, é necessário o fomento à indissociabilidade entre a ciência, a cultura, o trabalho, a teoria e a prática, as disciplinas gerais e específicas; o respeito ao conhecimento prévio do aluno, ao seu contexto de vida e às especificidades relativas ao seu cotidiano (PACHECO, 2012).

A formação integrada apresenta relação com a ideia de politecnia, a qual compreende “[...] uma formação a partir do próprio trabalho social, que desenvolve os fundamentos, os princípios, que estão na base da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permitem compreender o seu funcionamento” (SAVIANI, 1989, p. 19). Segundo o referido teórico, tal conceito abrange a vinculação entre o trabalho intelectual e manual. Claro que tal estrutura e proposição sugeridas não alcançam a politecnia e a superação da dualidade educacional em um breve espaço de tempo e em sua totalidade, porém, apresentam os fundamentos para que o objetivo seja atingido em momento futuro, conforme expressam os autores abaixo:

Defendemos assim que atualmente ainda não podemos materializar a politecnia e a escola unitária em seus sentidos plenos para todos, imediatamente. Não obstante, também concluímos que é possível e necessário plantar – e cuidar para que cresçam – as sementes da formação humana integral, politécnica, unitária, aproveitando-nos das contradições do sistema capital. Para tanto, na “travessia” ainda é necessário reclamar por “escolas técnicas (teóricas e práticas)”, com base no princípio educativo do trabalho, onde está o germe do ensino que poderá elevar a educação da classe operária bastante acima do nível das classes superior e média (MOURA, FILHO e SILVA, 2015, p. 1070).

No que tange aos *pressupostos históricos*, é primordial iniciarmos a discussão com um excerto de Saviani (2006, p. 29) sobre a relação entre as fontes históricas, os registros e o conhecimento:

As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado.

Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história.

A partir da definição das fontes históricas e de sua associação ao conhecimento, podemos refletir acerca dos arquivos produzidos pelas escolas, os quais requerem organização e preservação. Neste sentido, o Projeto Pedagógico de Curso pode ser definido como uma fonte histórica, que apresenta as concepções de educação de um determinado grupo em uma época específica.

Contudo, segundo o referido autor, os papéis acumulados “[...] não são, em si mesmos, fontes” (SAVIANI, 2006, p. 30). Há que se buscar as respostas aos questionamentos suscitados, considerando as condições da investigação e sua delimitação:

São documentos, vestígios, indícios que foram se acumulando ou foram sendo guardados aos quais recorreremos quando buscamos compreender determinado fenômeno. [...] Em consequência, aqueles objetos em que real ou potencialmente estariam inscritas as respostas buscadas erigir-se-ão em fontes a partir das quais o conhecimento histórico referido poderá ser produzido (SAVIANI, 2006, p. 30).

O teórico também nos fala sobre o compromisso dos educadores ou pesquisadores quanto a conservação dos materiais, em virtude de seu valor para estudos posteriores (SAVIANI, 2006, p. 31). Neste contexto, nota-se o cuidado para com os documentos produzidos pelo homem, por uma sociedade em um dado período histórico.

Por esta razão, é imprescindível que a comunidade acadêmica participe da construção do PPC, para que exista a legitimidade de tal documento; que adquira o hábito de estudá-lo com vistas a estabelecer analogia entre a prática concreta e sua teoria, revendo o planejamento proposto, se necessário, além de estabelecer medidas que promovam tanto a conservação, quanto a publicidade e a valorização do trabalho de um grupo previsto no PPC.

Deste modo, no que se refere à preservação do Projeto Pedagógico de Curso enquanto registro histórico de uma coletividade, certamente que não se pode prescindir das memórias tanto institucionais

quanto dos cursos, tendo em vista que estão imbricadas. Outrossim, é primordial que os gestores atentem para a realização de ações que incentivem o reconhecimento da história da escola e dos documentos por ela produzidos, além da conscientização daqueles que atuam neste espaço e frequentam o ambiente escolar, conforme os pressupostos apontados por Saviani (2006).

No tocante ao *currículo*, é importante refletirmos sobre a definição do elemento em questão. Desta maneira, enfatizamos que tal conceituação não se restringe apenas a um conjunto de disciplinas; interpretação muitas vezes comum, contudo, equivocada.

Neste sentido, Saviani (2016, p. 57) conceitua currículo como “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, o qual relaciona-se também com a “compreensão dos princípios científicos e dos processos” que tornaram possíveis as tecnologias (SAVIANI, 2016, p. 82). Isto significa, em outras palavras, que os objetivos da Educação Profissional e Tecnológica não podem se submeter as leis do mercado do trabalho. Ao contrário, como afirma Frigotto (2009, p. 76) necessitamos desenvolver até mesmo numa realidade adversa “uma formação científica, técnica e política cujo conteúdo, método e forma expressem uma direção antagônica à perspectiva de subordinação unidimensional às relações sociais e educativas capitalistas”. Para o autor é indispensável uma educação onde “o trabalho é princípio educativo porque é através dele que o ser humano produz a si mesmo, produz a resposta às necessidades básicas, imperativas, como ser da natureza (mundo da necessidade), mas também e não separadamente às necessidades sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas (mundo da liberdade)” (FRIGOTTO, 2009, p. 72).

Portanto, depreende-se que o currículo não é o conjunto de todas as atividades escolares. Um currículo com vistas à Educação Unitária não pressupõe uma concepção de ensino baseada em competências para o mercado de trabalho, pois tal entendimento corrobora para a construção de uma ideia fragmentada do conhecimento, voltada para o treinamento. Esta perspectiva promove um prejuízo quanto ao acesso à cultura e à cientificidade (PACHECO, 2012). Como afirma Marise Ramos, a Pedagogia das competências considera somente os problemas pedagógicos na educação. Porém desconhece o fato que os problemas a que se propõe resolver são também de fundo epistemológico e se não for compreendido, “desencadeia inúmeras inovações sem nunca promover a compreensão

do problema na sua essência e sua superação” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 114). Para a autora, a proposta do Ensino Médio Integrado se define melhor a partir da finalidade de possibilitar as pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Os conteúdos de ensino, como menciona Ramos, não tem fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. “Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 115).

Ciavatta recorre ao conceito de mundo do trabalho de Hobsbawn para discutir a relação entre Trabalho e Educação. O conceito de mundo do trabalho não se limita as atividades materiais produtivas, mas inclui também os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida. Educar para o mundo do trabalho significa apreender o trabalho na sua particularidade histórica, nas mediações específicas que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço, “seja como atividade criadora, que anima e enobrece o homem, ou como atividade histórica que pode ser aviltante, penosa ou que aliena o ser humano de si mesmo, dos outros e dos produtos de seu trabalho na forma de mercadoria” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 92).

Como afirma Pacheco (2012), a proposição em questão versa sobre a preparação do aluno para a compreensão crítica do mundo do trabalho, com vistas a atuar de modo participativo em uma sociedade repleta de transformações e desafios. Percebe-se assim que tal intento legitima a cidadania.

A essência da Educação Profissional e Tecnológica está, portanto, na centralidade da formação humana, considerando o atendimento às necessidades sociais, com vistas à construção de um currículo significativo, além do uso de uma metodologia pedagógica alicerçada em atividades teóricas e práticas contextualizadas, a partir da realização de projetos e o estudo dos “[...] problemas de uma área profissional em múltiplas dimensões, tais como econômica, social, política, cultural e técnica. Os conceitos pontos de partida para esse estudo revertem-se em conteúdos de ensino sistematizados nas diferentes áreas [...]” (PACHECO, 2012, p. 100).

Ademais, a descrição das características da estrutura curricular para a formação integrada e para a EPT abarcaria também a seguinte configuração:

No trabalho pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias. O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender (PACHECO, 2012, p. 60).

Desta forma, pode-se depreender a partir das premissas manifestadas pelo teórico, que tal organização curricular deve oportunizar ao educando uma formação que garanta a capacidade tanto para compreender os pressupostos históricos presentes na construção do conhecimento quanto para intervir na sociedade de maneira reflexiva.

Outra ferramenta importante é o uso do tripé pesquisa, ensino e extensão nas atividades concernentes ao percurso formativo dos estudantes. Neste sentido, a pesquisa contribui para o desenvolvimento da autonomia intelectual discente em conjunto com a realização de outras ações vinculadas à prática social. No caso da interdisciplinaridade, esta seria considerada como “princípio organizador do currículo”, já que as disciplinas estariam relacionadas “à luz das questões concretas que se pretende compreender” (PACHECO, 2012, p. 101).

Apesar do currículo não expressar o projeto pedagógico em sua totalidade, pode ser considerado com um de seus elementos principais. Por esta razão, o referido autor estabelece uma relação entre a organização curricular e o projeto político-pedagógico. Destarte, quando o assunto é esta tipologia de documento, ressalta a importância de que o mesmo retrate a discussão e a participação democrática e coletiva de um grupo para que exista a legitimidade em sua construção.

O Projeto Pedagógico como um documento integrador e norteador das ações do curso

Quanto aos resultados obtidos com a pesquisa, observou-se que requerem revisões os seguintes documentos orientadores institucionais: formulário e notas explicativas de orientação para a construção de Projeto Pedagógico de Curso. A justificativa para tal recomendação insere-se no fato de que é preciso adequá-los de maneira a explicitar o

detalhamento acerca das ações referentes à Educação Étnico-Racial, de Acessibilidade e Inclusão.

Em contrapartida, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (exercício 2019-2023) e o Projeto Pedagógico Institucional – PPI preveem os princípios para o atendimento aos temas transversais, tais como a inclusão social, a promoção dos direitos humanos, o cuidado com o meio ambiente, além dos elementos norteadores da Educação Profissional e Tecnológica: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Já o roteiro para elaboração do projeto político pedagógico do Campus dispõe sobre a necessidade da incorporação dos temas concernentes à Acessibilidade, à Diversidade, à Ética, à Cidadania e Inclusão Social, à Educação Ambiental, aos Direitos Humanos, às Relações Étnico-Raciais, às Relações De Gênero, à Educação Inclusiva e Memória e ao Patrimônio Artístico e Cultural nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's), além do uso das tecnologias assistivas.

Neste sentido, com o intuito de descrever de maneira mais detalhada as observações identificadas nos referidos documentos institucionais analisados, apresentamos a seguir a relação estabelecida entre cada um deles e o respectivo atendimento aos temas transversais. No caso do atendimento à temática, considerou-se a clareza e a apresentação das principais informações, conforme as disposições das diretrizes referentes à cada tema transversal:

Tabela 1: Documentos Institucionais e articulação aos temas transversais.

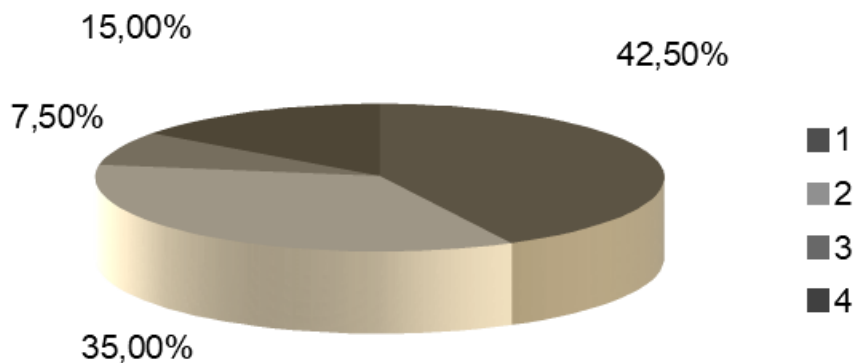
Temas transversais	PDI	PPI (incluso no PDI)	Roteiro para PPP	Formulário e Notas explicativas para PPC	PPC Cooperativismo
Acessibilidade e Inclusão	Identificado o atendimento	Identificado o atendimento	Identificado o atendimento	Apesar de citar os Direitos Humanos, necessita especificar a educação para a Acessibilidade e a Inclusão.	Necessidade de ampliar as ações de modo a perpassar todo o currículo
Educação para as questões Étnico-Raciais	Identificado o atendimento	Identificado o atendimento	Identificado o atendimento	Apesar de citar os Direitos Humanos, necessita especificar a Educação para as questões Étnico-Raciais.	Necessidade de ampliar as ações de modo a perpassar todo o currículo
Educação Ambiental	Identificado o atendimento	Identificado o atendimento	Identificado o atendimento	Identificado o atendimento	Necessidade de ampliar as ações de modo a perpassar todo o currículo
Direitos Humanos	Identificado o atendimento	Identificado o atendimento	Identificado o atendimento	Identificado o atendimento	Necessidade de ampliar as ações de modo a perpassar todo o currículo

Fonte: Dos autores (2020).

No que se refere ao dispositivo (questionário) aplicado na turma do 4º ano do Curso Técnico em Cooperativismo Integrado ao Ensino Médio do Campus Capanema – IFPR, os estudantes indicaram a preferência quanto à realização de ações extensionistas, da organização de eventos, da participação em projetos de ensino e de iniciação científica relacionadas à Educação Étnico-Racial, à Acessibilidade e à Inclusão. No tocante à Educação Ambiental e aos Direitos Humanos, os discentes revelaram que as ações que abordam a prática social, os eventos e a participação em projetos de ensino e de iniciação científica ocorreram mais frequentemente durante o processo formativo.

Desta forma, observa-se no gráfico abaixo, que o percentual de respostas dos estudantes à participação em eventos, projetos de ensino e iniciação científica e em ações externas voltadas para a prática social na comunidade local foi maior no quesito “Direitos Humanos”. Neste caso, infere-se que isso se deve ao fato de que a temática em questão, por sua especificidade, de caráter mais geral, consiga abarcar todas as demais. Em relação aos outros temas transversais, nota-se que em seguida, a Educação Ambiental obteve o segundo percentual mais alto da referida análise, provavelmente devido às características do próprio Curso, o qual enfatiza os aspectos inerentes ao meio ambiente local. Em contrapartida, os percentuais mais baixos estão nos temas alusivos à Educação Étnico-racial e à Acessibilidade e Inclusão, fato que aponta uma das possíveis necessidades de ampliação das ações do Curso:

Gráfico 1 - Análise Geral (entre os temas transversais).



Fonte: Dos autores (2020). Legenda: 1-Direitos Humanos (42,5%); 2-Educação Ambiental (35%); 3-Educação Étnico-Racial (7,5%); 4-Acessibilidade e Inclusão (15%).

O referido instrumento também sinalizou que outros pontos os quais necessitam de um trabalho mais efetivo são: a formação da consciência crítica e reflexiva sobre a dimensão atinente à Acessibilidade e à Inclusão, o acesso às informações referentes às questões Étnico-Raciais, o acesso às informações relativas à área socioambiental, o comprometimento com a prática transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental.

Por meio dos dados coletados a partir da aplicação do dispositivo (questionário), percebeu-se que a turma pesquisada teve durante o curso conteúdos e ações que abordaram as temáticas transversais supracitadas, entretanto, infere-se que as iniciativas foram organizadas de maneira pontual e individual ou em conjunto com poucas disciplinas e eventos, cujas atividades não estiveram relacionadas diretamente ao Projeto Pedagógico de Curso, pois a análise do PPC indicou que não são todas as disciplinas que trouxeram conteúdos relativos aos temas transversais neste documento. Além disso, o texto do PPC também não apresentou detalhamento quanto às ações atinentes aos temas transversais, fato que aponta para a necessidade de ampliação das discussões

no que se refere à integração das áreas e das temáticas mencionadas em articulação ao Projeto Pedagógico de Curso.

Já as entrevistas apontaram para a necessidade de refletir mais frequentemente sobre a integração entre as disciplinas básicas e específicas, considerando também os temas transversais nas discussões. Além disso, é preciso ampliar a participação dos membros da comunidade escolar na construção do Projeto Pedagógico de Curso, já que se constatou que tal documento é utilizado em boa parte do tempo para a consulta da estrutura curricular, das ementas e das cargas horárias dos componentes.

Assim, dentre as necessidades manifestadas após a análise dos resultados, insta-se que o Campus pesquisado: amplie a periodicidade das reuniões com o intuito de tratar a integração entre os componentes curriculares e os temas transversais, bem como a regularidade da realização de eventos, especialmente quanto às questões Étnico-Raciais, de Acessibilidade e de Inclusão; promova uma maior articulação entre a teoria apresentada no Projeto Pedagógico de Curso e a prática referente ao percurso acadêmico discente.

A partir destas informações, percebeu-se que alguns desafios precisam ser superados pelo Campus, a saber: a superação da concepção do Projeto Pedagógico enquanto documento estritamente consultivo da matriz curricular e carga horária dos componentes disciplinares; a reflexão quanto à sobreposição de conteúdos; a construção e readequação do PPC de modo a considerá-lo como um documento orientador da formação discente, das ações e do planejamento que apresenta.

Desta maneira, por entender que é função e responsabilidade social da pesquisa trazer contribuições para a Instituição participante, sugerimos também o seguinte fluxo de ações: ampliação do vínculo entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, com a finalidade de enriquecer a construção do conhecimento; elaboração de plano anual de atividades com cronograma, o qual poderá fazer parte de um programa institucional, para que os temas transversais juntamente com as disciplinas e áreas sejam trabalhados de modo integrado, articulados ao PPC e ao currículo do curso, fato que corrobora para a implementação da prática.

Para além das sugestões apresentadas, propõe-se também um cronograma inicial de ações sobre um dos pontos de destaque das respostas dos estudantes ao dispositivo (questionário/produto educacional), ou seja, a participação em eventos, projetos de ensino, iniciação científica e em atividades extensionistas, as quais, de acordo com os

dados obtidos carecem de maior organização quanto à prática, no que tange à Educação Étnico-Racial, à Acessibilidade e à Inclusão. Ademais, recomenda-se ainda um planejamento de atividades a ser desenvolvido de modo integrado aos componentes curriculares do Curso em articulação aos temas transversais:

Tabela 2: Cronograma Inicial de Ações.

Temas transversais a serem trabalhados pelo Curso	Ações propostas conforme respostas dos alunos ao dispositivo	Sugestão de Cronograma
Educação Étnico-Racial, Acessibilidade e Inclusão	Organização de eventos	Curto prazo
Educação Étnico-racial, Acessibilidade e inclusão	Projetos de iniciação científica	Curto prazo
Educação Étnico-Racial, Acessibilidade e Inclusão	Projetos de ensino	Curto prazo
Educação Étnico-Racial, Acessibilidade e Inclusão	Atividades Extensionistas	Curto prazo
Educação Ambiental, Educação Étnico-Racial, Acessibilidade e Inclusão, Direitos Humanos	Atividades integradas com o currículo do Curso	Médio prazo (período estipulado considerando a complexidade de uma reestruturação curricular, configurada como alteração de grande porte).

Fonte: Dos autores (2020).

Também é salutar situar o leitor acerca dos pontos de destaque encontrados no Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Cooperativismo Integrado ao Ensino Médio do IFPR- Campus Capanema. Desta forma, pode-se ressaltar que o PPC apresenta os principais componentes necessários para a construção desta tipologia de documento. Outrossim, apresenta elementos importantes que caracterizam a Educação Profissional e Tecnológica, como por exemplo, o trabalho como princípio educativo. A questão do reconhecimento da importância da acessibilidade e da educação étnico-racial também aparecem no texto, bem como a menção à relação entre as atividades práticas e teóricas, entretanto, tais informações

requerem uma descrição pormenorizada e ao longo do texto do Projeto Pedagógico, já que observou-se que aparecem de modo disperso, sem articulação aos demais elementos do PPC.

Considerações Finais

Conforme o desenvolvimento deste estudo, bem como os referenciais apresentados, vimos que implementar a prática por meio de seus pressupostos teóricos, considerando para isso o atendimento à legislação educacional vigente, o debate coletivo e democrático de ideias, além das demais características inerentes à formação ampla do sujeito, é condição *sine qua non* para uma educação significativa.

Dado este fato, retomamos a intenção inicial desta pesquisa quanto à análise da materialidade do Projeto Pedagógico de Curso e dos temas transversais na formação discente, bem como de sua articulação ao Ensino Médio Integrado em um estudo de caso concreto, para posteriormente a isso, apresentar as perspectivas conclusivas, as quais trazem o seguinte delineamento, qual seja:

Que a análise dos dados obtidos por meio das respostas dos alunos ao dispositivo (questionário), o cruzamento das informações através das entrevistas, estudo do Projeto Pedagógico do Curso e demais documentos institucionais revelou que a Instituição ora pesquisada necessita ampliar especialmente a reflexão, as ações e o planejamento quanto à materialidade do Projeto Pedagógico do Curso na formação discente no que concerne às atividades de âmbito extensionista, iniciação científica e projetos de ensino relativas à Educação Étnico-Racial, à Acessibilidade e Inclusão, além de considerar a Educação Ambiental e os Direitos Humanos no currículo de modo a perpassar todo o PPC.

Outrossim, observou-se que é preciso discutir sobre a articulação entre as áreas, os componentes curriculares e as temáticas elencadas com maior periodicidade, com vistas a promover uma formação integrada. Em contrapartida, é necessário endossar que o Campus pesquisado apresenta iniciativas que caminham no sentido deste objetivo pretendido, bem como potencialidades a serem edificadas. Assim, a intenção desta pesquisa não foi estabelecer modelos de encaminhamento, mas procurar contribuir com algumas ações, que possam ser incorporadas aos demais planos da Instituição.

Por esta razão, a partir da pesquisa desenvolvida, a qual pode ser utilizada como referência por outras instituições educacionais, permanece o convite à comunidade para a continuidade do trabalho. Tal incentivo almeja trazer elementos importantes para os debates atinentes ao currículo escolar e ao documento que corrobora com o percurso formativo discente e com o planejamento das ações escolares, que ratifica as concepções de educação e a missão institucional, legitimando a construção de uma coletividade, bem como suas memórias, denominado Projeto Pedagógico de Curso.

Referências

BRASIL. **Resolução nº 01 de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília (DF): 2004.

_____. **Resolução nº 02 de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília (DF): 2012.

_____. **Resolução nº 01 de 30 de maio de 2012**. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília (DF): 2012.

_____. **Decreto nº 5296 de 2004**. Regulamenta as Leis nº 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. Brasília, 2004.

BRESOLIN, A. et Al. O currículo integrado e o ensino da Informática: Práticas Interdisciplinares. In: SILVA, A. L. et Al. (Orgs.). **O currículo integrado no cotidiano da sala de aula**. Florianópolis: IFSC, 2016.

CIAVATTA, M. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, pp. 1-20, 2005

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. In: CAMPELLO, A. M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, suplemento, pp. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, G. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, v. 10, n. 1, pp. 41-62, 2008.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Ensino. Diretoria de Ensino Médio e Técnico. Coordenadoria de Cursos Técnicos. **Formulário projeto pedagógico de curso**. Curitiba, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI, exercício de 2019 a 2013**. Curitiba, 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ. Pró-Reitoria de Ensino. **Roteiro para elaboração do projeto político pedagógico**. Curitiba, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado em Cooperativismo do Campus Capanema, 2015-2016** Curitiba, 2018.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 63, pp. 1057-1080, 2015.

PACHECO, E. (Org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/Setec; São Paulo: Fundação Santillana, Editora Moderna, 2012, 144p.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – Revista de Educação: Faculdade de Educação**, v. 3, n. 4, pp. 54-84, 2016.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, n. especial, pp. 28-35, 2006.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, v. 3, n. 4, pp. 163-171, 2009.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995. Pp. 11-35.

A EDUCAÇÃO EM/PARA OS DIREITOS HUMANOS NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTEGRADO NUMA DIMENSÃO POLITÉCNICA

Luciane Andressa Zimmer Linck
Marta Helena Tessmann

Introdução

Os direitos humanos encontram-se no centro dos principais embates sociais e políticos da vida cotidiana atual, frequentemente distorcidos e tratados com concepções rasas e embasadas no senso comum, tem sua real significação deturpada, demonstrando, assim, a imensa importância e necessidade de se ampliar os debates acerca do tema.

Talvez seja um dos temas que mais desperte polêmica junto ao senso comum na sociedade de hoje. Reiteradamente violados, os direitos humanos enfrentam toda a sorte de preconceitos e distorções, o que, muitas vezes lhes impõe caráter mais político do que jurídico, sendo, também, de forma oportunista, utilizados para fomentar disputas ideológicas rasteiras onde a menor importância é a sua essencial finalidade.

Por sua vez, o currículo integrado volta seus olhares para uma aprendizagem que objetiva contemplar todas as formas de conhecimento produzidas pela atividade humana, não separando o conhecimento técnico científico do conhecimento humano, seja aquele adquirido pelo aluno ao longo de sua trajetória de vida, seja o conhecimento disponibilizado em outras áreas, que não aquelas específicas da formação pretendida. Numa visão progressista, o currículo integrado busca possibilitar ao aluno uma abordagem da realidade na sua integralidade, ampliando sua leitura de mundo para uma atuação consciente na sociedade.

No contexto social e político atual do país se percebem, a cada dia, novas distorções relacionadas ao real significação e espírito dos direitos humanos, e isso fomenta, de forma cada vez mais afrontosa, uma onda de ódio e violência em todos os aspectos e níveis sociais. Nesse passo, a sociedade passa a reproduzir discursos prontos e acreditar que os direitos humanos são direitos destinados especialmente a criminosos comuns, estes historicamente pertencentes às classes mais pobres da sociedade e, por tal motivo, generalizadas e marginalizadas, “nosso país é campeão na

desigualdade e má distribuição de renda, as classes populares são geralmente vistas como classes perigosas” (BENEVIDES, 2013, p. 4).

A frase ‘direitos humanos para humanos direitos’ tem se tornado cada vez mais popular e é reproduzida, sem qualquer constrangimento, por grande parte da população, expondo, assim, da pior forma, toda fragilidade social e o desconhecimento sobre o tema.

A escola, por sua importância vital na formação da sociedade e por fazer-se como referência cognitiva, social e afetiva na vida humana, não pode ficar de fora ou abster-se de importante debate. Assim, o desafio está em integrar uma educação voltada para os direitos humanos à prática do ensino escolar e, deste modo, atingir uma formação integral do aluno, que transcenda os conhecimentos técnicos presentes no currículo, o que pode ser obtido através da construção e aplicação de um currículo integrado.

A educação, imbuída de caráter emancipatório, tem o dever de buscar uma mudança na realidade social apresentada e não se privar de temática de tamanha importância e relevância social. É preciso que se construa um currículo integrado, objetivando-se educar para os direitos humanos. “(...) trata-se de uma questão urgente, se queremos colaborar para a construção de uma cultura dos direitos humanos, que penetre as diferentes práticas sociais. Buscar estratégias, nesta perspectiva, é fundamental (CANDAU, 2007, p.410).

Pensar os direitos humanos sob todos seus aspectos e, ainda, sobre os desdobramentos advindos deles é uma reflexão urgente e necessária. E para que essa reflexão seja efetiva e que tenha capacidade de fomentar algum tipo de mudança social, ela deve ocorrer a partir da escola, a partir da construção de um currículo capaz de integrar ensino e trabalho numa formação pessoal unificada do aluno, sem enfatizar apenas o lado técnico-científico da formação, mas salientando, na mesma medida, os aspectos humanos importantes para a vida além do trabalho.

Frigotto (2009), analisando a obra de Marx, ao explicar a politécnica, revela a necessidade de uma formação que vá muito além daquela estritamente curricular e pedagógica, mas uma formação humana que abranja valores socioculturais capazes de permitir ao educando uma formação integral para a vida:

A educação politécnica ou tecnológica e o trabalho como princípio educativo, nas poucas passagens da obra de Marx e Engels, não estão vinculados a dimensões especificamente dos projetos

e métodos pedagógicos, e sim à concepção dos processos sociais e educativos, que de dentro do terreno contraditório e numa perspectiva antagônica às relações sociais capitalistas pudessem desenvolver as bases sociais, culturais e científicas das múltiplas dimensões do ser humano no horizonte da práxis revolucionária, para a transição a um novo modo de produção e organização da vida social (FRIGOTTO, 2009, p. 71).

Uma educação emancipatória que caminhe para a construção de um ser mais humano e menos mercadológico e que propicie uma formação integral a caminho de uma sociedade mais humanista foi desenhada e defendida por Gramsci (1976):

Para o proletariado é necessária uma escola desinteressada. Uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de se tornar homem, de adquirir os princípios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista, em suma, como a entendiam os antigos e os mais recentes homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não obrigue a sua vontade, a sua inteligência e a sua consciência em formação a mover-se num sentido pré-estabelecido. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecânica. Também os filhos dos proletários devem usufruir de todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar a sua própria personalidade no melhor sentido e, portanto, no modo mais produtivo para eles e para a coletividade (GRAMSCI, 1976, p. 101).

Freire (1997, p.28) seguiu neste mesmo caminho, ao afirmar o aspecto social da educação e sua importância em fomentar o protagonismo do educando e proporcionar uma formação integral, assegurando que “a educação implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação (...) a educação é um processo de humanização (...) conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”.

O importantíssimo papel da escola está em educar para a vida, para o bem e para os princípios da justiça, da cidadania, do respeito e da solidariedade e tal atuação está diretamente vinculada à construção de um currículo verdadeiramente integrado, que unifique todos os aspectos da vida humana, inclusive educar para uma sociedade melhor e mais justa, para cidadãos “mais humanos” e mais conscientes.

Assim, educar para os direitos humanos prescinde uma escuta sensível e uma ação compartilhada entre professores e alunos, capaz de desencadear processos autônomos de produção de conhecimento e de reconhecimento de capacidades e de importância na sociedade atual.

Enfim, um currículo integrado deve incluir a educação para os direitos humanos, pois esta tem uma função que vai muito além da preparação pedagógica, eis que busca preparar o aluno para a cidadania, primando que o mesmo seja um indivíduo capaz de atuar em sociedade com respeito ao próximo e às diferenças, sendo, ainda, capaz de mudar a sua realidade e as realidades de quem está ao seu redor, sendo capaz de provocar mudanças sociais e individuais, quando inserido num currículo integrado. Tal tema é de extrema e significativa relevância e, por isso, possibilitar a análise, a discussão e a reflexão acerca de um currículo que inclua práticas educativas que considerem a educação para os direitos humanos uma maneira eficaz e dialógica de incentivar a valorização e o respeito à diversidade étnica, religiosa e cultural e ao exercício pleno da cidadania, é premente.

Os Direitos Humanos e a Educação em/para os Direitos Humanos

Não é tarefa fácil chegar a uma concepção do que sejam os direitos humanos, uma vez que suas abordagens são dinâmicas e se constroem através do tempo e do espaço, baseados, ainda, na realidade que se apresenta. Desta forma, a concepção de direitos humanos se modifica através da evolução social e se consolida a partir das lutas históricas travadas na busca de melhores condições de vida e respeito ao ser humano. Para Carbonari (2012, p.17) os direitos humanos nascem das lutas populares, partindo daqueles que não tem estes direitos, pois exigem os direitos humanos através de reconhecimento, de maior liberdade e de distribuição justa dos bens públicos.

Bobbio (2004, p. 7) no que se refere ao significado da palavra “direito”, na expressão “direito do homem”, afirma que o debate é permanente e confuso. Uma vez que as definições são muitas, mas todas com o mesmo significado, o de que os direitos do homem são aqueles que cabem ao homem enquanto homem. Os direitos humanos são construções históricas marcadas pelas contradições da realidade, que passaram por injustiças e desigualdades, fazendo surgir a necessidade de exigir

direitos para as pessoas que eram vítimas destas violências. Assim, os direitos do homem são direitos históricos nascidos em uma conjuntura de lutas contra os velhos poderes e em defesa de novas liberdades.

Neste contexto, podemos afirmar que os direitos humanos são aqueles inerentes à pessoa humana, aqueles essenciais ao existir do homem, compreendendo-se como aqueles direitos que visam preservar os valores essenciais para uma vida digna das pessoas, baseados na solidariedade, fraternidade, liberdade e dignidade da pessoa humana, tais como: o direito à vida, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à orientação sexual e ao ambiente sadio.

Os direitos humanos são universais e naturais, e o que é considerado um direito humano no Brasil, também deverá sê-lo com o mesmo nível de exigência, de respeitabilidade e de garantia em qualquer país do mundo, porque eles não se referem a uma pessoa humana na sua universalidade. Por isso são chamados de direitos naturais, porque dizem respeito à dignidade da natureza humana. São naturais, também, porque existem antes de qualquer lei, e não precisam estar nela especificados, para serem regidos, reconhecidos, protegidos e promovidos (BENEVIDES, 2006, p. 41).

A Educação em Direitos Humanos (EDH) tem como objetivo a formação constante de uma cultura social de respeito ao ser humano. Esta cultura de respeito está intimamente ligada a valores baseados na solidariedade, fraternidade e dignidade da pessoa humana. Assim, a EDH busca promover valores como a paz, a cooperação, a liberdade, a igualdade, o diálogo, a tolerância, o respeito à diversidade e todo e qualquer direito necessário para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna.

Por meio da Educação para os Direitos Humanos podemos dar início a uma mudança nas percepções sociais radicais, que discriminam e promovem a violência, essas, muitas vezes, legitimadoras das violações de direitos humanos. Em síntese, um dos maiores objetivos da EDH é “reconstruir as crenças e valores sociais fundamentados no respeito ao ser humano e em conformidade com os preceitos democráticos e as regras do estado de direito” (TAVARES, 2006, p. 3).

Assim, na busca de uma formação humana integral e emancipatória para o aluno, que não busque apenas a instrução para o trabalho ou formação limitada ao mudo capitalista, o que se propõe é uma for-

mação humanizada, que abarque todos os aspectos da vida do homem, para que ele se reconheça enquanto cidadão e sujeito de direitos. Numa concepção marxista, uma educação omnilateral¹ capaz de devolver ao homem a possibilidade de revolucionar sua postura e o seu pensamento diante do sistema, podendo, desse modo, modificar o quadro de desigualdades inerentes à sociedade em que vive.

Desta forma, Benevides (2006, p. 1) afirma que a educação em direitos humanos é baseada em três pontos principais, quais sejam: primeiro, é uma educação permanente, continuada e global; segundo, é uma educação que objetiva uma mudança cultural; e terceiro, é uma educação em valores e não apenas instrutória ou uma mera transmissão de conhecimentos. Da mesma forma a EDH deve abranger igualmente alunos e professores para a construção de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência de valores como liberdade, justiça, igualdade, solidariedade, cooperação, tolerância e paz.

Numa análise simples do Plano Nacional de Educação para os Direitos Humanos (PNEDH), lançado no país em 2006, se denota que a educação para os direitos humanos se fulcra na necessidade de uma formação constante de uma cultura de respeito à dignidade humana, promovendo uma valorização do respeito, da tolerância, da liberdade, da solidariedade, da cooperação, da paz, da igualdade, do diálogo. Condições essenciais à construção de uma sociedade mais justa e livre para todos. Compreende, também, a escola como ambiente de convivência inicial do ser humano em formação, onde se deve aplicar uma concepção de educação em prol da sociedade, devendo se constituir de valores, atitudes e comportamentos que reflitam o respeito à vida, pois acredita que a educação quando aplicada em prol da coletividade torna-se capaz de modificar e transformar vidas e tornar o ser humano mais responsável em suas atitudes em quaisquer esferas.

As diretrizes curriculares do PNEDH revestem-se dos princípios da dignidade humana, da igualdade de direitos, do reconheci-

1 Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para o seu pleno desenvolvimento histórico. (...) Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2012, p. 265).

to e valorização das diferenças, da laicidade do Estado, da democracia na educação, da transversalidade, vivência e globalidade e da sustentabilidade socioambiental, propondo às escolas e aos professores que promovam uma mudança através da inserção da educação em direitos humanos nas suas diretrizes curriculares, para que incorporem esses conteúdos às suas práticas, metodologias e formas de avaliação, estimulando, assim, todo o corpo de profissionais da educação a refletirem e se posicionar frente aos desafios impostos no dia a dia escolar e na vida cotidiana, numa prática pedagógica participativa e humanista.

O currículo integrado na sua dimensão política

Partindo-se da origem etimológica, do latim, currículo se origina de *curriculum*, *scurrere*, *correr*, nos remetendo à ideia de curso, carreira, percurso a ser realizado. Adentrando na área pedagógica a conceituação do currículo tem sofrido inúmeras evoluções e sendo modificado ao longo da história. Inicialmente entendido, como uma simples relação de matérias/conteúdos a serem abordadas em um período letivo, teve sua significação modificada com a evolução da pedagogia e hoje, nos remete a um plano estruturado de estudos que engloba a totalidade de experiências vivenciadas pelo aluno para a construção do conhecimento, considerando-se, especialmente, a forma como essa construção se dará a partir de cada indivíduo.

Sacristán (2000, p. 16), definiu currículo como “uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam”. Assim, o currículo estabelece a construção de identidades e subjetividades a partir dos pensamentos, valores e perspectivas que agrega, devendo sua construção atentar às realidades sociais dos envolvidos, aos tempos e espaços em que ocorre e ao contexto social em que está inserido.

Desta forma, o currículo integrado parte da ideia de unificação entre conhecimentos de formação geral e específicos, considerando-se, ainda, e, especialmente, o contexto social e o tempo em que se inserem os personagens do processo educativo, centrando-se no ser humano como um todo e não meramente em sua instrução escolar ou formação profissional.

Pensar um projeto de educação articulado com um projeto de sociedade não excludente, pensar um ensino de segundo grau que

se desvie da dualidade [educação propedêutica X formação profissional], pensar uma educação que tenha o ser humano como centro e não o mercado [de trabalho] (MALHÃO, 1990, p. 3).

Na perspectiva da politécnica, a proposta de um currículo integrado procura unificar a educação escolar às necessidades da formação humana, tendo referência o trabalho como princípio educativo, integrando conhecimentos de formação geral e específicos para o exercício profissional e atuação social conscientes. Nas palavras de Ciavatta (2005, p. 85) “o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”.

A politécnica, que fundamenta o trabalho como princípio educativo, se origina de uma concepção marxista, que tem como base a busca de uma formação humana integral e emancipatória do aluno, que não objetive apenas a instrução para o trabalho ou uma instrução limitada ao mundo capitalista, mas propondo uma formação humanista que abarque todos os aspectos da vida humana, para o seu autorreconhecimento enquanto cidadão e sujeito de direitos. Assim, a educação, através da construção de um currículo integrado e sob uma concepção omnilateral, deve ser capaz de oferecer ao sujeito a possibilidade de revolucionar sua postura e o seu pensamento diante do sistema, podendo, desse modo, modificar o quadro de desigualdades inerentes à sociedade em que vive.

O currículo integrado aproxima a escola de uma formação menos unilateral e mercadológica e passa a ver o aluno em seus amplos sentidos, não vinculado esta a conteúdos eminentemente mercadológicos, mas buscando a formação e construção de um ser social completo e capaz de exercer a cidadania e usufruir da vida em sociedade. Sobre o assunto, Frigotto e Ciavatta (2012, p. 270/271), muito bem se posicionam:

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas.

Numa sociedade eminentemente capitalista como a nossa, a educação tem cumprido sua função unilateral de formação técnico-instrumental e comportamental dos alunos como trabalhadores para atendimento do mercado de trabalho. Todavia, essa função não é facilmente percebida por alunos, professores e população em geral, eis que é acompanhada de um discurso de defesa que a coloca como instrumento de ascensão socioeconômica e superação de problemas. Este discurso, eminentemente meritocrático, faz com que a sociedade acredite cada vez mais em uma escola tecnicista e menos humana para o sucesso individual.

Assim, a construção curricular integrada deve objetivar que se faça uma nova leitura de mundo, uma leitura crítica, criteriosa e emancipatória, propiciando o fortalecimento do homem em seus mais variados sentidos, relacionando-o com a essência vital do trabalho no desenvolvimento da sua vida.

Considerações finais

A evolução ou a superação dos desafios sociais estão intimamente ligados ao processo educativo. Buscar e praticar uma forma de educação que integre os direitos inerentes ao ser humano, a busca ética da liberdade e da justiça social ao seu processo técnico formativo pode se dar a partir da elaboração e prática de um currículo escolar integrado. E nesta visão de educação como ação libertadora e transformadora de realidades que se insere a reflexão e debate sobre os direitos humanos, destacando-se, ainda, o papel essencial da escola numa formação plena do aluno, numa concepção de formação omnilateral.

A preocupação com o educar deve ir muito além de conteúdos ou metodologias de ensino, pois, esta tarefa extrapola a simples transmissão de conhecimentos, formalizando-se num compromisso social e ético intimamente ligado a condição humana do homem. Para isso se faz necessário fomentar um pensamento crítico, capaz de duvidar das verdades absolutas e do conhecimento pronto e de fazer suas próprias indagações sobre aquilo que se aprende e as razões pela qual se aprende. Compreender a essência humana e os direitos inerentes ao homem coloca o aluno nas condições de cidadão e lhe instiga à participação consciente e crítica no mundo em que vive.

Assim, o currículo integrado deve partir de um processo educativo integral e de qualidade, que propicie uma formação emancipatória

ao aluno, lhe permitindo uma futura atuação profissional responsável e engajada na busca por uma sociedade mais coerente e justa, para o pleno exercício de uma cidadania responsável. Uma formação que não se atenha apenas às práticas pedagógicas ou às técnicas de ensino, mas uma formação integral que também contemple o ser humano e a humanidade, que desenvolva valores e vise o trabalho como princípio educativo e que, por fim, lhe capacite de forma a não atuar de modo a reforçar as bases de uma sociedade a cada dia mais excludente.

Referências

BENEVIDES, M. V. **Educação para a Democracia**. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451996000200011.

_____. **Educação em Direitos Humanos: do que se trata?** 2006. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. República Federativa do Brasil**. Brasília, 2018.

CANDAU, V. M. **Educação em Direitos Humanos, Currículo e Estratégias Pedagógicas**. 2007. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_dh_curriculo_estrategias_pedagogicas.pdf>.

CARBONARI, P. C. **Direitos humanos tudo a ver com a nossa vida**. Passo Fundo: Berthier, 2012.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho com lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, G. **Teoria e Práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas**. Trabalho, Educação e Saúde, v. 7, Suplemento, pp. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. Pp. 748-759.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**. Lisboa: Seara Nova, 1976.

MALHÃO, A. **Teoria e prática na construção do curso técnico de 2º grau da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz**. Niterói: Faculdade de Educação-UFF, 1990. (Mimeo.)

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

TAVARES, C. **Barbarie en la democracia**. Salamanca, 2006.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO OMNILATERAL: DEFININDO UM REFERENCIAL

Juliano dos Santos Domingues
Manoel José Porto Júnior

Introdução

O papel da Educação Física na formação do aluno é mais do que fazer uma atividade física na escola, pois a disciplina de Educação Física faz parte de um currículo integrado que preconiza a formação omnilateral do sujeito, ou seja, uma formação que não é unilateralmente provocada pelo trabalho alienado, pela divisão do trabalho e pela separação do Trabalho e da Educação. Neste sentido, o presente estudo procura verificar se a Educação Física traz contribuições em uma tentativa de transformação da educação nos moldes atuais para uma educação omnilateral.

A prática de atividades físicas, e conseqüentemente os níveis de saúde, estão cada vez menores, e o sedentarismo vem crescendo alarmantemente. Em uma pesquisa realizada por Afonso (2014), relacionado ao excesso de peso e obesidade, foi constatado que 52,5% da população brasileira possui excesso de peso. Dados de 2006 informavam que o índice era de 43%. Já o índice de obesidade está em 17,9%. Maitino (1997), em um estudo com escolares de 10 a 17 anos de idade da periferia de Bauru, São Paulo, relatou que 42% dos investigados eram classificados como muito sedentários. Nahas et Al. (1995), em avaliação preliminar a um programa de atividade física e saúde na escola, encontraram aproximadamente 10% de alunos muito sedentários. Em outro estudo correlacionado, Matsudo et Al. (1997) encontraram 9% dos meninos e 12% das meninas com níveis de atividade muito baixos, enquanto Andrade et Al. (1998) relataram que 12% das meninas de classe social baixa e 20% das de classe social alta eram pouco ativas.

A grande quantidade de responsabilidades que se têm a cada dia, e o aumento dos compromissos e tarefas, acabam por fazer com que tenhamos menos tempo para a realização destas práticas, que são de fundamental importância para a saúde e para a funcionalidade das ações diárias, objetivo

relativamente novo, mas de igual valor, realizado para melhorar as atividades do dia-a-dia, visando uma melhor consciência corporal.

Além disso, a prática desportiva é tida como um complemento da Educação, no sentido de a Educação Física também abarcar esta forma de aprendizagem, tornando o praticante mais sociável, regrado, e, mesmo que de modo indireto ou de maneira inconsciente, mais atento à prevenção e promoção de sua saúde.

A realização de atividade física pode representar uma busca por uma melhora no condicionamento físico, na aparência, na performance esportiva ou apenas por lazer, pelo prazer de realizá-la, além de um ganho emocional, no vínculo social e no bem-estar.

Alguns fatores que levam a esta prática estão entrecruzados, como fatores econômicos, políticos e culturais, não havendo a possibilidade de dissociação entre eles.

De modo recente, temos vivenciado algumas diferenças ao longo do tempo, estamos menos centrados no paradigma biomédico, apenas preocupados com as doenças (prevenção da saúde), e mais atentos ao lado social, onde o bem estar, o lazer e a qualidade de vida (promoção da saúde) são bastante valorizados, e a Educação Física Escolar pode contribuir imensamente neste propósito, o de informar e corroborar as informações de ações necessárias, iniciando esta conscientização já na vida escolar, buscando a promoção da saúde, além de aproximar a disciplina às outras (DOMINGUES, 2012).

As graduações de Educação Física, em suas grades de disciplinas ofertadas, podem ser mais incisivas quanto a informações acerca da História da Educação e da Educação Física, trazendo junto às disciplinas mais técnicas a historicidade da Educação, em como chegamos à educação atual e qual o futuro da Educação. É fundamental compreender o papel da Educação Física na escola atualmente, e buscar apresentar reflexões acerca do assunto que auxiliem na elaboração de novas propostas pedagógicas para a disciplina (SORATO, HUF e MIRANDA, 2018). Nesse sentido, busca-se com esta pesquisa constatar se há relação, ou melhor, se há interação da Educação Física com a Educação Omnilateral.

Este trabalho justifica-se pela relevância do assunto, que vai além do interesse pessoal do autor, visto que o tema se encontra muito em voga nos dias atuais e há uma recorrência nas discussões em todos os ambientes. Há o questionamento de como a Educação Física pode contribuir para uma Educação Omnilateral, surgindo a questão como

problema deste trabalho. Além disso, resta dúvida, se a Educação Profissional acaba afastando o discente da Educação Física devido a seu caráter técnico e de uma profissionalização precoce e, conseqüentemente, da realização de atividades físicas.

O embasamento teórico que precede este trabalho está em Marx, Gramsci, Frigotto e Saviani, onde as concepções e teorias dos mesmos influenciam, perpassam e entremeiam a revisão bibliográfica, dando todo o suporte teórico. Portanto, o objetivo é aproximar a disciplina de Educação Física de uma proposta de Educação Omnilateral, das relações da disciplina com as demais, pois a mesma desenvolve outros conhecimentos relativos à física, à matemática, à capacidade de trabalho em equipe, à disciplina pessoal para o alcance de metas, dentre tantas outras, onde essa relação não seja restrita ao corpo, na busca de uma Educação Omnilateral, propondo um material informativo para superação de problemas encontrados.

Aproximando Educação Omnilateral e Educação Física

A docência, se realizada estrategicamente, bem planejada e organizada, influi positivamente na capacidade intelectual, pessoal, psicológica e social do educando. As aulas de Educação Física distinguem-se das demais, por serem em um ambiente diferenciado, por haver um maior dinamismo em suas atividades, por haver uma maior proximidade entre o professor e o aluno, fazendo com que haja uma aceitação maior de grande parte dos discentes desta disciplina em relação às outras (MARINHO, 1975), corroborando a concepção de politecnia, onde trabalho manual e intelectual são indissociáveis. O exercício do corpo também envolve concomitantemente o exercício intelectual.

A idéia de politecnia... postula que o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é de que não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho. Se o homem se constitui a partir do momento em que age sobre a natureza, adaptando-a a si, ajustando-a às suas necessidades (e ajustar às necessidades significa plasmar a matéria, a realidade, segundo uma intenção, segundo

um objetivo, que é antecipado mentalmente), então o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais os mais rudimentares, os mais primitivos (SAVIANI, 1989, p. 46).

Esta separação de funções trata-se de um produto histórico-social, em que não é absoluta, mas sim relativa. Há uma separação, através de um processo formal e abstrato, onde os elementos essencialmente de cunho manual acabam por se sistematizarem como forma de um nicho da sociedade, conquanto que os elementos essencialmente intelectuais acabam por sistematizarem-se como forma exclusiva de outro grupo da sociedade.

A partir daí, temos a delimitação dos trabalhadores manuais, que se estabelecem em profissões manuais, onde a sistemática destas funções define por si só estas ocupações, não excluindo a função intelectual. Uma forma bastante precisa de verificar isto é através do fenômeno da aprendizagem, pois o trabalhador aprende suas funções, e, se desempenha suas atividades, significa que acabou por aplicar sua inteligência na construção deste procedimento.

Da mesma forma, as funções e as profissões ditas intelectuais são assim nomeadas por se organizarem sob o ângulo do trabalho intelectual e sendo desenvolvidas em uma linha de articulação essencialmente intelectuais. Porém, se utilizam das atividades práticas e das ações manuais. Por este motivo não há ciência sem a manipulação da realidade e também não há como se pensar sem a base da ação. O que a ideia de politecnia tenta introduzir é a compreensão desse fenômeno, que marca a sociedade capitalista e a direção de sua superação (SAVIANI, 1989, p. 48).

Nesta mesma linha, Gramsci nos mostra que “[...] todos os homens são intelectuais” (1979, p. 07), embora nem todos desempenhem esta função. Para Gramsci há um erro metodológico em caracterizar de maneira única as atividades intelectuais. O autor entende que seja qual for o trabalho físico realizado, inclusive o mais simples, que nele existe no mínimo um nível de qualificação técnica, o que representa atividade criadora/intelectual, por menor que ela seja.

Um discurso importante que corrobora com essa premissa, está na citação do autor nas Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores – AIT, de 1868:

Por educação entendemos três coisas:

1. Educação intelectual.

2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX e ENGELS, 2011, p. 85).

A sugestão de um estreitamento interdisciplinar teórico-metodológico (BAGRICHEVSKY, PALMA e ESTEVÃO, 2003) entre Saúde Coletiva e Educação Física, e consequentemente, a atividade física parece ser um caminho interessante, através de uma ampla propaganda e divulgação dos benefícios da prática de atividades físicas. Na contramão desta situação, há uma inferiorização destas aulas com relação às outras disciplinas “intelectuais”, Betti (1992) aponta dois aspectos que ocasionam este sentimento: a ideia errônea de que a disciplina é dispensável e a sensação de que há pouco ou nenhum conhecimento científico, intelectual e acadêmico na disciplina.

O profissional de Educação Física que trabalha na área da docência, especialmente na licenciatura escolar pública, em quaisquer das etapas da educação básica, vem sofrendo uma desvalorização, seja ela financeira ou social (SOUZA, 2011), e isto pode acabar afetando o desempenho de suas atribuições, o que pode contribuir para que, em grande escala, não ocorra um avanço da Educação Escolar brasileira.

Antes de entrar na pesquisa propriamente dita, algumas definições devem ser feitas. Atividade física é entendida aqui como “qualquer movimento corporal voluntário produzido pelos músculos esqueléticos que resulte em gasto energético acima do metabolismo basal¹ (BLOCH, 1998). Não se pode confundir atividade física com aptidão física, que é “um conjunto de atributos que as pessoas tem ou atingem, está relacionada com a capacidade de realizar a atividade física” (BARBANTI, 2011). Entende-se a Educação Física Escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, ca-

1 Nível mínimo de energia exigido para manter as funções vitais do corpo em repouso. É medido pela determinação do consumo de oxigênio por espirometria em circuito aberto ou fechado. Em adultos o valor normal está entre 1200 a 1700 calorias por dia. determinação do consumo de oxigênio por espirometria em circuito aberto ou fechado. Em adultos o valor normal está entre 1200 a 1700 calorias por dia.

pacitando-o para usufruir os jogos, os esportes, as danças, as lutas e as ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (CONFEEF, 2020).

Além disso, verificar o nível de atividade física tem algumas funções fundamentais, como determinar a quantidade de atividade física que as pessoas praticam, o papel da atividade física no estado de saúde, os fatores que se relacionam com a atividade física e também o efeito das intervenções para promover a saúde, relacionando com a atividade física (BAGRICHEVSKY, PALMA e ESTEVÃO, 2003), podendo em muitos casos, através de uma mudança no estilo de vida, passando de sedentário à praticante de alguma atividade física, muitas vezes resolvendo alguns (ou todos) problemas de saúde deste indivíduo.

Estudos já foram realizados em diversas cidades brasileiras, onde apontam que o nível de sedentarismo em adultos é bastante alto (IBGE, 1998), girando em torno de 70% e que, segundo o mesmo Instituto, em uma pesquisa sobre padrão de vida, demonstrou que 80,8% dos investigados não praticam exercícios semanalmente. Em uma pesquisa mais recente, no mesmo sentido, realizada no Brasil pela agência de inteligência e pesquisa de mercado Hello Research (2018), com uma amostra de 1000 pessoas, em 70 cidades espalhadas por todas as regiões do país, 66% das pessoas não praticam exercícios físicos, mesmo que esporadicamente. Entre os sedentários, as mulheres lideram o ranking com 76%, contra 55% dos homens. Também neste sentido, autores como Mello et Al. (1998) e Piccini e Victora (1994), relataram em seus estudos o baixo nível de atividades físicas praticadas por adultos.

Concomitante com estes dados, uma pesquisa realizada em 2006 por Martinelli et Al., também reafirma os baixos índices de atividade física em adultos, mostrando um percentual de 73,6% dos pesquisados que não cumprem a recomendação mínima para a prática da atividade física semanal. Já em outra pesquisa, no mesmo campo de conhecimento (nível de atividade física em adultos), Ceschini e Figueira Júnior (2007) encontraram resultados um pouco distintos, onde 51,1% do total dos entrevistados eram fisicamente ativos, e a proporção de sedentários era de apenas 7,6%. Nesta mesma pesquisa, analisando somente os adultos estudantes de Ensino Superior, durante a Graduação, as estatísticas mudam completamente, com 90,2% sendo considerados sedentários.

Quanto à relação de gênero, historicamente, as meninas participam menos das aulas de Educação Física do que os meninos (BETTI e

LIZ, 2000) e estudos apontam que as mulheres são mais sedentárias do que os homens (CESCHINI e FIGUEIRA JÚNIOR, 2007).

Todavia, em contrapartida, a Educação Física é a disciplina que as escolares mais gostam (BETTI e LIZ, 2000). Em uma pesquisa mais atual, Pinheiro (2017) demonstra que os estudantes consideram a disciplina como sendo a preferida pela grande parte do público pesquisado, mas não a consideram como sendo uma das mais importantes. Outros estudos também mostram que o nível de sedentarismo foi diferente entre os sexos (RIBEIRO, RODRIGUES e MAYER, 2008).

Estas ocorrências podem evidenciar que a falta de atividade física tende a ser maior no gênero feminino do que no masculino quando estes se tornam adultos. Usando um recorte de classe social, Andrade et Al. (1998) relataram que 12% das meninas de classe social baixa e 20% das de classe social alta eram menos ativas do que os meninos.

A Educação Profissional e a Educação Física

A Educação Física vem perdendo campo ao longo do tempo, tanto em questões de bacharelado, quanto no que se refere a licenciatura. Existem inúmeros exemplos, como médicos dando orientações na televisão acerca dos benefícios das atividades físicas, ou de fisioterapeutas ministrando aulas de ginástica funcional, bem como nutricionistas prescrevendo exercícios físicos. Cada vez mais outros campos de conhecimento e disciplinas escolares tomam um espaço que era dado, legitimamente (BARROS, 2000), ao cuidado, conhecimento e atividades corporais, contribuindo para que tenhamos cada vez mais pessoas obesas e que praticam cada vez menos atividades físicas, colaborando para a baixa qualidade da saúde dos brasileiros.

Esta perda de espaço e de autonomia, de transformação e de capacidade reflexiva do professor de Educação Física dentro de suas aulas deve ser melhor desenvolvida, fazendo com que os conteúdos ensinados no Ensino Médio Integrado atendam às expectativas dos alunos, e que sejam reconhecidas suas contribuições na formação humana e integral deste discente, o que acaba naturalmente por valorizar a disciplina no espaço escolar.

A organização da prática pedagógica evidenciada nas aulas indica que a Educação Física tem perdido ‘espaço’ por não ter sido capaz de se legitimar enquanto componente curricular, de

modo a problematizar sua função educativa e propor práticas pedagógicas que contemplem as necessidades de seus alunos (CORDOVIL et Al., 2015, p. 112).

Na Educação Profissional, comumente vemos uma preocupação com as disciplinas técnicas, onde as demais ficam em segundo plano, o que ocasiona a falta ou a diminuição, tanto da quantidade de períodos quanto da quantidade de atividades físicas realizadas, das aulas de Educação Física. A escola profissionalizante é criticada por Gramsci (2001), onde ele faz uma crítica ao ensino profissionalizante da Itália de seu tempo, pois ela funciona muitas vezes como uma forma de enfatizar ou reforçar a divisão social do trabalho. Na contramão do exposto, os profissionais de Educação Física buscam além de sua valorização enquanto disciplina, buscar artifícios para ministrarem suas aulas cada vez com mais qualidade, buscando motivar seus alunos a praticarem cada vez mais atividades físicas, dentro e fora da escola.

As aulas de Educação Física trazem um desenvolvimento integral do aluno, pois proporciona e oferece consciência sobre desempenhos físicos, traços motores, vivências culturais e conhecimentos gerais sobre o corpo e também opera sobre a saúde física, emocional e social. Assim, as aulas de Educação Física têm o poder de potencializar o aluno em todos esses aspectos e promover qualidade de vida do mesmo.

A Educação Física Escolar abrange diversos aspectos que interferem na esfera física, social e emocional. Por esse motivo compreende, não somente o corpo humano, seu desenvolvimento físico e desempenho motor, mas incontáveis diretrizes relacionadas a essas qualidades, que correspondem e contemplam a tantas outras disciplinas curriculares. Além do mais, na Educação Física pode-se trabalhar de maneira global ou parcial, o que aumenta o leque de interações com outras matérias. Logo, deveria haver mais interação da Educação Física com outras disciplinas, e, na realidade dos dias de hoje, deveria ser mais valorizada, complementada e diversificada em todo o campo escolar.

As aulas de Educação Física devem ser mais do que um local reservado para entreter os alunos, não devendo ser apenas um momento para descontração e lazer, onde seus conteúdos tenham uma função socializadora. O que propomos é uma discussão das aulas como fenômeno social e cultural, nem tanto como uma expressão de diferentes modos de jogar, mas muito mais com formas de conviver e de direcionamento

pedagógico que estimulem formas que valorizem os princípios da inclusão e respeito à diversidade.

A questão é relevante e pertinente ao momento atual, frente a Lei 13.415/2017 da reforma do ensino médio, que a partir da BNCC – Base Nacional Comum Curricular – define 5 itinerários formativos para o Ensino Médio, onde no § 2º do Art. 35 diz que: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Isto demonstra a importância da manutenção da Educação Física e do professor como profissional a continuar conduzindo essa etapa de trabalho e formação no Ensino Médio.

O que se produz academicamente em Educação Física escolar nos sugere que o docente faça com que seus alunos venham a “[...] pensar, desenvolver a reflexão, entender o que faz, raciocinar cientificamente e ter uma independência de pensamento” (BOAVENTURA, 2007, p. 6). Este respeito pela autonomia do sujeito, dando a ele ‘voz’ no processo de planejamento participativo, sendo ele comparte consciente da construção das aulas, e que ele seja capaz de elaborar sentido ao que se faz na disciplina e na escola, valorizando sua capacidade crítica de reflexão, é o que aproxima a Educação Física com as bases de uma Educação Politécnica, Unitária e Omnilateral.

O que observamos hoje sobre o Ensino de Educação Física nos obriga a pensar sobre a práxis da mesma na busca pela formação integral do indivíduo. Não há necessidade de uma pesquisa científica para constatarmos que, nos dias atuais, a Educação Física enfrenta uma “crise de identidade”. Basta verificarmos o *feedback*² motor que os alunos trazem de sua escolarização básica, apresentando dificuldades em movimentos básicos como correr ou pular corda, o que a experiência docente de 18 anos em escola pública nos possibilita verificar.

Diante de tal quadro é que todos aqueles que trabalham com Educação Física precisam pensar continuamente em formas de combater essa situação. Superar o pensamento “biologicista” em Educação Física significa reconfigurá-la no ambiente escolar, a partir de novas abordagens teórico-pedagógicas embasadas nas Ciências Humanas, gerando um campo de pesquisa e produção científica propício para a mudança de seus aspectos teórico-metodológicos.

2 Reação a um estímulo; efeito retroativo; Informação que o emissor obtém da reação do receptor à sua mensagem, e que serve para avaliar os resultados da transmissão.

A Educação não passa incólume às mudanças que, através da história, alteram o mundo e, igualmente, sua prática. Nesse sentido, o paradigma profilático, focado apenas na manutenção da saúde e da aptidão física, foi superado teórica e cientificamente por outros, como o sociohistórico e o cultural, para citarmos apenas um exemplo.

É neste contexto que atualmente nos encontramos. De um lado, há uma demanda baixa das atividades físicas como um todo, dentro e fora da escola, e de outro há os profissionais trazendo um viés contrário a isto, tentando harmonizar a Educação Profissional com as atividades físicas. Neste sentido, há a necessidade de reflexão sobre possibilidades curriculares e metodológicas a serem empreendidas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado, de maneira a contemplar os interesses e necessidades dos alunos, e também na inserção de uma educação que contemple todas as funções sociais, psicológicas, físicas e teóricas dos alunos, no caminho para uma Educação Omnilateral.

Educação física e educação omnilateral

A fim de investigarmos a relação da Educação Física com a Educação Omnilateral, iniciemos pela contribuição marxiana sobre a Educação, eis que esse autor se opõe a uma forma unilateral da mesma (MANACORDA, 2007).

A educação em Marx

Marx não foi um educador e tampouco um pensador da educação (MANACORDA, 2007), foi um teórico da Economia Política e da Filosofia que visava justamente uma práxis política revolucionária, ou seja, como disse na famosa 11^o tese sobre Feuerbach, “transformar o mundo” (MARX, 2002). Foi, assim, um teórico e um militante, pois via as duas coisas essencialmente ligadas. Era um “hegeliano de esquerda”³. Materialista,

3 Após a morte de Hegel, em 1831, os seguidores de sua filosofia se dividiram entre os hegelianos de direita e os jovens hegelianos de esquerda em virtude de suas divergências teóricas sobre religião e Estado, de uma posição respectivamente mais conservadora ou mais crítica em relação à evolução dialética da sociedade Prussiana da época. Os hegelianos de esquerda se aliaram com a burguesia liberal no jornal *Gazeta Renana*, do qual Marx chegou a ser editor-chefe. Os hegelianos de esquerda posteriormente romperiam a aliança com os liberais e Marx, pouco mais tarde, superaria o hegelianismo de esquerda em sua “passagem para o comunismo” (LÖWY, 2012, p. 53-96).

ou seja, para ele o mundo material produz a ideia, e não o contrário, como pensava Hegel, o que ele deixou claro no posfácio do livro I de O Capital:

Para Hegel, o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas a sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado (MARX, 2013, p. 16).

Importante ressaltar que essa visão, igualmente, fundamenta as esparsas formulações marxianas sobre Educação, ligando-a incondicionalmente ao trabalho. Em Marx a teoria e a prática (a práxis, por isso o marxismo é também chamado de “a teoria da práxis”) estavam em constante relação dialética no processo histórico, isto é, a grosso modo: as sínteses produzidas no mundo social pela contínua relação entre a tese e a antítese da lógica dialética, eram sinônimos de mudança contínua, em oposição a outras teorias que buscavam, propunham ou viam uma “estática” do mundo social, claramente sofismando a fim de manter o modo de produção capitalista (com sua base material econômica e sua superestrutura ideológica correspondente), mediante o qual privilegiavam os interesses de determinada classe social (MARX, 2013), no caso marxiano, a burguesia⁴.

Relacionando a Educação para Marx, o que há em grande escala é uma Educação Marxista, ou seja, não uma produzida por Marx, marxiana, e sim por pensadores que se basearam na contribuição mais fundamental de Marx, o chamado materialismo histórico-dialético. Para refletir sobre Educação a partir das bases marxianas, adotando, consequentemente, além de sua base filosófica dialético-materialista, seu viés político e revolucionário, a saber, a luta de classes como motor da história, coloca-se a Educação com um papel prático e teórico nessa luta política mais geral que visa a emancipação do homem e a abolição da exploração. E sobre isso apontamos algumas formulações marxianas, que Manacorda (2007) divide em três momentos distintos.

4 Curiosamente Marx não publicou um estudo específico sobre as classes sociais capitalistas. No último capítulo do Livro III de O Capital, “As classes”, onde o autor se propunha a tarefa, o manuscrito encontrado por Friedrich Engels - editor da obra, pois Marx morrera - estava inacabado. Todavia, analisando a configuração de classes inglesa, nominava “assalariados, capitalistas e proprietários de terra as três grandes classes sociais” (MARX, 2017, p. 947).

O primeiro deles encontramos no Manifesto Comunista (MARX e ENGELS, 2017, p. 58): “Educação pública e gratuita a todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje; associação da educação com a produção material, etc.”. Aqui Marx já associa a Educação com o Trabalho, com a ressalva de alterar a situação draconiana do trabalho infantil da nascente indústria. Marx defendia a Educação Politécnica aliada ao Trabalho a partir dos nove anos de idade.

O segundo momento está contido de forma sintética nas Instruções aos Delegados da AIT. Nelas, o autor coloca a Educação num tripé formado por Educação Intelectual, Educação Corporal e Educação Tecnológica, visando dar aos filhos da classe proletária a compreensão do processo produtivo com um todo, desalienando-o e, por consequência, capacitando-o para a luta político-social transformadora da sociedade. Essas instruções ecoam os escritos de Marx sobre o tema que aparecem em partes de “O Capital”, visto que são do mesmo período do lançamento dessa obra:

Apesar da aparência mesquinha que se apresentam em seu conjunto, as disposições da lei fabril relativas à educação fizeram da instrução primária condição indispensável para o emprego de crianças. Seu sucesso demonstrou, antes de tudo, a possibilidade de conjugar educação e ginástica com trabalho manual, e consequentemente o trabalho manual com educação e ginástica. Os inspetores de fábrica logo descobriram, através dos depoimentos dos mestres-escolas, que as crianças empregadas nas fábricas, embora só tivessem meia frequência escolar, aprendiam tanto e muitas vezes mais que os alunos regulares que tinham a frequência diária integral (MARX, 2013, p. 553).

E a unidade Educação-Trabalho vai, da mesma forma, aparecer no terceiro momento, em 1875, quando Marx formula notas “glosas marginais” críticas ao programa de unificação de dois partidos operários alemães, em texto que ficou conhecido como Crítica do Programa de Gotha: “O parágrafo sobre as escolas devia ao menos ter exigido escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com a escola pública” (MARX, 2012, p. 46). Acrescenta ainda mais, delimitando o trabalho infantil em relação ao ensino, a partir da realidade econômica do período histórico-social em que viveu:

A proibição geral do trabalho infantil é incompatível com a existência da grande indústria (...) A aplicação dessa proibição – se

fosse possível – seria reacionária, uma vez que, com uma rígida regulamentação da jornada de trabalho segundo as diferentes faixas etárias e as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, a combinação de trabalho produtivo com a instrução, desde a tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual (MARX, 2012, p. 47-48).

O autor mais expressivo no Brasil nessa linha é, indubitavelmente, Paulo Freire, num processo que se estendeu, apenas para demonstrar a importância de tal fenômeno marxista, até para a religião, como podemos constatar no que foi a Teologia da Libertação na América do Sul que, no Brasil, onde surgiram autores como Leonardo Boff e Frei Betto. A abrangência do fenômeno marxista em vários âmbitos demonstra que Marx não tratou da Educação de forma central, e sim acessória. O centro do pensamento marxiano foi econômico, filosófico e político, como citado acima, sendo principalmente econômico, pois, como ele via o mundo material como criador da ideia, foi desta maneira que centrou sua investigação do mundo.

A Educação Omnilateral

O termo omnilateral advém do latim e sua tradução exprime “todos os lados ou dimensões”. Portanto, a definição de omnilateral mais condizente com o desenvolvimento deste trabalho, que melhor explicita e demonstra as intenções e pensamentos consiste em:

A concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (FRIGOTTO, 2012, p. 265).

Deve, portanto, a Educação Omnilateral, unitária, ser hábil em proporcionar uma qualificação humana com o “desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral” (FRIGOTTO, 2003, p. 31), deve ser buscada como excelência, e todas as disciplinas devem contribuir para o seu desenvolvimento, sobretudo a Educação Física.

Conforme Gramsci (2001), a escola deve ser única, humanista, devendo ser destinada a desenvolver em todo sujeito uma cultura geral, e também deve educar para a vida.

A tendência hoje é a de abolir qualquer tipo de “escola desinteressada” (não imediatamente interessada) e ‘formativa’, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI. 2001, p. 118).

Na contemporaneidade, vivenciamos uma Educação Escolar que abrange ampla diversidade de aspectos que causam a dicotomia entre Educação e Trabalho, pois muitas vezes esta relação é contraditória, da formação humana para a vida e para o trabalho. No ambiente escolar, a formação é hoje voltada para o ingresso do discente ao mercado de trabalho, mediante o domínio puro de uma técnica e de formações e conhecimentos desconectos com a vida extra-muros escolares, ou seja, apolíticos e alienantes (MARX e ENGELS, 2011).

Na Educação Física não deve ser diferente. Devemos encontrar meios, formas, didáticas, capazes de desenvolver o ser humano como um todo, não apenas o preparando para o mercado de trabalho, tampouco somente para o desenvolvimento corporal, mas trabalhando também suas capacidades além do físico, ou seja, globais, integrais.

O processo de construção de uma Educação Omnilateral requer, entre outros fatores, uma formação permanente e de que entenda-se como educação essencialmente ontológica a que não deva servir apenas para nichos do mercado, cada vez mais escassos, e sim que a escola pública seja capaz de compor todas as características deste processo, o que ainda hoje não se é possível, devido ao sucateamento do setor público educacional. Em nossa história alguns teóricos já tentaram traçar uma proposta educacional progressista buscando a omnilateralidade

do ser humano, com vastos conhecimentos e saberes científicos. Dentre estes, Marx, que, segundo Santos (2012, p. 86), “defendia um modelo de educação composto pelo trabalho produtivo do ser e a relação entre educação e sociedade”.

Como Marx demonstrou, este novo modelo não é possível na escola atual, necessitando de uma nova escola, onde o aluno seja preparado profissional e cientificamente, tornando este discente mais completo e menos específico. Com esta cultura do homem omnilateral, haverá a possibilidade de uma melhor convivência coletiva, além da intervenção do homem no mundo que seja capaz de mudar o conjunto das relações postas pela força do capital e do trabalho alienado (SANTOS, 2012).

Na narrativa da Educação Física, a Eugenia⁵ foi bastante preponderante no início, e atualmente o que se busca é justamente a quebra destas divisões, tanto da dualidade estrutural como da divisão entre prática/intelecto. Essas ideias, que tinham grande aceitação na Europa e na América do Norte, seduziam as classes dominantes nas colônias por eles dominadas econômica, política ou culturalmente, fazendo com que estas se auto intitulassem como brancas, para todos os fins e direitos. Tais opiniões eugênicas influenciaram as produções nas mais diversas áreas do conhecimento em nosso país, envolvendo intelectuais e cientistas como Sílvia Romero, José de Alencar, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues e Afrânio Peixoto (SANTOS e SÁ, 2019).

Marinho (1975) descreve-nos a realização de uma série de eventos esportivos, como o remo, a natação, a esgrima, o futebol, as corridas, entre outros, e revela um certo entusiasmo pelas atividades físicas realizadas durante esse período, sendo necessário, para a sua prática, um certo conhecimento ou treinamento que pode ter vindo da prática da Educação Física na escola.

Em sua história, a Educação Física ocorreu sempre com a dualidade estrutural demonstrada através de sua história, sendo bastante debatida no campo da Educação e do Ensino; dividindo-se em duas: para os filhos dos trabalhadores e para os filhos dos “patrões”, onde estes não tinham necessidade de inicialmente saber um ofício, necessitando de uma Educação mais propedêutica, sem a ‘necessidade’ da realização de atividades físicas ou que carecessem de algum conhecimento específico de ofício.

⁵ Constituída como movimento político-científico que visava a melhoraria da condição racial; Teoria que busca produzir uma seleção nas coletividades humanas, baseada em leis genéticas.

Os homens de classe operária têm desde cedo necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas. [...]. Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro. Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana; decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade: ninguém está em condições de mudá-los. Portanto trata-se de dados invariáveis dos quais devemos partir (FRIGOTTO, 2004, p. 34).

Já os trabalhadores, tinham a necessidade de alocar rapidamente suas proles no mercado de trabalho, para auxiliarem financeiramente seus pais, inclusive como alternativa de subsistência, não lhes sendo apresentadas outras alternativas.

A Educação Física, além de suas atribuições naturais, necessita quebrar este paradigma de que, ou se realiza alguma atividade física, ou se “estuda” algo intelectual, e os docentes desta área, através da qualificação e qualidade de suas aulas, virem demonstrar a importância que a disciplina tem no currículo escolar e na formação “completa” do ser.

Considerações Finais

Uma aproximação da Educação Física com as bases de uma Educação Omnilateral é possível, embora muitas vezes este acostamento⁶ seja implícito, e esteja imbricado com outras variáveis, envolvendo todas as disciplinas.

Todos os elementos demonstram que a atividade física traz diversos benefícios, ratificados pelo cruzamento de informações, que demonstram que os praticantes de alguma atividade física se percebem mais ativos, mais saudáveis e mais satisfeitos corporalmente do que os não praticantes.

O papel que a disciplina de Educação Física tem se mostra ainda um pouco distante das demais, mas vem apresentando maior união e sintomas de interdisciplinaridade.

6 Aproximação; Apoio; Base.

Os resultados sugerem que os níveis de atividade física variam de acordo com o gênero, sendo menor no sexo feminino. Diante disto, vê-se a necessidade de um maior incentivo à prática de atividades físicas de uma maneira geral, especialmente em relação ao sexo feminino.

Quanto à relação dos motivos para a prática da atividade física ou a falta dela com os ideais da Educação Omnilateral, vimos que os ensejos que levam à realização da prática de alguma atividade física são bastante variados.

As aulas de Educação Física Escolar não podem ser apenas um momento para descontração e lazer, embora, reconheçamos que seus conteúdos possuem uma função socializadora.

Referências

AFONSO, A. O sedentarismo e a obesidade: uma proposta de discussão para o entendimento das consequências do estilo de vida sedentário em alunos na fase adolescente. In: **Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor**. (Cadernos PDE). Volume 1. 2014.

AGÊNCIA DE INTELIGÊNCIA E PESQUISA DE MERCADO HELLO RESEARCH. 2018. Disponível em <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/>.

ANDRADE, D.; ARAÚJO, T.; MATSUDO, S. M.; MATSUDO, V. K.; ANDRADE, E.; ROCHA, A.; ANDRADE, R. Padrões de atividade física em adolescentes de diferentes regiões socioeconômicas. In: CASAGRANDE, G.; VIVIANI, F. (Orgs.). **Atividade física e saúde: aspectos fisiológicos, comportamentais e epidemiológicos**. Padova: UNIPRESS, 1998. Pp. 115-122.

BAGRICHEVSKY, M.; PALMA, A.; ESTEVÃO A. (Orgs.). **A saúde em debate na educação física**. Blumenau: Editora Edibes, 2003.

BARBANTI, V. J. **Dicionário de Educação Física e do Esporte**. São Paulo: Manole, 2011.

BARROS, J. M. C. Educação física na sociedade brasileira atual e a regulamentação da profissão. **Revista Motriz**, v. 6, n. 2, pp. 107-109. 2000.

BETTI, M. Perspectivas na formação profissional. In: BERTINI JUNIOR, N.; TASSONI, E. C. M. **A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas**. Campinas: Coleção Corpo & Motricidade. Papirus, 1992. Pp. 35-38.

BETTI, M.; LIZ, M. T. F. Educação física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Trabalho apresentado no 8º Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos Países de Língua Portuguesa**, Lisboa, 2000.

BLOCH, K. V. Fatores de risco cardiovasculares para o diabetes mellitus. In: LESSA, I. (Org.). **O adulto brasileiro e as doenças da modernidade: epidemiologia das doenças crônicas não-transmissíveis**. São Paulo: Editora Hucitec/Rio de Janeiro: ABRASCO, 1998. Pp. 43-72.

BOAVENTURA, E. **Educação Física para a autonomia: construção de possibilidades metodológicas**. [Dissertação de Mestrado]. Rio Claro: Unesp, 2007.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CESCHINI, F. L.; FIGUEIRA JUNIOR, A. Nível de atividade física de adultos jovens residentes em região metropolitana de São Paulo. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, nº 11, pp. 21-26, 2007.

CONFEE. Conselho federal de educação física. **Conceito de educação física escolar**. Disponível em <https://www.confef.org.br/confef/comunicacao/revistaedf/>. Acesso em 13 de maio de 2020.

CORDOVIL, A. P. R.; GOMES, C. F.; MOREIRA, E. C. O espaço da educação física na escola: um estudo sobre os conteúdos das aulas no ensino médio. **Revista Pensar a Prática**, v. 18, n. 4, pp. 12-16, 2015.

DOMINGUES, J. Nível de atividade física: motivação e significados atribuídos ao corpo entre alunos do curso de especialização do Ifsul - *campus* Charqueadas. **Artigo apresentado como pré-requisito para a obtenção do título de especialista do curso em Educação e Contemporaneidade do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense**. Charqueadas, 2012.

FRIGOTTO, G. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, pp. 61-74, 2004.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo. Cortez Editora, 2003.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Caderno 13: Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IBGE - **Fundação instituto brasileiro de geografia e estatística**. PPV Aprofunda investigação de indicadores sociais. 1998. Disponível em: <http://www.ibge.org/imprensa/noticias/ppv11.htm>.

MAITINO, E. M. Aspectos de risco coronariano em casuística de crianças de escola pública de primeiro grau em Bauru, SP. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, n. 2, pp. 37-52, 1997.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

MARINHO, I. P. Raízes da Educação Física no Brasil: II parte. **Revista Brasileira de Educação Física e Desportos**, v. 5, n. 8, pp. 114-120 1975.

MARTINELLI, C. R; MERIDA, M; RODRIGUES, G. M; GRILLO, D. E; SOUZA, J. X. Educação física no ensino médio: **motivos que levam as alunas a não gostarem de participar das aulas**. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 5, n. 2, pp. 95-102 2006.

LÖWY, M. **A teoria da revolução no jovem Marx**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política - Livro III: o processo global da produção capitalista**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política. Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K. **Crítica ao programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, São Paulo: Navegando, 2011.

MATSUDO, S. M.; MATSUDO, V. K.; ANDRADE, D. R.; ROCHA, J. R. Aptidão física e tempo gasto assistindo tv em crianças de baixa renda. **Revista Medicina e Ciência em Esportes e Exercício**, n. 29, s. 237, 1997.

MELLO, M. T.; FERNANDEZ, A. C.; TUFIK, S. Levantamento epidemiológico da prática de exercício físico na população em geral da cidade de São Paulo - Brasil. **Medicina e Ciência no Esporte e Exercício**, n. 30, s. 11, 1998.

NAHAS, M. V.; PIRES, M. C.; WALTRICK, A. C. A.; BEM, M. F. L. Educação para a atividade física e saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, n. 1, pp. 57-65, 1995.

PICCINI, R. X.; VICTORA, C. G. Hipertensão arterial sistêmica em área urbana no sul do Brasil: Prevalência e fatores de risco. **Revista de Saúde Pública**, n. 28, pp. 261-267, 1994.

PINHEIRO, C. J. Educação Física Escolar: a disciplina vista sob a óptica dos discentes. **Trilhas Pedagógicas**, v. 7, n. 7, pp. 219-244, 2017.

RIBEIRO, E. S.; RODRIGUES, N. C. C.; MAYER, A. F. Nível de atividade física e tabagismo em universitários. **Revista de Saúde Pública**, v. 7, n. 4, pp. 63-68, 2008.

SANTOS, E. J. A Educação numa perspectiva omnilateral: a práxis da relação entre educação em movimentos sociais. **Entrelaçando**, v. 2, n. 5, pp. 14-21, 2012.

SANTOS, E. J.; SÁ, N. P. **Da eugenia à ginástica: do século XIX à reforma educacional de 1910 em Mato Grosso**. Disponível em https://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev14/da_eugenia_.html.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SORATO, M.; HUF, T.; MIRANDA, S. **A importância da educação física escolar**. Eixo Temático: Didática: Teorias, Metodologias e Práticas, 2018.

SOUZA, L. A. A desvalorização social da profissão docente no cotidiano da escola pública no discurso do professor. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 7 a 10 de novembro, 2011.

CONSTRUINDO A MEMÓRIA DA IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS NO IFSUL – CAMPUS PASSO FUNDO

Roseli Nunes Rico Gonçalves
Luciana Neves Loponte

Introdução

Este texto tem a finalidade de apresentar o resultado parcial de uma pesquisa de Mestrado que se desenvolveu na intenção de deixar um marco histórico da implantação dos primeiros cursos de Ensino Médio Integrado no IFSul – campus Passo Fundo, nas áreas de Informática e Mecânica. Até o ano de 2018, os cursos em vigência no campus abrangiam os de técnicos subsequentes, superiores e de pós-graduação. A pesquisa iniciou por reflexões e debates que surgiram a respeito do Ensino Médio Integrado durante os estudos da Linha de Pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul-Rio-Grandense (IFSul) – campus Charqueadas. Linha de estudo que se refere à pesquisa, ao ensino, à extensão e à gestão, em espaços formais e não formais, bem como as suas interações com o mundo do trabalho e com a sociedade. Planejamento, avaliação e gestão democrática na Educação Profissional e Tecnológica – EPT, e, principalmente, por proporcionar reflexões com base em memórias em espaços educativos da EPT local, regional e nacional.

A importância do registro da implantação dos cursos de Ensino Médio Integrado se justifica por vir ao encontro de uma oferta de ensino que tem uma proposta pedagógica de integração entre Educação Básica e Educação Profissional, gratuita e de qualidade, investindo na formação de sujeitos críticos, capazes de refletir sobre temáticas cotidianas e de interferir positivamente em seu meio e, sobretudo, em suas vidas para transformá-las. Por isso, são necessários estudos que retratem a construção de um currículo que traga uma proposta pedagógica

na perspectiva de uma formação humana integral. No transcorrer do percurso histórico, a Educação Profissional esteve entre avanços e retrocessos por conta de as políticas públicas estarem voltadas para o mercado de trabalho, que exige apenas trabalhadores tecnicistas, vinculando a noção do Ensino Médio como uma mera capacitação, sem a preocupação com o lado humano que envolve a Educação e o Trabalho. Neste sentido, Moura (2013, p. 719) escreve que:

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

Ramos (2004, p. 38) diz “que a razão de ser do Ensino Médio esteve, ao longo de sua história, predominantemente centrada no mercado de trabalho, para que as pessoas viessem a ocupá-lo logo após a sua conclusão, ou após a conclusão do Ensino Superior”. A autora destaca, ainda, que é necessário “construir um projeto de Ensino Médio que supere a dualidade entre a formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana” (RAMOS, 2004, p. 40).

Durante a construção do estudo, surgiu a problemática que motivou a pesquisa: O campus já está em funcionamento desde 2007, quando iniciou com cursos técnicos subsequentes. E a lei de criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008) prevê que se deva garantir, no mínimo, 50% das vagas para a Educação Profissional Técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados. Então, por que, apenas em 2014, o campus de Passo Fundo iniciou o trabalho de planejamento de cursos de Ensino Médio Integrado? E qual a correlação de forças que se estabelecia em relação à prioridade de oferta de cursos nesse espaço? No transcorrer da pesquisa, outras questões emergiram: Como se deu a escolha pelos cursos nas áreas de Informática e de Mecânica? Como foi feita a escolha do currículo? Qual o conhecimento dos servidores a respeito do currículo integrado? Qual a importância dos cursos de Ensino Médio Integrado para Passo Fundo e região? Como construir a trajetória da implantação dos cursos de Ensino Médio Integrado através das narrativas memoriais dos servidores do campus (gestores, docentes e técnicos)? Dessa forma, no intuito de investigar

a memória da estruturação dos cursos de Ensino Médio Integrado, a escolha do *lôcus* da pesquisa, deu-se por se tratar do local de atuação de uma das pesquisadoras, como também por ela ter integrado a Comissão de Estruturação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados – Informática e Mecânica do IFSul campus Passo Fundo, sob a portaria nº 1292/2018. Delimitamos a pesquisa, especialmente, nos fatos a partir do ano de 2014, quando foi publicada a primeira portaria nº 1298/2014 de designação de servidores para compor a Comissão de Estudo para a Implantação de Cursos Integrados, no campus Passo Fundo, IFSul, até 2019.

O tema do texto será desenvolvido considerando-se os seguintes aspectos: abordaremos primeiramente o que expressa a palavra “memórias”. Como referencial tomaremos por base autores que tratam do assunto e seguiremos situando o *lôcus* de pesquisa, o método que utilizamos para a realização da coleta dos dados, a análise dos resultados, concluindo com as considerações finais.

Construindo um Lugar de Memória

No dicionário Dicio, *on line*, a palavra “memórias” nos remete ao significado de “lembranças, recordações, rememorações, faculdade de reter ideia, impressões adquiridas anteriormente”. Para Le Goff (1990, p. 476), a memória “é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade individual ou coletiva, sendo uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje”.

Sua importância é destacada nos escritos de Frigoto, Ciavatta e Ramos (2005), em que defende que deve haver uma reforma no Ensino Médio e Profissional, com as escolas construindo seus próprios Projetos Pedagógicos com base nas suas identidades, história, objetivos e memórias (grifo nosso), com autonomia em suas ações de educação. Neste sentido, a autor ainda coloca que:

Com isso queremos dizer que a identidade que cada escola e seus professores, gestores, funcionários e alunos constroem é um processo dinâmico, sujeito permanentemente à reformulação relativa às novas vivências, às relações que estabelecem. De outra parte, esse processo está fortemente enraizado na cultura do tempo e do lugar onde os sujeitos sociais se inserem e na história que se produziu a partir da realidade vivenciada, que constitui ela mesma “um lugar de memória” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 97).

Halbwachs (2013, p. 39) sobre a relação entre a memória individual e coletiva afirma:

[...] para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum.

Pollak (1992, p. 204) discorre que a memória “é um fenômeno construído”, quando o autor fala em construção da memória quer dizer que pode ser tanto consciente como inconsciente, tanto individual como coletivo. Portanto, ela “é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”.

O ato do diálogo entre o presente e o passado, através das memórias individuais, permite-nos analisar os pontos em que elas se encontram ou divergem nas lembranças dos atores que fazem parte da memória viva da instituição, e, por esse caminho, poderemos construir pelas narrativas memoriais coletivas um “lugar de memórias”, para que fique registrado e sirva de guia para o enfrentamento das incertezas do presente e do futuro.

O lócus da pesquisa: IFSul - campus Passo Fundo

Com a missão de “Implementar processos educativos, públicos e gratuitos de ensino, pesquisa e extensão que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social”, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul), integrante da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, foi criado a partir do CEFET-RS, através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

O Instituto Federal, caracterizado pela verticalização do ensino, oferta educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como articula a Educação Superior, Básica e Tecnológica.

O IFSul, cuja sede administrativa (Reitoria) está localizada em Pelotas/RS, é formado por quatorze campus: Pelotas, Pelotas-Visconde da Graça, Sapucaia do Sul, Charqueadas, Passo Fundo, Bagé, Camapuã, Venâncio Aires, Santana do Livramento, Sapiranga, Lajeado, Gravataí, Jaguarão e Novo Hamburgo.

O Instituto Federal Sul-Rio-Grandense campus Passo Fundo, local dessa pesquisa, está situado na Estrada Perimetral Leste, número 150, na cidade de Passo Fundo/RS, no entroncamento com a BR 285, saída para o município de Lagoa Vermelha/RS e foi inaugurado em 30 de outubro de 2007. A portaria de funcionamento nº 1.120 de 2007 foi publicada no Diário Oficial da União em 28 de novembro de 2007, iniciando suas atividades com dois cursos técnicos de nível médio subsequente, nas áreas de Mecânica e Informática. Atualmente, oferece cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Informática e Mecânica, cursos de nível técnico subsequente nas áreas de Edificações, Manutenção e Suporte em Informática e Mecânica, Cursos Superiores de Tecnologia em Sistemas para Internet (extinção), Ciência da Computação, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica e o Curso de Pós-graduação em Linguagens e Tecnologia na Educação.

Os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, nas áreas de Informática e de Mecânica, foco da nossa pesquisa, iniciaram em 2019, vindo atender, no campus Passo Fundo, à Lei 11.892/2008 com vistas à verticalização do ensino, atendimento às prioridades legais da autarquia, bem como ao aumento do número de matrículas no campus e à ampliação do acesso à Educação Básica Profissional Técnica de nível médio em Passo Fundo e região. Ressalta-se que, na cidade de Passo Fundo, ainda não era ofertado nenhum curso técnico de Ensino Médio Integrado. Portanto, o campus é pioneiro nessa forma de oferta na cidade.

Com a criação dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio nas áreas de Informática e de Mecânica, no campus Passo Fundo, pretende-se contribuir com o desenvolvimento tecnológico e com o processo de industrialização da região, respectivamente, por meio da formação de profissionais qualificados e, principalmente, “preparar para a vida”, tendo o trabalho como princípio para construir aprendizagens significativas que aliem saber e fazer de forma crítica e contextualizada e estimulem a investigação, a criatividade, a participação e o diálogo no respeito à pluralidade de visões e na busca de soluções coletivas baseadas na gestão democrática (IFSUL – PPI, 2015, p. 14).

Delineamento metodológico

No entendimento de Minayo, Deslandes e Gomes (2013, p. 14), a metodologia seria “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”. Na articulação do pensamento com a prática, segundo os autores, “a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e a sua sensibilidade)”. No delineamento da investigação, optou-se por uma abordagem qualitativa, que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, DESLANDES e GOMES, 2013, p. 21). Ainda, segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2013, p. 21) “o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”.

Assim, no que tange ao referencial investigativo, utilizamos como procedimento metodológico a modalidade da pesquisa-ação, que, no conceito de Thiollent (1986, p. 14), é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e colaborativo.

É importante salientar que toda pesquisa envolvendo seres humanos deve ser submetida a uma reflexão ética, no sentido de assegurar o respeito à identidade, à integridade e à dignidade dos sujeitos da pesquisa. Em obediência a essa obrigatoriedade, a pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil e, para seu desenvolvimento (coleta de dados), dependeu de um parecer favorável do comitê de ética. Após aprovação da pesquisa no comitê, iniciamos a coleta dos dados. A princípio, haveria algumas entrevistas com os gestores e coordenadores dos cursos do Ensino Médio Integrado. Mas, diante do atual quadro de distanciamento social imposto pela pandemia de coronavírus, fato histórico que, inclusive, suspendeu as aulas do IFSul por tempo determinado e prorrogável, de acordo com a evolução e risco de transmissão da COVID-19 entre pessoas, optamos em dar prosseguimento à pes-

quisa utilizando como instrumento de coleta apenas os questionários, assim como seria realizado com os outros servidores, tal qual era o planejamento inicial.

Os questionários se constituíram de perguntas abertas, para se obterem respostas de forma descritiva e, com isso, não se limitar às informações de coleta, sendo possível, assim, aprofundar o conhecimento da situação analisada. As questões de dados pessoais foram elaboradas com respostas fechadas, com uma e/ou mais opções. As questões abertas tiveram como foco principal a implantação dos cursos de Ensino Médio Integrado (Informática e Mecânica), visando a esclarecer a problemática da pesquisa de Mestrado, qual seja, a tardia implantação dos cursos, como se deu a escolha do currículo integrado e o primeiro ano das turmas de Ensino Médio Integrado no campus. Foram elaboradas treze questões, sendo a resposta da última a critério do sujeito da pesquisa, oportunizando a ele expor algo a respeito do assunto para o que as questões não atenderam, no entendimento dele e que seria pertinente para o objeto pesquisado. Em respeito ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os sujeitos entrevistados serão identificados pela letra G (gestores) e pelos números (1, 2, 3 e 4).

Os questionários foram enviados a 30 servidores (gestores, docentes e técnicos administrativos), dos quais 80% responderam. Dentre eles, figuram todos os que fizeram parte da comissão de estruturação dos projetos, professores do quadro de docência do curso de Ensino Médio Integrado e servidores da assistência estudantil (pedagoga, assistente social e psicólogo). Os questionários foram elaborados na plataforma Formulário Google e disponibilizados através de um link nos e-mails institucionais dos participantes. Previamente à aplicação, ocorreu uma explicação do propósito da pesquisa e do questionário, como também solicitação, mediante aceite, de assinatura do TCLE, autorizando a análise e publicação das informações por eles fornecidas.

Análises e resultados dos gestores

Nesta seção, serão apresentados os resultados e as análises das respostas do questionário submetido a quatro gestores que fazem parte das gestões atual e anteriores. Assim, por meio das respostas dos sujeitos da pesquisa, pretendemos fazer um levantamento preliminar. Posteriormente, na pesquisa do mestrado em si, desenvolveremos a análise

dos questionamentos efetuados aos docentes e técnicos administrativos. No quadro abaixo, seguem os questionamentos:

Figura 1 - Questionário enviado para os gestores

QUESTÕES:

1. Em sua trajetória, já tinha experiência de trabalho com o ensino médio?
2. E com o Ensino Médio Integrado?
3. O câmpus já está em funcionamento desde 2007 quando iniciou com cursos técnicos subsequentes. Sabe dizer o motivo que inviabilizou a implantação do curso de ensino médio no início das atividades do câmpus? Já que a lei de criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008) prevê que se deva garantir no mínimo 50% das vagas para a educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, na forma de cursos integrados.
4. Sabe dizer se houve, antes de 2018, outras tratativas a respeito da viabilidade da criação do ensino médio no câmpus de Passo Fundo? Se sim. Quando? E o motivo de não se concretizar a implantação na época?
5. Que fatores surgiram a ponto de viabilizar a implantação dos cursos de ensino médio integrado em 2019 (Mecânica e Informática)?
6. Você participou das discussões antes da estruturação dos cursos ou colaborou na elaboração dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs)?
7. Como se deu a escolha dos cursos técnicos (Mecânica e Informática) para compôr o ensino médio?
8. O que levou à escolha do currículo ser no formato de integrado à Educação Profissional?
9. Quais as facilidades e/ ou dificuldades encontradas para realizar a integração do currículo? Como você avalia o seu conhecimento sobre o currículo integrado?
10. Nesse primeiro ano (2019), como foi sua experiência, como gestor, com a(s) primeira(s) turmas do ensino médio?
11. Qual a importância para o câmpus e para a comunidade, na sua opinião, do ensino médio integrado?
12. O que mudou nesse primeiro ano de ensino médio integrado no câmpus e o que poderia ser melhorado visando o futuro?
13. Visa este projeto representar os fatos o mais próximo possível das experiências tidas por todos os envolvidos. Assim, se entender pelo acréscimo de informações não abrangidas pelos questionamentos feitos, é muito bem vinda o apontamento de fatos que entenda complementares e pertinentes.

Fonte: Dos autores (2020)

Após os sujeitos da pesquisa consentirem em participar mediante o aceite, via eletrônico, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), solicitamos o preenchimento de alguns dados pessoais como gênero, idade, tempo de cargo de gestor no IFSul, no de campus Passo Fundo e suas titulações. Conforme compilação dos dados pessoais, a fai-

xa etária dos gestores está entre 41 a 60 anos, todos atuam há mais de 9 anos no IFSul e a maioria atua no campus de Passo Fundo. A formação acadêmica/titulação contempla Especialização, Mestrado e Doutorado.

Por essas primeiras respostas, o intuito era buscar decifrar o quanto os gestores possuíam de experiência com o Ensino Médio, principalmente com o Ensino Médio Integrado. O que pudemos constatar foi que G1 tinha experiência tanto com o Ensino Médio quanto com o Ensino Médio Integrado. G3 e G4, ambos já tinham experiência com o Ensino Médio, mas não tinham ainda trabalhado com o Ensino Médio Integrado. G2, a seu turno, não tinha qualquer experiência com nenhuma das duas modalidades de ensino.

A questão três nos traz a problemática do Projeto de Mestrado. Por ela, objetivou-se conhecer os motivos do curso médio integrado não ter sido implantado no início do funcionamento do campus de Passo Fundo, em 2007. Como pudemos constatar, pelas respostas dos gestores, a justificativa principal foi a inexistência de docentes em número suficiente para constituir o quadro do Ensino Médio e não haver vagas para suprir essa carência. O espaço físico também não comportava, além da opção da gestão da época pelos cursos subsequentes, como se demonstra nas respostas que se seguem:

No início do campus em 2006 (Projeto), o número de vagas de docentes era insuficiente para poder atender duas áreas diferentes (Mecânica e Informática) com o Ensino Médio Integrado, por isto foi definido inicialmente apenas cursos subsequentes (G1).

Acredito que uma das causas tenha sido o espaço físico do campus, bem como a carência de servidores docentes para as áreas necessárias à implantação (G2).

No momento da implantação do campus, ainda como CEFET, foi uma opção da gestão da época, acredito, não fazia parte da gestão (G3).

Decisão da gestão e do equivalente ao conselho de campus, à época (G4).

Conforme pesquisa documental, em 2014, foi publicada uma Portaria nº 1298/2014 que designava servidores para compor a Comissão de Estudo para a Implantação de Cursos Integrados, campus Passo Fundo, IFSul. Então, questionamos os gestores sobre deterem conhecimento de tratativas anteriores a 2018, com o objetivo de saber se houve divulgação, já que nem todos faziam parte da gestão na época e

quais os motivos que não viabilizaram a implantação do Ensino Médio Integrado nesta primeira tentativa. Segundo as respostas obtidas, mais uma vez não se tinha professores suficientes e o MEC não disponibilizou vagas para preencher essa lacuna, optando-se, à época, por dois cursos superiores (Engenharia Civil e Mecânica) por se entender mais viável (quadro de docentes disponível). Um dos gestores não soube responder. Destacamos a resposta do G2:

Houve discussões sobre a implantação do referido curso. Porém, à época, ocorreu a opção, aprovação de dois cursos superiores, pelo fato de já se ter corpo docente compatível. É de se salientar que sempre se priorizou a necessidade da implantação do Ensino Médio Integrado no âmbito do campus. Fato que se concretizou no primeiro semestre letivo de 2019, com a liberação de mais códigos de vagas de docentes, autorização para a contratação de professores substitutos e aquisição de duas salas modulares, com o correspondente mobiliário. Ressalta-se que o quadro de docentes do campus ainda necessita de mais vagas para contemplar a totalidade dos eixos temáticos das disciplinas.

Com a implantação dos cursos médios integrados, nas áreas de Informática e de Mecânica, em 2019, buscamos esclarecer que fatos, então, viabilizaram a efetivação dos cursos. As respostas foram unânimes em afirmar que foram disponibilizadas vagas para preencher a falta de docentes da cultura geral, mesmo que em número ainda não ideal para atendimento de toda a grade curricular, mas viável para a implantação. Apenas para constar, já que fora da faixa temporal estabelecida na pesquisa, agora, em 2020, o quadro docente foi ampliado com professores contratados. A resposta de G1 abrange o expresso pelos demais:

Creio que a implantação do Ensino Médio Integrado é uma política da instituição como um todo, por isto foi realizado um esforço para que as condições mínimas fossem disponibilizadas para a implantação dos primeiros cursos em Passo Fundo, junta-se ao fato da comunidade acadêmica do campus querer oferecer esta modalidade de ensino. Outro fator que pode ter contribuído foi a destinação de um número de vagas mínimos de docentes específicos para a cultura geral.

Nem todos os gestores participaram das discussões dos projetos pedagógicos dos cursos, por não atuarem mais no campus de Passo Fundo, e um dos gestores deu suporte com a parte de planejamento

administrativo, justificando não ter conhecimento pedagógico. Sobre a escolha das áreas escolhidas do Ensino Médio Integrado, todos os gestores concordam que o motivo foi a disponibilidade de docentes nas áreas técnicas no campus, que já atuam nos cursos subsequentes e superiores. G3 foi além em sua resposta:

Consulta junto as escolas de Ensino Fundamental da cidade. Espaço no mundo do trabalho apresentado na região. Essas foram as áreas mais antigas do campus, portanto se construiu uma trajetória em termos de conhecimentos nas respectivas áreas, desde os cursos subsequentes. Também foi possível aproveitar a estrutura física de laboratórios dos cursos superiores e subsequentes já existentes.

O campus de Passo Fundo optou pelo currículo no formato de integrado à Educação Profissional, então, o questionamento foi pertinente para conhecer os motivos que levaram a essa escolha pela comissão que estruturou os cursos de Ensino Médio Integrado. Um dos gestores, como não participou, não soube dizer, por óbvio, os outros responderam que pelas metas dos institutos, particularidades institucionais. Já G4 respondeu que pela “indicação, em conselho superior, de que todos os cursos a serem implantados, preferencialmente sejam da forma integrada à Educação Profissional”. Seguindo pelo mesmo caminho, também foi questionado sobre o conhecimento do currículo e se houve dificuldades e/ou facilidades para realizar a integração. G1 não soube responder, enquanto os demais responderam:

O currículo integrado, ao sentir do Departamento de Administração e de Planejamento, proporciona uma interdisciplinaridade de modo a permitir a correlação das matérias ofertadas com as práticas que envolvem o conhecimento técnico da área, necessário ao posterior desenvolvimento profissional. (G2)

1- Cultura formativa dos educadores, que tem como fundamento o ensino fragmentado e sem possibilidades de dialogicidade entre áreas distintas de conhecimento. Essa mesma cultura constitui a do estudante, que historicamente compreende o conhecimento em fragmentos disciplinares e sem possibilidade relacional.

2- Entendo como possibilidade de superação dessa cultura:

O conhecimento da realidade sócio-histórica e formativa dos educadores e estudantes, como estruturador de espaço de formação continuada;

A formação continuada deve assumir um caráter reflexivo da prática e na prática, que possibilita o planejamento coletivo e contínuo.

3- Considero meu conhecimento sobre currículo integrado razoável, fruto da minha trajetória e formação acadêmica, mesmo assim, venho buscando saber mais. (G3)

O discurso de participação de todos, na análise da integração, com as devidas ponderações, não se verifica para algumas pessoas no momento da discussão. Tanto que os que mais questionam, mais se calam na discussão efetiva. (G4)

Consideramos relevante questionar também sobre a concretização de um projeto de ensino que visava à estruturação dos Cursos Técnicos Integrados – Informática e Mecânica do campus Passo Fundo, que se tornou realidade em 2019, e sua importância tanto para o campus, como também para a região. Os gestores responderam que a experiência foi muito boa, desafiadora, proporcionou oportunidade para uma quantidade maior de jovens mais novos adentrar ao campus. Também foi necessário haver mudanças nas estruturas físicas do campus para adaptação à nova realidade e garantir melhor atendimento aos novos alunos. Como G3 destacou “[...] o grupo do Ensino Médio Integrado amadureceu e cresceu muito a partir das reflexões conectadas com a prática cotidiana”. Também, ao serem questionados sobre a importância dos cursos de Ensino Médio Integrado para o campus e para a comunidade da região, G1 registrou que vem “atender uma outra parcela de cidadãos brasileiros que precisam de um Ensino Médio forte, de qualidade, que gere cada vez mais transformações de vida através da educação”; G2 fez a seguinte colocação “o Ensino Médio Integrado proporcionará, sem dúvidas, um despertar para a comunidade local e regional na busca de um ensino público gratuito e de qualidade”; para G3 “grande importância, basta observar o alto índice de procura no período de vestibular e também o baixo número de evasão”; e, por fim, G4 afirmou que “contribui de forma efetiva para a verticalização do ensino”.

Como não poderia deixar de ser, mudanças aconteceram com a implantação dos cursos de Ensino Médio Integrado, então quisemos saber também o que mudou e o que pode ser melhorado nos próximos anos. Um dos gestores não soube responder e os outros fizeram as seguintes colocações:

Ao sentir do Departamento de Administração e de Planejamento do campus, houve significativo direcionamento de novas demandas para proporcionar um melhor atendimento ao novo público estudantil. A discussão e a concretização de ações efetivas para proporcionar atendimento igualitário a todos os alunos é um dos pilares que devem ser mantidos a cada olhar que se faça ao Ensino Médio Integrado do campus. (G2)

Melhoramos nossas práticas pedagógicas, nossos espaços físicos e a ampliação do olhar, na perspectiva de uma formação integral e humanizadora. Entendo que para o futuro precisamos continuar melhorando nos aspectos citados. (G3)

A forma com que tratamos os alunos. Até então trabalhamos apenas com alunos “maiores de idade,” porém, a partir deste Ensino Médio Integrado tivemos que repensar nossas ações e atitudes em relação aos alunos. (G4)

E, por final, como queríamos ter realizado entrevistas com os gestores, inviabilizadas em decorrência da pandemia de COVID-19, tendo, forçosamente, que optar por questionários *on line*, deixamos uma última pergunta aberta, dando oportunidade aos gestores para fazerem apontamentos não abrangidos pelo questionário elaborado e que entendessem pertinentes e proveitosas para a Pesquisa de Mestrado em andamento. Dois gestores não acharam necessário e dois lançaram algumas colocações, concedendo informações relevantes para o andamento da pesquisa. Suas manifestações foram as seguintes:

Acredito que a oferta de cursos de Ensino Médio Integrado para o campus foi um avanço muito importante, pois estamos, assim, ofertando uma verdadeira verticalização do ensino em algumas das áreas ofertadas. Atender uma outra parcela da sociedade também é outro fator positivo. Por fim, fica o desafio da oferta do PROEJA agora. (G1)

Interessante salientar que o campus Erechim, do IFRS, seguiu aproximadamente a mesma trajetória de criação de cursos, inclusive integrado, do que o campus Passo Fundo. Não que tenha relação direta, mas é uma variável interessante a ser contemplada na análise, mesmo que de forma transversal. (G4)

Considerações finais

Todos os lugares são marcados pela identidade de um grupo, em que as memórias individuais são construídas com lembranças coletivas, e cada um com seu ponto de vista. Por isso a importância de resgatar os momentos vivenciados pelos servidores desta instituição de ensino, para compor uma história que articule o presente ao passado e que relacione os acontecimentos da época a sua própria história de vida, suas experiências e suas lutas cotidianas. A construção das memórias da implantação dos cursos de Ensino Médio Integrado, campus Passo Fundo, IFSul, vem ao encontro dessa proposta de resgate, com o intuito de deixar registrado como foi para o campus e para os servidores essa nova etapa, conforme o que se extraiu e se analisou das narrativas memoriais obtidas.

Além da importância dos cursos para a região de Passo Fundo, também é atendida, por regra de preceitos legais, como foi destacado nas respostas dos gestores, a verticalização do ensino, cuja qual é uma característica dos IF's e tem por objetivo, de acordo com a sua lei de criação, otimizar a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão, bem como integrar a Educação Básica a Superior (BRASIL, 2008), possibilitando o compartilhamento de um mesmo espaço pelos alunos do Ensino Médio Integrado e os do Ensino Superior, delineando um caminho desde a Educação Básica ao Nível Superior.

Em relação à análise das respostas dos gestores, podemos concluir que os maiores entraves para a implantação dos cursos, no início das atividades do campus, foram a falta de docentes nas área de cultura geral, e, por ser um campus novo, em fase de construção, o espaço também pesou na decisão, e, na época, portanto, a gestão optou pelos cursos subsequentes (Informática e Mecânica). O primeiro ano dos cursos de Ensino Médio Integrado, pelos relatos dos gestores, foi uma construção compartilhada entre professores e alunos e um período de adaptação para ambos. Mesmo assim, trouxe avanços para o campus e para a região, propiciando um ensino gratuito e de qualidade, objetivo primordial a ser alcançado.

Este texto é um recorte de uma Pesquisa de Mestrado no ProFEPT, com a visão de um grupo de gestores, que contribuirá para um projeto em construção mais amplo, pois, da compilação das informações obtidas, nascerá o produto educacional, qual seja, um livro de memórias da implantação dos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) no campus de Passo Fundo, em formato eletrônico (e-book).

Referências

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Histórico**. Junho de 2015. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/historico>.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo. Cortez Editora, 2005.

HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Ed. Centauro, 2013.

IFSUL, PPC. **Projeto Pedagógico de Curso do Ensino Médio Integrado Mecânica**, 2018. Disponível em <http://intranet.IFSul.edu.br/catalogo/curso/271>.

IFSUL, PPC. **Projeto Pedagógico de Curso do Ensino Médio Integrado Informática**, 2018. Disponível em <http://intranet.IFSul.edu.br/catalogo/curso/272>.

IFSUL, PPI. **Projeto Pedagógico Institucional**, 2015. Disponível em <http://www.ifsul.edu.br/projeto-pedagogico-institucional>.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2013.

MOURA, D. H. Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, pp. 705-720, 2013.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, pp. 200-212, 1992.

RAMOS, M. N. O projeto unitário de Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. Pp. 37-52.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1986.

LUDOSMEC: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA GAMIFICADA SOBRE INTRODUÇÃO À MECÂNICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL TÉCNICO

Lucas Maurício de Azevedo
Carlos Emilio Padilla Severo

Introdução

O aprendizado não é um processo mecânico de pura transmissão e recepção de conhecimentos. De acordo com Freire (1989), o processo de educar não é neutro e deve transformar os alunos em sujeitos críticos e responsáveis na sociedade. Para Ausubel (1983), um dos fatores que influenciam na aprendizagem são os conhecimentos prévios do estudante, tudo aquilo que aluno já vivenciou e que tem conhecimento pode servir como ancoragem para o desenvolvimento de novas aprendizagens. Piaget (1977) definiu esse processo como assimilação dos conhecimentos, onde o sujeito busca novos objetos do conhecimento a partir da interação com conceitos que já conhece, causando assim um desequilíbrio ou um conflito cognitivo para que uma nova aprendizagem seja construída.

Com base nos estudos dos autores citados, algumas questões norteadoras que permitiram delinear o problema de pesquisa deste trabalho foram identificadas, são elas: que tipo de abordagem de ensino pode estar alinhado ao perfil do estudante contemporâneo? Como a utilização da tecnologia pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem? Como a experiência de aprendizagem do estudante pode se tornar significativa?

Sendo assim, esta pesquisa propôs uma abordagem educativa que seja significativa e ao mesmo tempo lúdica, a qual tentou motivar o estudante a ser protagonista no desenvolvimento de sua aprendizagem, portanto não mero expectador de uma fórmula pronta apresentada pelo professor. Para isso, propõe-se a utilização dos conceitos de gamificação como recurso pedagógico, visando uma abordagem de ensino alinhada ao perfil do estudante da atualidade. Sendo assim, o problema de pesquisa foi: “como uma proposta de sequência didática, alicerçada nos conceitos da gamificação na forma de recurso pedagógico, pode auxiliar no processo de ensino aprendizagem dos conceitos introdutórios de mecânica em um curso técnico integrado ao ensino Médio?”

Para abordar o problema de pesquisa, este trabalho investigativo apresenta uma sequência didática que estabeleceu uma estratégia educativa para docentes do curso técnico de Mecânica integrado ao Ensino Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Sapucaia do Sul. No intuito de propor uma alternativa ancorada em um método de aprendizagem ativa, este projeto buscou avaliar o uso da sequência didática gamificada, a qual se apresenta como proposta de recurso pedagógico que visou o engajamento, motivação e protagonismo do estudante no processo de aprendizagem.

A abordagem investigativa fundamentou-se em três pilares, são eles: relações no mundo do trabalho, aprendizagem e gamificação. Na parte inicial, os trabalhos e pensamentos de autores que contribuem para o entendimento das relações do mundo do trabalho como Saviani (2007) e Frigotto (2008) são apresentados. Na sequência, os conceitos e reflexões acerca do processo de desenvolvimento da aprendizagem são incluídos no texto a partir de autores como Moran e Bacich (2018), Freire (1989) e Zabala (1998). Fechando a fundamentação teórica, textos sobre os princípios da gamificação, a partir de autores como Kapp (2012) e Huizinga (1999) são apresentados. A convergência dos temas abordados nos três pilares que configuram a fundamentação teórica deste trabalho.

Educação para o mundo do Trabalho

Levando-se em consideração a utilização de diferentes metodologias empregadas no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos aplicados a uma profissão, Freitas et Al. (2008) discutem a habilidade do professor frente ao material que está a sua disposição e como deve-se obter e utilizar as informações de forma produtiva para uma formação docente. Sendo o conhecimento específico desenvolvido a partir da experiência pedagógica dos profissionais, que se dedicam ao ensino, sendo esta qualificação historicamente na prática, construída na experiência profissional, não relacionada aos conhecimentos pedagógicos, mas considerado como um conhecimento pedagógico tácito.

Contudo, o cenário no qual a educação profissional foi criada reflete as contradições que se apresentam nas políticas e práticas relacionadas à Educação até o momento atual, tanto organização e estrutura, quanto nas vivências e metodologias utilizadas.

A educação profissionalizante no Brasil, nos níveis de qualificação, técnico e superior demonstram uma necessidade urgente de investimentos para que as necessidades de crescimento de produtividade e qualidade de bens de consumo alcancem tanto a competitividade nacional quanto mundial. Os cursos técnicos tomam uma importância estratégica neste contexto, visto que menos de 17% dos jovens (de 18 a 24 anos) chegam ao ensino superior (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA, 2019, p. 9).

Portanto, a pesquisa da aplicação de uma sequência didática gamificada visa contribuir para o desenvolvimento da Educação Profissional, entender e propor reflexões acerca de um Curso Técnico em Mecânica integrado ao Ensino Médio situado na região metropolitana.

Educação Profissional

Conforme Konder (2000) se a sociedade que queremos no futuro começa com o que transmitimos no presente, onde as transformações, muitas vezes, são oportunidades de diminuir as diferenças sociais, oportunizando chances de conquistas de uma profissão aos indivíduos através de uma educação de qualidade, então como podemos ignorar no ambiente de sala de aula todos os esforços e dedicação dos jovens, quando os mesmos têm necessidade de trabalhar para sobreviver ou até mesmo conciliam trabalho e estudo?

Entretanto, o poder público tem papel fundamental na discussão da função da Educação Profissional na sociedade que queremos construir. Em relação à formação para uma profissão e para o mundo do trabalho não podemos pensar em formar para somente a técnica, mas sim, para uma formação integral que busca da omnilateralidade. Frigotto (2008), explica que Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa todos os lados ou dimensões.

Dessa forma, deve-se refletir sobre o motivo pelo qual as profissões atualmente consolidadas não existiam no passado e, provavelmente, serão modificadas ou mesmo substituídas no futuro próximo. Sendo assim, não devemos pensar somente nos conhecimentos, mas também nas habilidades e atitudes que visam preparar um profissional que compreenda as relações do mundo do trabalho (SAVIANI, 2007).

Educação sobre ponto de vista da metodologia

Em uma pesquisa aplicada, a sequência didática se torna parte importante do processo de construção do conhecimento, já que estabelece um planejamento das etapas, estruturando os processos de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar. Quando direcionamos o olhar ao ambiente de sala de aula, bem como à realidade dos estudantes, pode-se verificar a discrepância entre escolas, bem como as condições docentes. Ao ponto que nenhuma turma é igual à outra e que tudo que serve para uma turma pode não ser viável para outra.

Como sincronizamos um trabalho educativo com pessoas de lugares diferentes, famílias, crenças e valores distintos? Ou seja, lidamos com uma pequena amostragem da sociedade, mas ainda queremos que o planejamento de uma aula ou unidade curricular possa ocorrer de forma igual do início ao fim do processo, gerando o mesmo resultado.

Para Zabala (1998), a aula necessita de uma organização que possa fazer sentido ao estudante, sendo constituída de diferentes elementos para que atinja os diferentes perfis de estudantes. Onde as estratégias sejam pensadas e planejadas para viabilizar o atingimento de todos os alunos em relação aos objetivos propostos.

De acordo com Freire (1989), se quisermos conhecer o estudante devemos ingressar no seu mundo. Isso vale também na Educação Profissional, onde ao conhecer a realidade do estudante o educador pode estabelecer uma conexão a qual permite uma relação de ensino e aprendizagem enquanto ensina.

Conforme Moran e Bacich (2018), a aprendizagem é realmente significativa quando conseguimos perceber os alunos motivados intimamente, quando conseguem visualizar sentido no conhecimento ao qual se dispõem a aprender; quando o atingimento dos objetivos acontece no engajamento em projetos onde podem contribuir; e, quando dispomos no ambiente de aprendizagem de diálogos sobre sua construção e realização das tarefas. Contudo o autor expressou que a mobilidade e os avanços da ciência cognitiva mostram que aprendemos de forma diferentes e, atualmente, temos ferramentas para monitorar este processo. Desta forma, o autor observou que podemos oferecer propostas personalizadas, as quais não tínhamos acesso na educação convencional.

A tecnologia em rede e móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena. Um alu-

no não conectado e sem o domínio digital perde importantes chances de informar-se, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de comunicar-se, de tornar-se visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura (MORAN e BACICH, 2018, p. 2).

Para o autor, a convergência digital exige mudanças profundas na escola, tais como: infraestrutura, projeto pedagógico, formação docente e mobilidade. Além disso, a entrada das tecnologias móveis em sala de aula criou tensões e novas possibilidades, sendo um grande desafio os desdobramentos do uso das tecnologias no ambiente escolar, com distinções no papel do professor, na qualidade do material desenvolvido, na ampliação do espaço escolar com a conectividade e da integração que crie sentido e coloque o aluno ativamente na sala de aula.

O autor propôs que as metodologias ativas no mundo conectado e digital aconteça por modelos híbridos, listando os componentes fundamentais para aprendizagem e descrevendo possibilidades e caminhos a percorrermos na geração de significados na metodologia ativa. É importante mesclar e diversificar técnicas, estratégias, recursos e aplicativos, visando surpreender os alunos, com isso, entregando atividades menos previsíveis, com adaptação e equilíbrio no que tange o individual e o coletivo.

As escolas que nos mostram novos caminhos estão mudando para modelos mais centrados em aprender ativamente com problemas reais, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, valores fundamentais, combinando tempos individuais e tempos coletivos; projetos pessoais de vida e de aprendizagem e projetos em grupo. Isso exige uma mudança de configuração do currículo, da participação dos professores, da organização das atividades didáticas, da organização dos espaços e tempos (MORAN e BACICH, 2018, p. 1).

Esta pesquisa buscou estabelecer uma sequência didática que pudesse ser realizada no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, pautou-se nos princípios descritos por Zabala (1998), que descreveu fases de uma sequência didática de modelo tradicional que possibilite melhorar as práticas educativas, são elas: comunicação da lição; estudo individual sobre o livro didático; repetição do conteúdo aprendido e julgamento e também as fases de uma sequência de modelo de estudo do meio, atividade motivadora relacionada com uma

situação conflitante da realidade experiencial dos alunos; explicação das perguntas ou problemas; respostas intuitivas ou hipóteses; seleção e esboço das fontes de informação e planejamento da investigação; coleta, seleção e classificação dos dados; generalização das conclusões tiradas e expressão e comunicação.

Educação com apoio de jogos

Neste trabalho, buscou-se perceber o impacto do uso de recurso tecnológicos como ferramentas didáticas em atividades na sala de aula, tanto para docentes como discentes, visando uma Educação Profissional de forma integral e tendo como foco o estudante, por meio de uma aprendizagem significativa.

Huizinga (1999), relata que os elementos que compreendem os jogos estão associados a condição humana, por sempre observarmos a posição do outro para que possamos também avaliar nossa própria condição. Para o autor, o jogo nasce antes da cultura, o considerou uma realidade originária, relacionada as noções mais primitivas da realidade humana, sob todas as formas de expressão e competição. Ainda, descreveu fortemente as designações da função lúdica, que deriva do latim *ludus*, de *ludere*, de onde deriva diretamente *lusus*, que cobre todo o terreno do jogo com uma única palavra. *Ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar.

Já, Kapp (2012), define gamificação como sendo o uso das mecânicas baseadas em jogos, da sua estética e lógica para engajar as pessoas, motivar ações, promover a aprendizagem e resolver problemas. Desta forma, as condições que estabelecem a gamificação se encontram em diversas relações humanas, como quando dizemos a uma criança “pra comer tudo, porque vai crescer e ficar forte”, ou quando relacionamos uma pontuação, sejam notas ou conceitos, as atividades do ensino tradicional e ainda quando temos destaques e premiados nas olimpíadas de Matemática ou Língua Portuguesa. Assim, os elementos de jogos estão presentes no cotidiano da escola e do aluno.

Para Melendez et Al. (2017), a criação de jogos para a aprendizagem móvel na Educação Profissional e Tecnológica, necessita que adotemos como meta: o celular em sala de aula; o incentivo a aprendizagem móvel e o uso, a otimização e qualificação de jogos digitais.

A gamificação na Educação pressupõe a utilização de elementos encontrados nos jogos ou games, tais como: narrativa, sistema de *feedback*¹, sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, diversão e interação, almejando-se obter o mesmo grau de envolvimento e motivação que, normalmente, encontramos nos jogadores durante a interação com jogos de seu interesse.

Contudo, a gamificação na Educação pressupõe o uso de elementos dos jogos sem que o resultado seja um jogo completo ou virtual, mas sim, contemplando objetivos e uma sequência metodológica. Ainda, no que se refere a escolha dos elementos e como aplicá-los em um contexto específico, depende da finalidade ou o quanto que isso terá de significado no processo de ensino e de aprendizagem.

Para Werbach e Hunter (2012), pode-se construir uma experiência de aprendizagem significativa que ultrapassa as mecânicas básicas que os jogos oferecem e, assim, motivar intrinsecamente os indivíduos no desenvolvimento de suas atividades da melhor forma possível, dentro das condições que se encontram.

Cabe ressaltar, que as atuais gerações de estudantes cresceram interagindo com as novas tecnologias e os jogos, como forma de entretenimento e dedicando muitas horas de aprendizado, preparação e aplicação. Em síntese, a gamificação na Educação não pode ser pensada como solução para os problemas de aprendizagem, mas sim, compreendida como caminho ou método para potencializar a participação e motivação dos alunos nas suas tarefas e aprendizado.

Metodologia

Para investigar como ocorre o planejamento pedagógico dos docentes, as abordagens pedagógicas no processo de ensino e o perfil de aprendizagem dos discentes, visando propor uma sequência didática gamificada a qual pudesse atender ao objetivo proposto neste trabalho, foi realizada uma pesquisa empírica de natureza descritiva.

O foco da investigação foi uma prática educativa envolvendo a gamificação como recurso pedagógico, com base em um planejamento de atividades pautadas nos elementos dos jogos. Zanella (2009) conceituou a pesquisa empírica como uma metodologia que requer ao pesquisador

1 Feedback: É uma palavra inglesa que significa realimentar ou dar resposta a uma determinado pedido ou acontecimento.

ir a campo, observar as relações sociais e interagir com as pessoas. Portanto, os resultados da pesquisa visaram o entendimento e descrição dos processos de ensino e de aprendizagem, através da análise de experiências individuais e grupais em sala de aula, exame de interações e comunicações, assim como, a análise de documentos ou, como descreve Flick (2009), traços semelhantes de experiências e integrações. Para isso, foi adotada uma técnica qualitativa, cujo interesse centrou-se no processo e no seu significado, com um caráter descritivo e reflexivo, não necessitando de técnicas ou métodos estatísticos (GODOY, 1995).

Segundo Hartley (2004), o estudo de caso objetiva fornecer uma análise do contexto e processos que iluminam as questões teóricas que estão sendo estudadas e, desse modo, trata-se de uma atividade heterogênea. Sendo assim, a análise dos efeitos da prática educativa foi realizada por meio de estudo de caso, o qual envolveu a aplicação de uma sequência didática gamificada através do jogo intitulado Ludosmec, no curso Técnico em Mecânica Integrado, escolhido intencionalmente para coletarmos as informações que foram analisadas por meio de entrevista semiestruturada, realizada com os docentes e discentes da disciplina de Introdução a Mecânica, que se caracteriza por obter informações a respeito de um determinado assunto (MARCONI e LAKATOS, 1999). Outro instrumento de coleta de dados foi a observação participativa da aplicação da sequência didática gamificada. Segundo os autores, consiste em examinar fatos ou fenômenos, com a participação real do pesquisador nas atividades da turma, onde o observador se integra ao grupo com a finalidade de obter informações.

Além da observação, para a realização da pesquisa, também foi utilizado como instrumento para a coleta de informações e dados o questionário. O questionário foi utilizado para obtenção de informações acerca das percepções dos estudantes sobre a prática educativa gamificada e suas experiências prévias. Os resultados do trabalho investigativo foram obtidos a partir da análise e reflexões acerca dos dados coletados pelos instrumentos desta pesquisa. As etapas da abordagem metodológica foram: planejamento e elaboração das atividades envolvidas na sequência didática gamificada; questionário para indicação do perfil do aluno, com a finalidade de identificar suas necessidades e motivações na formação profissional, bem como o perfil de jogador dos alunos e da turma; entrevista semiestruturada com os docentes sobre os conceitos e métodos utilizados no contexto de sala de aula; observação das práticas e vivências

relacionadas à aplicação da sequência didática gamificada do jogo Ludosmec; questionário sobre a percepção dos alunos em relação às atividades desenvolvidas e análise; e, a discussão dos resultados da pesquisa.

Os resultados geraram elementos para reflexões acerca da prática educativa gamificada e seus efeitos educativos na Educação Profissional Técnica, em relação ao tema da pesquisa e, assim, conduzir a formulação do produto que ficará disponibilizado para aplicação em diversas realidades nos processos de ensino e de aprendizagem.

Análise e discussão dos resultados

O plano de elaboração do produto educacional foi estruturado em três fases, são elas: análise dos requisitos educacionais, construção da sequência didática gamificada e aplicação de um estudo de caso.

Análise dos requisitos educacionais

A fase de análise dos requisitos educacionais envolveu uma entrevista com os docentes, cujo objetivo foi identificar a área de formação, metodologia empregada nas abordagens de ensino e aprendizagem, bem como, a experiência na atuação docente e a forma como desempenha sua prática pedagógica. Também um questionário com os integrantes da turma para indicação do perfil do aluno, com a finalidade de identificar suas necessidades e motivações na busca da formação profissional e identificação do perfil de jogador do aluno e da turma, para perceber a forma com que se relaciona com os jogos de maneira geral.

Durante a entrevista, os docentes da disciplina de Introdução à Mecânica apresentaram respostas aos questionamentos pertinentes as suas percepções acerca de suas práticas pedagógicas em sala de aula, onde se observou características distintas que se fazem presentes na Educação Profissional. A condução das atividades pedagógicas teóricas e práticas da disciplina foi dividida entre dois docentes, no entanto os docentes não serão identificados neste texto, pois não se objetiva analisar a pessoa, mas sim seu discurso. Desta forma, as contribuições dos docentes respondem e reforçam o que Zabala (1998) coloca como as perguntas chave que devemos ter em mente, como: “Para que educar?” e “Para quê ensinar?”, que apresentaram suas percepções da prática docente e seus métodos de trabalho.

Na busca de identificação do perfil de aprendizagem do estudante, antes da aplicação dos jogos foi realizado um questionário com os integrantes da turma, com a finalidade de identificar o cotidiano e motivações na busca da formação profissional, podendo-se perceber a forma com que se relaciona com os conteúdos de aprendizagem propostos nas disciplinas e os jogos de maneira geral.

Na análise dos dados observados através da aplicação do questionário, a turma foi reunida no laboratório de Informática onde os alunos receberam o endereço eletrônico do questionário virtual *Google Forms*². O questionário foi respondido por 20 alunos com idades entre 15 e 18 anos, sendo a média de 16 anos de idade da turma. Os estudantes são provenientes de quatro cidades distintas da região metropolitana de Porto Alegre, a saber: Canoas, São Leopoldo, Esteio e Sapucaia do Sul, onde está localizada a escola e de dezenove bairros diferentes. Portanto, os resultados que reforçam os conceitos trabalhados anteriormente sobre as diferenças que se apresentam no ambiente de sala de aula e como precisamos conhecer e ingressar na realidade dos estudantes, juntamente com os cuidados no planejamento das atividades. O questionário para os estudantes foi do tipo *Survey*³, o qual envolveu questões relacionadas a identificação do perfil, percepções acerca do ambiente escolar e possíveis vivências prévias como jogos nas atividades educativas. Os estudantes foram mantidos no anonimato, visto que não foi objetivo da pesquisa analisar o indivíduo, mas sim as respostas do grupo como um todo.

Todos os alunos da turma possuem acesso a um smartphone e cerca de 88% dos alunos confirmaram acesso à Internet, com cerca de 90% dos estudantes com conectividade a partir de seus lares. Quando perguntados se gostavam de estudar, os relatos como: “não sei”, aparecem em 20% das respostas e, ainda, relatos negativos foram cerca de 12%. Porém, quando questionados se gostam de estar na escola, a resposta “sim” apareceu em mais de 96% das respostas da turma, o que nos apresentou uma grande oportunidade para o desenvolvimento de estratégias visando o engajamento e motivação.

2 Google Forms: É um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e podem ser usados para questionários e formulários de registro.

3 Survey: A pesquisa tipo survey, do termo em inglês que se destina a pesquisa em grande escala caracteriza-se por ser uma abordagem quantitativa, que visa apresentar as opiniões das pessoas por meio de questionários ou entrevistas.

Em relação a participação nas aulas, 96% dos alunos relataram participar das aulas. As respostas foram divididas, onde 50% dos relatos indicaram uma participação ativa, enquanto 46% informaram que algumas vezes participam ativamente.

Entretanto, em relação a questão sobre o sentimento de motivação nas atividades propostas em sala de aula, foram 12% dos estudantes que responderam não se sentirem motivados para as atividades propostas, enquanto 33% acreditam se sentirem motivados. Sendo que o restante afirmou que somente as vezes estão motivados, tornando evidente que precisamos de ações que possam promover uma motivação maior nos alunos para obtermos resultados melhores no aprendizado.

Os dados da turma do primeiro ano do curso Técnico em Mecânica revelaram que cerca de 50% dos alunos utiliza o celular por mais de 4 horas ao dia; já 25% dos alunos utilizam de 3 a 4 horas, totalizando 75% da turma com acesso superior a 3 horas de uso do *smartphone*. Contudo, ainda 20% dos estudantes relataram ficar de 1 a 2 horas, sendo que apenas 5% comentou não utilizar o celular. Os estudantes comentaram que gostam de assistir vídeos no *Youtube* e de realizarem *download* de aplicativos, porém somente 33% dos alunos afirmaram utilizar este método para recursos educacionais.

Portanto, pode-se verificar que há um ambiente muito promissor para aplicação de atividades gamificadas, já que 88% dos alunos afirmaram ser competitivos. Além disso, cerca de 96% da turma confirmou gostar de jogos. Entre as plataformas de jogos que se destacam, o *videogame* lidera com 50% da opinião dos alunos, seguido dos jogos de mesa com 16% e somente com 13% os jogos no celular e 13% os jogos de computador.

Quando questionados sobre a escolha do curso Técnico de Mecânica, surgiram muitos comentários acerca dos sentimentos em relação a formação profissional que escolheram. Pôde-se observar as percepções dos estudantes sobre as expectativas de suas escolhas em relação ao Ensino Médio Técnico, mesmo no primeiro ano do curso. Contudo, demonstraram suas motivações para definir sua escolha, assim como percebem o papel da Educação Profissional, juntamente com a percepção dos educadores e responsáveis pelo planejamento das atividades que impactam o processo de ensino e de aprendizagem.

Construção da sequência didática gamificada

O jogo Ludosmec será descrito em suas etapas e fases, juntamente com as estratégias que cada fase apresenta e o planejamento para aplicação da sequência didática gamificada. As fases foram estruturadas de acordo com os elementos da hierarquia dos jogos de Werbach e Hunter (2012).

Fase 0 (Time): dinâmica onde foram escolhidos os líderes dos grupos, os quais escolheram os integrantes de seus grupos. Cada grupo deveria definir um nome, uma música ou brado e uma imagem ou avatar⁴ que representasse os integrantes de cada equipe. Nesta a fase, definiu-se um gráfico social, onde os alunos pudessem identificar seus amigos no jogo, criando-se assim uma extensão da experiência na turma, fatores considerados importantes no início. As dinâmicas estão ligadas a criação da narrativa do jogo, definição da estrutura que torna o jogo coerente, centrada na apresentação da problematização da sequência didática e como os grupos interagem em seus relacionamentos, seja entre amigos, colegas ou adversários.

Fase 1 (Cruzada das Palavras): definição da cruzadinha e caça palavras relacionados ao conteúdo da disciplina. Assim, o grupo que entrega a atividade recebe uma pontuação proporcional ao tempo, habilitando o acesso a próxima fase do jogo. Nesta etapa, os componentes missão ou conquistas se iniciaram, juntamente com o componente de pontuação ao final da fase e dos conteúdos desbloqueáveis, visto que o recebimento de informações da próxima fase está atrelado ao término de uma atividade. Outro componente que surge é o *ranking*, o qual define a pontuação do grupo, relacionada ao tempo de entrega das atividades. Nesta fase, os grupos interagem, seja como amigos, colegas ou adversários. Desta forma, estão presentes diversas emoções, especialmente a da diversão. Contudo as mecânicas como cooperação e competição se apresentam criando o sentimento de vitória e derrota.

Fase 2 (Educar pela Pesquisa): nesta fase, deveriam ser entregues 10 questões as quais geram 1000 pontos para cada grupo, habilitando para o próximo desafio, sendo que cada questão adicional, construída e entregue, valia 100 pontos. Nesta etapa, foram identificados os níveis de representação numérica da evolução de cada grupo. Também, aparecem as mecânicas do jogo na possibilidade de aquisição de recursos, onde o grupo pode coletar mais questões que possam ajudá-los a atingir o objetivo.

⁴ Avatar: figura ou personagem digital que represente o grupo durante o jogo.

Fase 3 (Passa ou Repassa): onde as questões entregues por cada grupo foram sorteadas e utilizadas no jogo passa ou repassa. O jogo consiste em um conjunto de botoeiras para cada grupo, que ao sinal do interlocutor ou a interrupção de uma música, o aluno que foi escolhido pelo grupo deve acionar o comando o mais rápido possível, com isso, quem acionar o comando primeiro fará com que uma lâmpada seja ligada e um sinal sonoro seja tocado. Desta forma, o grupo mais rápido escolhe qual o outro grupo que irá responder as questões, se a resposta for correta são 500 pontos para quem respondeu, caso contrário, então a questão é repassada para o grupo que perguntou. O aluno que responderá à questão sem ajuda pode ser escolhido. Se o aluno acertar, seu grupo fica com os pontos, caso contrário os pontos irão para os adversários. A dinâmica do jogo é constituída de um rodízio de rodadas entre os grupos, para todos tenham possibilidade de responder e participar. Em relação aos componentes do jogo, se estabelece o combate, sendo a disputa onde os grupos e os jogadores de cada time se enfrentam, bem como outros componentes já citados anteriormente. Ainda aparecem as mecânicas do jogo como *feedback* instantâneo durante as rodadas desta fase e estado de vitória ou derrota de cada grupo. As dinâmicas também estão presentes na forma de desafio ao atribuir restrições em cada rodada do jogo.

Fase 4 (Desenho Code – localize o desenho): na atividade proposta foram distribuídos cartazes com Código QR⁵ na escola. Desta forma, os grupos deveriam reunir sua equipe para encontrarem os códigos distribuídos na escola. Cada código QR informava uma perspectiva corresponde as vistas essenciais de desenho técnico, que deveriam ser interpretados a partir das informações contidas nos códigos. Quando o grupo encontrava todas as imagens poderia responder à questão corretamente em relação ao desenho técnico, através de uma interpretação em grupo. Cada equipe teve que indicar no mínimo um integrante para instalar um aplicativo de leitura dos códigos, ou utilizar a câmera do celular para leitura dos códigos que eram encontrados na estrutura interna da escola. Foram pontuadas cada imagem encontrada e as respostas corretas. Em relação aos componentes do jogo, se estabelece os times para realização das atividades. As mecânicas do jogo envolviam um desafio, onde os estudantes deveriam encontrar imagens na escola, a cooperação foi importante para que cada integrante tivesse um papel importante na realização das tarefas.

5 Código QR: QR Code ou código QR, é a sigla de “Quick Response” que significa resposta rápida através de uma imagem.

Fase 5 (Jogo – O que sou eu?): um jogo de cartas que deve ser jogado individualmente, mas seu resultado é somado a pontuação final do grupo. Cada baralho contém cartas com imagens de elementos relacionados ao estudo de Mecânica, carregam três dicas para que os estudantes possam encontrar as respostas. A carta deve ficar virada e através de perguntas, onde os oponentes somente podem responder sim ou não, deve-se identificar seu elemento, podendo fazer quantas perguntas precisar, porém quando utilizar as três dicas deve responder ou passa a rodada sem pontuar. Quando descobrir a resposta deve dizer “eu sou...”, gerando pontuação de acordo com o valor da carta. Em relação aos componentes do jogo, estão direcionados a conquista de pontos em cada carta e disputa que ocorre entre os jogadores de cada mesa. O retorno instantâneo é apresentado ao jogador, informando se encontrou a resposta.

Fase 6 (Kahoot LudosMec): Onde os alunos acessavam uma página na Internet e com um código gerado pela plataforma do Kahoot⁶, podiam iniciar a partida. O aplicativo Kahoot foi configurado com as questões relacionadas a turma e aos conteúdos sobre a disciplina. Os integrantes da equipe vencedora, identificada de forma automática a partir do somatório de pontos referentes a respostas corretas, recebem um troféu virtual.

Os resultados parciais são apresentados ao final de cada fase do jogo. Cada fase possibilita a um grupo assumir a liderança, mesmo que o grupo esteja na última colocação, dada a pontuação gradativa e possibilidade de reversão dos resultados, por todas as equipes, até que a última unidade de estudo seja atingida.

Em relação aos componentes do jogo, estão direcionados a conquista de bens virtuais como medalhas e troféus, na forma de premiação a cada rodada. As mecânicas do jogo como um novo desafio voltam a ser presentes nesta etapa. Assim como o *feedback* instantâneo que aparece na forma de um ranking automático.

Ao final do jogo, ganha o grupo que atingir a maior pontuação nas atividades propostas. O grupo vencedor recebeu uma cesta com bombons, suficientes para toda a turma, ficando a escolha do grupo dividir

6 Kahoot: É uma plataforma de aprendizado baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. Seus jogos de aprendizado, “Kahoots”, são testes de múltipla escolha que permitem a geração de usuários e podem ser acessados por meio de um navegador da Web ou do aplicativo Kahoot.

com todos os colegas, ou somente em seu grupo do jogo. Esta atividade visou valorizar a empatia entre os estudantes. Entretanto, havia um prêmio para toda turma, caso a escolha fosse individualista. A premiação poderia ser de diferentes formas, as quais pudessem estabelecer uma relação de pertencimento do estudante a turma, ao final de uma jornada de estudos juntos. Caso houvesse um empate entre equipes, seria aplicada a pergunta desempate. Para isso, seria utilizada a mecânica de recompensa para a turma pela realização do jogo, independentemente de vitória, mas sim pela experiência de aprendizado conquistado pelos alunos.

Aplicação de um estudo de caso

A prática educativa com o uso do jogo Ludosmec ocorreu ao longo de quatro encontros semanais, onde o primeiro foi para conhecer a turma e realizar os questionários com os alunos, para levantar informações sobre o perfil dos estudantes e da turma; um segundo encontro com os docentes para realizar as entrevistas e mais oito períodos divididos em duas datas para aplicação da sequência didática gamificada.

Na aplicação da primeira fase do jogo, em torno de 25% dos alunos afirmaram não conhecerem as respostas da atividade proposta e 35% relataram a necessidade de pesquisar para encontrar as respostas. De forma geral, totalizando 90% da turma acredita que a atividade foi de nível médio e 10% afirmaram que foi difícil.

Nesta fase do jogo os integrantes da turma expuseram que gostaram da atividade e afirmaram terem aprendido algo novo durante o jogo. Em contraponto, um aluno relatou que não aprendeu algo novo na atividade, mas compartilhou que achou muito bom o jogo. Diante disso, os alunos compartilharam comentários, como: *“aprendi coisas que não aprendia na sala de aula e o professor ajudou demais”*, mostrando que o aluno não vinculou as atividades a sala de aula, mesmo estando no ambiente escolar. Outro estudante relatou: *“gostei muito do que eu fiz em aula e a competitividade foi grande, mas com isso vieram grandes aprendizados”*, que nos aproximaram do conceito de gamificação de Kapp (2012), o qual diz que a estética e lógica empregadas nas mecânicas de um jogo ajudam a engajar as pessoas, o que pode motivar ações na busca de soluções para problemas, ou desafios, lançados pelo professor. Entretanto, observou-se que a competitividade, inerente dos jogos, causou certo desconforto inicial entre os estudantes, mas acabou sendo encarada de forma positiva.

Ainda sobre os comentários tecidos pelos alunos, tal como: *“achei muito legal pelo fato de poder aprender sem estar obrigado a escrever muito no caderno nem fazer prova nenhuma, isso é muito legal!”*. Tal afirmação corroborou com Freire (1989) e nos remeteu a necessidade de repensarmos a Educação Bancária e métodos de ensino que privilegiam somente a memorização momentânea de conteúdo, principalmente, no desenvolvimento de capacidades técnicas que formam para profissão. Da mesma forma outro aluno comentou: *“Eu gostei porque aprendi coisas novas e participei bastante com o grupo”*, o que mostrou que os jogos podem ser ferramentas de potencialização da aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, conforme destacam Azevedo (2012), mas não a competitividade que nos distancia e segrega, mas sim a integração e motivação.

Em relação a segunda fase no jogo passa ou repassa os alunos deveriam elaborar no mínimo 10 questões sobre os temas trabalhados na disciplina, porém com o estímulo de pontuação para questões extras, todos os grupos construíram mais do que foi pedido. Por se tratar de um trabalho em grupo, os alunos foram questionados sobre sua participação na construção da atividade. Dessa forma, em torno de 60% da turma acabou construindo um número superior a cinco questões de forma individual, enquanto 30% construíram pelo menos uma questão para o jogo.

Na aplicação da terceira fase, 95% dos alunos afirmaram que gostaram desta etapa do jogo, sendo que 50% relataram terem participado ativamente da tarefa, com uma percepção da dificuldade do jogo como de nível médio por 65% da turma; já os que relataram terem maior dificuldade foi cerca de 20% dos alunos. Entretanto todos os alunos expressaram ter aprendido algo novo durante a atividade.

Sendo assim, as colocações dos alunos podem ser usadas como um retorno importante, tanto para melhorias no jogo, como quanto as abordagens pedagógicas inovadoras, conforme pode-se constatar diante do seguinte relato: *“foi algo muito motivante a aprender sobre a Mecânica”*.

Em relação a fase 4, em torno de 90% dos alunos relatam já conhecer a tecnologia, porém 35% não conseguiram decifrar a resposta correta a partir interpretação das imagens contidas nos códigos, criando-se sentimentos e percepções diferentes em relação a dificuldade da fase. Nesta etapa, cerca de 20% dos alunos acreditou ser uma etapa de nível fácil, ao passo que 15% percebeu como difícil, sendo que a maioria achou que a atividade foi de nível médio. Contudo, a turma expressou ter aplicado os conhecimentos de desenho técnico no jogo e que este

formato de jogo poderia avaliar seus conhecimentos no lugar das avaliações, segundo 95% das respostas da turma.

No jogo de cartas, a quinta fase, todos os alunos colocam ter adquirido um novo conhecimento sobre Mecânica durante a atividade, com 95% dos alunos aplicando os conhecimentos das fases anteriores no jogo de cartas. Porém, a divisão acontece devido a 15% dos alunos terem percebido como foi fácil esta etapa; mas 30% dos alunos relataram ter sido difícil; já 55% da turma acreditou ser de nível médio. Os relatos dos estudantes apresentam considerações importantes para o aperfeiçoamento da atividade, tais como: *“eu achei bem difícil e veio algumas peças que eu nunca tinha visto”*, e *“gostei da brincadeira, aprendi novas ferramentas”*.

Na parte final, sexta fase, verificou-se que a plataforma Kahoot era desconhecida por 55% dos alunos; no entanto, 95% da turma citou ter gostado da experiência. Diante disso, 25% dos alunos acreditam terem obtido um rendimento ótimo e 10% um rendimento ruim, em contrapartida, a maioria, em torno de 65% dos participantes, considerou seu rendimento bom. Desse modo, 55% dos alunos propuseram que poderiam melhorar seus desempenhos se não houvesse tempo os pressionando para as respostas e que se estudassem mais poderiam melhorar seus desempenhos, isso na percepção de 45% dos integrantes. Porém, todos colocaram que aplicaram os conhecimentos adquiridos anteriormente e expressaram relatos, como: *“algo muito interessante e gostaria de ter mais aulas desse tipo”* e *“achei um aplicativo muito bom que também tira bastante dúvida”*.

Ao final, todos os alunos contribuíram nos desenvolvimentos de cada fase e elegeram no jogo Ludosmec as fases que despertaram um interesse maior da turma. Perante todos os questionamentos, ainda expressaram suas opiniões em relação ao jogo com palavras como: *competitividade, cooperação do grupo, trabalho em equipe, a organização, diversão, conhecimento e aprendizado*. Entretanto, se os conteúdos das aulas fossem realizados como parte integrada de um jogo, os alunos afirmaram que se sentiriam bem em uma situação parecida, o que foi observado em metade das respostas obtidas. Ainda, a outra metade da turma de estudantes não soube responder ou preferiu não responder, corroborando com Kapp (2012), enfatizando que o objetivo não é ensinar com os jogos, mas sim, usar os elementos de jogos como forma de promover a motivação e o envolvimento dos alunos, com o intuito de propor um recurso ancorado em um método de aprendizagem ativa.

Neste cenário, durante a gamificação das aulas, a maioria dos alunos admitiu gostar da ideia de substituir seus resultados nas avaliações da disciplina por seu rendimento no jogo. Os estudantes perceberam que seu desempenho individual teve melhor aproveitamento em comparação com as propostas educativas anteriores. Todos os estudantes informaram que desejariam mais aulas gamificada, já que afirmaram terem aprendido sobre Mecânica durante o jogo Ludosmec. Os resultados mostraram, a partir da análise das afirmações dos estudantes, que a gamificação apresentou muitas possibilidades para o planejamento pedagógico da prática educativa docente. Portanto, a construção de uma aprendizagem, ou experiência significativa gamificada, superou os componentes, mecânicas e as dinâmicas do jogo, motivando os indivíduos e desenvolvendo sua autonomia, conforme relataram Werbach e Hunter (2012).

Considerações Finais

A sequência didática gamificada sobre os conhecimentos da disciplina de Introdução à Mecânica obteve êxito durante a aplicação do jogo Ludosmec no que se refere aos objetivos propostos na pesquisa, a partir da análise dos resultados da aplicação da proposta educativa e do processo de aprendizagem com elementos dos jogos. A compreensão de que cada ser tem seu potencial, suas limitações e merece ser visto como um ser único com seu ritmo próprio de aprendizado e suas necessidades específicas, dificuldades e potenciais. Cabe ao professor tentar identificar em cada aluno essas características e apresentar estratégias adequadas, de acordo com o perfil dos estudantes, na tentativa do desenvolvimento da autonomia individual, de modo que cada estudante consiga, a seu tempo, alcançar um novo patamar, uma nova perspectiva, um novo conhecimento.

Portanto, no contexto desta pesquisa, a utilização da sequência didática gamificada, agregou ao planejamento docente uma metodologia ativa que coloca os estudantes no centro do processo de construção do conhecimento (MORAN e BACICH, 2018). A intervenção pedagógica foi estruturada em diferentes etapas, sendo a aplicação de questionário com os alunos e entrevista semiestruturada com os docentes realizada com a finalidade de aprimorar as questões e dar dimensionamento as possibilidades de estruturação da sequência didática gamificada.

Na fase de elaboração da sequência didática houve a preocupação de se propor jogos com uma problemática que vislumbresse a integra-

ção da dinâmica dos jogos com os conceitos sobre mecânica e, desta forma, despertasse o interesse dos alunos com aspectos relacionados as suas realidades, durante o aprendizado dos temas da disciplina de Introdução à Mecânica.

Todavia, nos encontros para aplicação das etapas do jogo Ludosmec foi possível perceber que no início os jovens estavam curiosos, porém receosos com a novidade e que, a partir da primeira fase, todos estavam participando ativamente, demonstrando integração, autonomia, tomada de decisão, motivação, percepção da educação para o trabalho como princípio das relações que nos coloca como seres humanos.

Ao final da aplicação da sequência didática, os alunos responderam um questionário, onde demonstraram interesse e motivação pela estrutura gamificada acerca dos conhecimentos relacionados aos temas trabalhados em aula, ficando claro o entendimento dos conteúdos e a criação do sentimento de que podem aprender e desenvolver suas aprendizagens de forma lúdica, com um jogo em sala de aula.

No geral, as respostas foram positivas, mostrando que a associação da metodologia gamificada na disciplina ocasionou contribuições significativas ao processo de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, a proposta pedagógica contribuiu por tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes, abordando assuntos relacionados a Mecânica de forma singular.

Durante a aplicação do estudo de caso, as atividades colaborativas foram realizadas nos ambientes da Instituição com a necessidade de uma sala de aula e laboratório de Informática com acesso à Internet, bem como os ambientes internos da Instituição devido as diferentes fases do jogo, que exigiram acesso à informação, dando liberdade ao estudante para vivenciarmos as práticas. Diante disso, deve-se mencionar que se faz necessário uma estrutura propícia nos ambientes educacionais como recurso associado a metodologia proposta pelo docente, devido ao seu potencial de contribuir para a construção do conhecimento. Enfim, deve-se ressaltar a necessidade de Programas de Pós-Graduação que fomentem a elaboração de produtos educacionais, da mesma forma que tem realizado o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT).

O e-book⁷ sobre a sequência didática gamificada do jogo Ludosmec é o produto educacional resultante desta pesquisa, enfatizando-se

⁷ Ebook (ou e-book) é uma abreviação do termo inglês electronic book e significa livro em formato digital.

aspectos relacionados a uma abordagem inovadora nos processos de ensino e de aprendizagem como recurso didático, não só para docentes que atuam no ensino de temas relacionados a área de Mecânica, mas também estabelecer a possibilidade de aplicação da sequência em diferentes contextos educacionais.

Espera-se que este material contribua com o desenvolvimento de práticas docentes associadas a metodologias ativas nas aulas de Introdução à Mecânica, a fim de favorecer os processos de ensino e de aprendizagem. No que se refere aos alunos, pôde-se perceber a interação e motivação em cada fase do jogo, propondo atividades colaborativas onde cada aluno compreendesse a importância de se ter uma postura crítica tanto no desenvolvimento quanto na seleção das informações técnicas, sempre tendo como foco os objetivos pedagógicos a serem atingidos. Sob o ponto de vista docente, a possibilidade de engajar e motivar seus alunos e desta forma adquirir experiência em estruturar aulas envolvendo o uso de metodologias ativas e a gamificação, a sequência didática gamificada oferece ao educador uma abordagem estratégica que possibilita o aluno vivenciar em sala de aula a estrutura de um jogo. Nesta pesquisa foi possível observar que a metodologia foi capaz de motivar e engajar os alunos no processo de aprendizagem, tornando-os responsáveis pelos seus conhecimentos. Portanto, é essencial que haja um planejamento didático e uma reflexão por parte do docente na procura de uma melhoria na sua prática educativa.

Para finalizar, como trabalho futuro, sugere-se a aplicação de sequência didática gamificada em diferentes contextos de Educação Técnica para investigar seus efeitos e subsidiar os docentes com produtos que possam ser utilizados em áreas específicas e nas mais variadas disciplinas possíveis de cursos, como: Automação, Mecatrônica, entre outros, que compõem o eixo tecnológico.

Referências

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicología educativa: um ponto de vista cognoscitivo**. México, Editorial Trillas, 1983.

AZEVEDO, V. A. **Jogos eletrônicos e educação: construindo um roteiro para a sua análise pedagógica**. Renote – Novas Tecnologias na Educação – UFRGS, Porto Alegre. v. 10, n. 3, 2012

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREITAS, Ana L. S. [et al.]. **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FRIGOTTO, G. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia (Ceteb), 2008. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/2-Frigotto2008.pdf>. Acesso em: 2020.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.

HARTLEY, Jean. Pesquisa de estudo de caso. In: Cassell, Catherine e Symon, Gillian eds. **Guia Essencial para Métodos Qualitativos em Pesquisa Organizacional**. Londres, pp. 323-333. 2004.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Perspectiva: São Paulo.1999.

KAPP, K. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. Pfeiffer, 2012.

KONDER, L. **A construção da proposta pedagógica de SESC**. Rio de Janeiro, Editora SENAC, 2000.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MELLENDEZ, T. T.; MENESES, A. R.; EICHLER, M. L. **Produção de jogos digitais nos Institutos Federais: uma análise das possibilidades e potencialidades**, Revista Liberato, Novo Hamburgo, v. 18, n. 30, p. 133-258, jul./dez. 2017.

MORAN, J.; BACICH, L. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento: equilibração das estruturas cognitivas**. Lisboa: Dom Quixote. 1977.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM MECÂNICA. 2018. Disponível em: <http://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/263>.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação. v. 12, n. 34, p. 152-180, jan/abr. 2007

WERBACH, K.; HUNTER, D. **For the win: how game thinking can revolutionize your business**. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração** Florianópolis. Departamento de Ciências da Administração. UFSC. Brasília, CAPES, UAB, 2009.

JUVENTUDES E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

UMA INCURSÃO NAS TRAJETÓRIAS DE JOVENS-ALUNOS DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS

Lucimeire Silva Staats
Daniela Medeiros de Azevedo Prates

Introdução

O interesse por cursos profissionalizantes em todo o país cresceu consideravelmente nos últimos anos, especialmente, a partir da política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, iniciada em 2003. Com a expansão da rede, procurou-se oportunizar às classes menos favorecidas o acesso a cursos técnicos de nível médio gratuitos e de qualidade, tendo-se em vista à superação da exclusão social e, conseqüentemente, à emancipação dos sujeitos sociais. No entanto, os elevados índices de desistência verificados neste tipo de formação representam um certo contrassenso em relação aos objetivos dessa expansão, que foi incrementada por outras políticas voltadas à democratização do acesso e à permanência. Nos anos de 2017, 2018 e 2019, por exemplo, as taxas de evasão constantes na Plataforma Nilo Peçanha (PNP)¹, em relação ao índice de eficiência acadêmica nos cursos técnicos ofertados em todo o país, correspondem a 52,08%, 51,83% e 43,88% respectivamente.

Nesse contexto, estudos realizados na área, a exemplo de Pelisari (2012), Dore e Lüscher (2011), Figueiredo e Salles (2017), identificam que o interesse por cursos técnicos tem sido algumas vezes motivado por certas convicções e expectativas nem sempre condizentes com a própria formação e que, quando frustradas, podem ocasionar a sua desistência. Esses estudos apontam que parte dos interessados pouco sabe a respeito da formação pretendida e, muito menos ainda, a respeito de suas exigências, mas ingressam nos cursos porque creem, por exemplo, que a formação na área escolhida pode, por si só, garantir

1 Plataforma Nilo Peçanha (PNP) – ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal).

emprego, melhores salários, conseqüentemente, melhor condição social e até um certo *status*.

A este respeito, consideramos importante ressaltar *de que lugar* estamos operando ao tratarmos sobre o fenômeno dessas desistências, recorrentemente denominadas de evasão. No campo conceitual, o termo evasão apresenta significações, tais como: um processo excludente, decorrente de ações discriminatórias, a partir de práticas não emancipadoras e muito menos humanizantes (FIGUEIREDO e SALLES, 2017); uma desistência por qualquer motivo (FRITSCH e VITELLI, 2016); um processo difícil envolvendo relações circunstanciais entre indivíduo, instituição e sociedade, que culmina no abandono da escola (DORE e LÜSCHER, 2011).

No entanto, Pelissari (2012), ao pesquisar sobre o abandono escolar na visão de jovens que procuram a Educação Profissionalizante, entende que é preciso distinguir o conceito de evasão do de abandono. Segundo o autor, o ato de evadir significa um ato de escapar ou de esquivar-se, cuja responsabilidade recai exclusivamente no aluno; enquanto o ato de abandonar significa perder o interesse por algo ou renegar algo, cuja responsabilidade pode ser também da própria escola, considerando-se a forma como se encontra organizada.

Do ponto de vista dessa investigação, o fenômeno da desistência significa a interrupção de um projeto específico de formação profissional tecnológica e integrada, ou seja, o jovem-aluno, por alguma razão, perde o interesse e retira-se (PELISSARI, 2012). Assim sendo, mediante solicitação de transferência para outra instituição abandona um projeto que se supõe “[...] instrumento realmente vigoroso na construção e no resgate da cidadania e da transformação social” (PACHECO, 2011, p. 20).

Considerando o exposto, assumimos como objetivo reconhecer quem são os jovens-alunos que desistiram dos cursos Técnicos Integrados em Mecatrônica e Informática nos anos de 2016, 2017 e 2018, ofertados no Campus Charqueadas, pertencente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, problematizando possíveis motivações para suas desistências. Este texto compreende, portanto, um dos movimentos metodológicos previstos na investigação de Mestrado, que pretende analisar trajetórias de desistência de jovens-alunos dos cursos mencionados, a fim de proporcionar formas de compreensão para o enfrentamento do fenômeno.

Esse reconhecimento decorre da análise de fontes primárias que consistem em registros produzidos no contexto das vivências dos jo-

vens-alunos no campus, os quais foram obtidos junto à Coordenadoria de Registros Acadêmicos (CORAC), após anuência formal do Diretor-geral, do Chefe de Ensino, do Coordenador da referida Coordenadoria e aprovação junto ao Comitê de Ética e Pesquisa.

Na análise, foram utilizadas as seguintes fontes primárias: relatórios de ciclos de matrícula dos cursos de Mecatrônica e Informática ofertados nos anos 2016, 2017 e 2018, fichas de dados pessoais dos jovens-alunos desistentes, fichas contendo seus dados acadêmicos, os formulários utilizados na solicitação das transferências e os atestados de vaga expedidos pelas instituições de destino dos alunos transferidos, conforme descritos na tabela a seguir.

Tabela 1: Descrição de documentos analisados

Tipo de Documentos	Descrição	Quantidade
Relatórios de ciclos de matrícula	Encontram-se dados relativos ao curso ofertado e ao status do aluno.	6
Ficha de dados pessoais	Encontram-se os dados fornecidos pelo aluno no ato da matrícula como número de telefone, endereço eletrônico e outros, mediante apresentação de documentos civis, comprovante de residência e dados da escolaridade necessária ao ingresso no curso.	42
Ficha de dados acadêmicos	Encontram-se dados como número de matrícula, curso, habilitação, matriz curricular, forma de ingresso, data da matrícula, ano de início do curso, coeficiente de rendimento, dados de diplomação, histórico acadêmico e situação da matrícula.	42
Formulário de solicitação de transferência	Encontram-se os campos de preenchimento por parte do aluno e campos para a emissão de pareceres de setores ligados ao ensino, a saber: coordenação de curso, orientação educacional, assistência estudantil, coordenadoria de extensão e biblioteca.	42
Atestado de vaga	Documento emitido pela instituição de destino do aluno transferido, no qual constam o tipo de curso, a série e o turno para a vaga concedida.	42

Fonte: as autoras

Para fins de análise nesta investigação, ancoramo-nos aos referenciais sobre Educação Profissional Tecnológica e suas interlocuções aos estudos sobre juventudes, ensino médio integrado e evasão, a exemplo de Almeida e Pinho (2008), Dayrell (2007), Dayrell e Jesus (2016), Dore e Lüscher (2011), Fini, Heijmans e Lüscher (2013), Pacheco (2011), Pellissari (2012), Sales (2001), Sales e Vasconcelos (2016) e Silva (2017), dos quais buscamos subsídios para a construção do *corpus* desta pesquisa.

Assim, detemo-nos aqui a apresentar os achados e as discussões decorrentes da análise aos referidos documentos, os quais estão dispostos em quatro seções. Na primeira seção, detemo-nos na análise dos relatórios de ciclos de matrícula e das fichas de dados pessoais, os quais fornecem “pistas” ao reconhecimento dos jovens-alunos desistentes. Na segunda seção, passamos a analisar as fichas de dados acadêmicos, o que possibilita visibilizarmos o desempenho do alunado, a partir de seus coeficientes de rendimento. Já a terceira seção conta com a análise aos formulários de solicitação de transferência e aos atestados de vaga, permitindo o reconhecimento de algumas motivações para as desistências, bem como das escolas, destino dos transferidos. Por fim, nas considerações finais, apresentamos as principais inferências desta investigação e apontamentos para a continuidade da pesquisa junto aos seus sujeitos, conforme passamos a tratar.

Um olhar sobre os relatórios dos ciclos de matrícula e as fichas de dados pessoais dos alunos

Os relatórios dos ciclos de matrícula criados para os cursos de Mecatrônica e Informática no início dos anos 2016, 2017 e 2018 no Sistema Nacional de Informações de Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC)² foram os primeiros documentos a passar por um tratamento analítico, tendo-se em vista a produção de informações que ajudassem no reconhecimento dos sujeitos da pesquisa.

² SISTEC ou Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica é o sistema eletrônico do Governo Federal criado para registro e controle dos dados da EPT no país; e seu funcionamento, de acordo com o artigo 1º da Portaria MEC nº 400, de 10 de maio de 2016, ocorre no âmbito da educação profissional técnica de nível médio e da formação inicial e continuada ou qualificação profissional, em todas as suas formas e modalidades de ensino, incluindo a certificação profissional decorrente de processos de reconhecimento formal de saberes, conhecimentos e competências profissionais.

Os ciclos de matrícula são criados no SISTEC para todos os cursos em Educação Profissional e Tecnológica, à medida que vão sendo ofertados pelas Unidades de Ensino. Caracterizam-se por períodos que correspondem ao tempo de duração total dos cursos para os quais são criados, e neles são inseridos os alunos que conquistam as vagas, após haverem realizado formalmente as suas matrículas na Instituição.

Os ciclos de ambos os cursos aqui analisados têm a duração de quatro anos: do início de 2016 até final de 2019, do início de 2017 até final de 2020 e do início de 2018 até final de 2021. Portanto, quando da coleta dos relatórios, em fevereiro de 2019, já se havia passado três anos desde o início dos ciclos iniciados em 2016, dois anos dos iniciados em 2017 e um ano dos iniciados em 2018.

Neles constam diversas informações a respeito dos cursos e dos alunos inseridos. Sobre os cursos há informações, tais como: modalidade de ensino (presencial ou à distância), tipo de oferta (integrado, concomitante ou subsequente)³, datas de início e término, cargas horárias mínima e total, a quantidade de vagas ofertadas, o número total de inscritos no processo seletivo para a ocupação das vagas etc.

Sobre os alunos, a informação principal é o *status* atribuído a cada um, o qual deverá sempre corresponder a situação de sua matrícula na Instituição, dando ao SISTEC maior efetividade no controle das informações sobre eles. O *status* inicial aplicado automaticamente pelo sistema a todos os alunos no momento que são inseridos em um ciclo é o *em curso*, podendo ser alterado, a depender do tipo de ocorrência nas unidades de ensino, para um dos *status* apresentados na tabela 2:

³ Técnico integrado – o aluno cursa o ensino médio e o técnico ao mesmo tempo na mesma instituição. Técnico concomitante – o estudante faz o curso técnico concomitantemente ao ensino médio, cursado em outra instituição. Técnico subsequente – o curso técnico é feito após a conclusão do ensino médio.

Tabela 2: Tipos de status no SISTEC

Status	Descrição
Transferência externa	Aplicado ao aluno que troca de instituição.
Transferência interna	Aplicado ao aluno que solicita mudança de curso dentro da mesma instituição.
Desligado	Aplicado ao aluno que solicita formalmente o cancelamento de sua matrícula.
Evasão	Aplicado ao aluno que possui mais de 25% de faltas não justificadas e não há mais nenhuma possibilidade de voltar a frequentar as aulas.
Integralizado em fase escolar	Aplicado ao aluno que conclui a parte teórica, mas ainda necessita realizar o estágio curricular obrigatório.
Concluído	Aplicado ao aluno que conclui com êxito todo o curso, fazendo jus à certificação.

Fonte: as autoras

Das informações apresentadas, três foram destacadas para compor esta análise, a saber: 1) os jovens-alunos que estavam com *status* de *transferência externa*, por se tratarem dos sujeitos que, por alguma razão, no decorrer do processo formativo perderam o interesse pela formação profissional tecnológica e integrada e trocaram de instituição, mediante a solicitação de suas transferências; 2) a quantidade de vagas ofertadas; e, 3) o número de interessados, pelo entendimento de que as trajetórias não começaram a partir do momento que se tornaram alunos, mas antes, a partir das expectativas que criaram em torno do que lhes foi ofertado: cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.

Neste momento, é importante ressaltar que ficam excluídos dessa pesquisa os *status transferência interna, desligado e evasão*. No caso do *status transferência interna*, entendemos que não há propriamente a perda do interesse pela formação profissional tecnológica, mas a troca de curso na própria Instituição, dentro da mesma modalidade de ensino. Quanto ao *status desligado*, decorrente das solicitações de cancelamento de matrícula, sua exclusão se deu por não ser um tipo de ocorrência comum entre o público dos cursos aqui investigados. Já o *status evasão* foi excluído por dois motivos: primeiro, não houve nenhum tipo de formalização dessa ocorrência no período investigado e, segundo, como se trata de cursos diurnos, cujo público é maio-

ritariamente menor de 18 anos, é de responsabilidade da Instituição não permitir esse tipo de ocorrência. Sendo assim, quando um aluno decide não permanecer mais no curso, o que lhe resta é solicitar a transferência para outra instituição, o que no SISTEC corresponde ao *status de transferência externa*.

A respeito da integração de cursos técnicos ao Ensino Médio, é fundamental reconhecermos que o objetivo de ministrar prioritariamente cursos profissionalizantes integrados está previsto na Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a qual instituiu a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, visando ao comprometimento com a formação geral dos jovens através da integração de conhecimentos do trabalho, da ciência e da cultura, de modo que os motive a “[...] contextualizarem a escola com a vida” (SALES e VASCONCELLOS, 2016, p. 87). Portanto, um objetivo voltado não somente aos processos produtivos, mas também à formação do jovem “[...] para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (CIAVATTA, 2005, p. 3).

Diante da abrangência e relevância do objetivo exposto fundamentado na formação integral dos jovens em cursos Técnicos de Nível Médio, passamos a questionar as recorrentes desistências deste tipo de formação buscando subsídios para sua compreensão. Nesta direção, analisamos os ciclos em relação à oferta, à procura e às transferências decorrentes das desistências, conforme apresentamos na tabela 3.

Tabela 3: Ciclos de matrícula: oferta, procura e transferências

Ciclo	Oferta		Procura		Transferências até 2018	
	MCT	INF	MCT	INF	MCT	INF
2016 a 2019	64	64	159	195	10	15
2017 a 2020	64	64	164	186	2	8
2018 a 2021	64	64	266	278	4	3

Fonte: as autoras

Dos indicadores apresentados, é possível depreender que houve uma procura expressiva pelos cursos em todos os ciclos, o que possibilitou a ocupação total das 384 vagas ofertadas nos períodos correspondentes. Porém, em relação às ocorrências de *transferências* para outra Instituição de Ensino, houve uma maior concentração nos ciclos mais antigos de ambos os cursos: 10 no Curso de Mecatrônica e 15 no Curso de Informática.

Esses indicadores vão ao encontro de recentes discussões a respeito de cursos profissionalizantes de nível médio – especialmente os de cunho tecnológico – as quais apontam para um entendimento de que se trata de cursos de bastante interesse do público, apresentando geralmente uma procura significativamente superior à oferta, mas que, no decorrer do processo formativo, vão apresentando também um número significativo de desistências. Estas desistências, em alguns casos, podem ser decorrentes de uma tomada de consciência tardia a respeito do que realmente tratam os cursos (PELISSARI, 2012).

Dos 384 ingressantes na Instituição, foram percebidas ainda algumas distinções entre os sexos no que tange ao número de ocupação das vagas ofertadas de modo geral e em cada curso, bem como em relação ao número de transferências em decorrência das desistências. Fato que evidencia a necessidade de uma compreensão das condições existentes, quando reconhecemos essa diversidade e mesmo desigualdade que perpassam às trajetórias dos jovens (DAYRELL, 2007). Assim sendo, também foram levantados dados relativos a essas distinções, apresentados na tabela a seguir:

Tabela 4: Ciclos de matrícula: ingressos e transferências por sexo

Ciclos	Ingressantes MCT		Transferências MCT		Ingressantes INF		Transferências INF	
	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc	Fem	Masc
2016	19	45	5	5	32	32	10	5
2017	23	41	2	---	38	26	6	2
2018	17	47	1	3	36	28	1	2
Total	59	133	8	8	106	86	17	9

Fonte: as autoras

Do exposto na tabela anterior, podemos reconhecer que representativamente a maioria dos ingressantes na Instituição são meninos,

219 (133 no Curso de Mecatrônica e 86 no Curso de Informática), em relação ao ingresso de 165 meninas (59 Curso de Mecatrônica e 106 Curso de Informática).

Ao considerarmos esta representatividade por curso, temos maioria de meninos no Curso de Mecatrônica, ao passo que reconhecemos maior presença feminina no Curso de Informática. Já em relação as transferências para outras instituições, reconhecemos maior incidência entre meninas, 25, (8 no Curso de Mecatrônica e 17 Curso de Informática), se compararmos aos 17 meninos transferidos (8 no Curso de Mecatrônica e 9 no Curso de Informática).

As informações extraídas dos ciclos possibilitaram o reconhecimento inicial do perfil dos sujeitos da pesquisa quanto à procura, ao número de ingressantes e de desistentes por curso e sexo. Ainda assim, não permitiram identificar nuances do contexto desafiador de suas trajetórias marcadas pelas escolhas que tiveram de realizar, primeiro, para fazer parte do curso e segundo, para dele abrir mão. Nesta direção, partimos em busca de outras informações que trouxessem “pistas” a respeito das motivações de suas desistências nos cursos, o que passamos a investigar a partir da análise de fichas contendo os dados pessoais de cada um, produzidas pela Instituição através dos documentos exigidos no ato da matrícula, tais como: documentos civis, Histórico Escolar do Ensino Fundamental e comprovante de residência.

Foram então analisadas 42 fichas contendo os dados pessoais de alunos que ingressaram em 2016, 2017 e 2018 e desistiram dos cursos nesse mesmo período. A partir das referidas fichas, verificou-se inicialmente que os pesquisados, ao adentrarem na Instituição, apresentavam uma faixa etária que variava entre 14 e 18 anos completos. Alguns estudos afirmam que essas idades correspondem a um período da vida no qual as escolhas realizadas pelos sujeitos geralmente reverberam o que desejam para o futuro, embora estejam diante de um futuro incerto e cheio de desafios, conforme permite depreender Sales (2001, p. 25):

A perspectiva de futuro é conseguir chegar com vida do outro lado da corda bamba, é vencer os riscos dos saltos mortais que precisa dar para sobreviver. É também representar papéis tendo que se fantasiar e fazer cambalhotas para ser aceito com sorrisos. E, ainda, ser engolido pelos animais que não conseguiu domar.

Entretanto, é preciso considerar que, dependendo do lugar social dos jovens, as incertezas e os desafios tendem a ser encarados de maneira distinta. Alguns gozam de mais tempo e condições para enfrentá-los com maior segurança, outros arriscam-se de qualquer jeito na “corda bamba” como única opção para continuar sobrevivendo.

Neste sentido, o que temos são jovens com diferentes e desiguais condições de estar e de se colocar no mundo. O que nos encaminha para a necessidade de as escolas reconhecerem o jovem que está no aluno, direcionando e ampliando o olhar sobre como vivem essa dupla condição (DAYRELL, 2007). Portanto, defendemos seu reconhecimento no presente como sujeitos-jovens-alunos que ocupam os espaços da escola, atribuindo sentidos às suas experiências, aprendizagens e formas de socialização, dos quais pode-se vislumbrar trajetos e projetos em que a vivência do presente e horizontes temporais permitem trilhar diferentes caminhos (PRATES, 2014). Por um lado, vislumbrando um futuro que, embora incerto, pretendem que seja diferente e sempre melhor, apontando para orientações e estratégias de mobilidade social voltadas ao futuro, no que podemos definir, a partir de Pais (2003) como *trajeto de projeto*. Por outro lado, temos ainda aqueles que parecem não esperar muito do futuro, ao menos não apresentam preocupações com grandes projetos, interessando-se significativamente pelo presente, no que podemos denominar *trajeto sem projeto*. Neste ponto, podemos reconhecer a reivindicação de um futuro instantâneo, voltado ao presente, às experimentações do cotidiano (PAIS, 2003), ou ainda uma realidade tão dura que superpõe a possibilidade de vislumbrar a esperança de um futuro diferente do presente (PRATES, 2014).

Tais considerações apontam a necessidade de reconhecermos diferentes e desiguais condições que perpassam as trajetórias destes jovens-alunos em relação a sua permanência na Instituição. Neste sentido, outro aspecto importante a ser considerado, diz respeito à distância de suas residências. Nesta análise, constatou-se que dos 42 alunos transferidos, apenas 17 tinham seus domicílios em Charqueadas, cidade sede do Campus, e 25 em outras cidades da região carbonífera, a saber: Arroio dos Ratos, Butiá, Eldorado do Sul, General Câmara, Minas do Leão e São Jerônimo.

Por um lado, podemos reconhecer a importância da abrangência da Instituição na região, o que representa a eficácia do alcance educacional previsto no Plano de Expansão da Rede Federal de Educa-

ção Profissional, a partir da Lei 11.195, de 18 de novembro de 2005, mediante a criação de novas Unidades de Ensino, das quais faz parte o Campus Charqueadas. Por outro lado, também podemos evidenciar os desafios dessa expansão, considerando que as transferências ocorreram significativamente entre jovens que não residem na cidade de Charqueadas. Assim, necessitamos questionar diferentes e desiguais condições de acesso e permanência que perpassam a trajetória destes sujeitos e que, de alguma forma, podem levá-los a abandonar os cursos, tais como a distância percorrida diariamente desde as suas cidades até o campus, os custos com o transporte, os custos com a alimentação etc.

A expansão da Rede Federal constituiu-se num plano voltado especialmente às classes menos favorecidas, para dar-lhes acesso a uma Educação Pública, gratuita e de qualidade que possibilite “[...] a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social” (PACHECO, 2011, p. 8). Em vista disso, foram tomadas algumas medidas para garantir o acesso e a permanência de forma igualitária como a política de Reserva de Vagas⁴, através da Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, que determina às Instituições Federais de Ensino a oferta de 50% de suas vagas a alunos egressos de escola pública, aliando também as questões de renda, cor, raça e deficiência; e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), através do Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, a ser desenvolvido em áreas como moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão

4 L1 Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública; L2 – Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública; L3 – Candidatos que, independente da renda, tenham cursado o ensino fundamental em escola pública; L4 – Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independente da renda, tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública; L5 – Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública; L6 – Candidatos com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública; L7 – Candidatos com deficiência que, independente de renda, tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública; L8 – Candidatos com deficiência, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independente de renda, tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, bem como acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Considerando a importância da efetividade das medidas supracitadas e da sintonia entre elas no combate ao fenômeno das desistências, foram investigadas nas fichas de dados pessoais as escolas nas quais os pesquisados haviam concluído o Ensino Fundamental, etapa necessária ao prosseguimento dos estudos nos cursos integrados em Mecatrônica e Informática, bem como o tipo de acesso e os benefícios oriundos da assistência estudantil a que tiveram direito enquanto alunos destes cursos. Os dados levantados na investigação encontram-se dispostos na tabela a seguir:

Tabela 5: Tipos de acesso e Auxílios da Assistência Estudantil

Conclusão do Ensino Fundamental	Rede Pública			Rede Privada	
	40			2	
Tipo de acesso	AU	L1	L2	L3	L4
	19	7	1	13	2
Auxílios Assistência Estudantil	Transporte e Alimentação		Transporte	Alimentação	
	12		1	1	

Fonte: as autoras

Os dados produzidos mostram que, do universo de 42 pesquisados, 40 concluíram o Ensino Fundamental em escolas da Rede Pública e apenas dois em escolas da Rede Privada. Dos oriundos de Escola Pública, 23 ingressaram na instituição fazendo uso da política de reserva de vagas (L1, L2, L3, L4) e 19 ingressaram por acesso universal, que independe de algum critério específico. Quanto aos benefícios previstos no PNAES, tocou aos pesquisados apenas dois tipos: transporte e alimentação. Em números mais precisos, constatou-se que apenas 14 dos 42 transferidos contaram com esses auxílios: 12 para transporte e alimentação, um somente para transporte e um somente para alimentação. Essas informações só demonstram o quanto a democratização do

acesso à Rede Federal de Ensino implica envolvimento e comprometimento com seres sociais de contextos diversos (DORE e LÜSCHER, 2011). Contextos estes, cujas questões socioeconômicas, culturais e educacionais têm sido determinantes nas escolhas do alunado, estejam elas voltadas ao ingresso em um curso ou ao seu abandono.

As fichas de dados acadêmicos

Outro objeto de discussão e preocupação atrelado às políticas voltadas à permanência é a alta incidência dos baixos níveis de rendimento escolar entre os que evadem, fato constatado também entre os 42 alunos pesquisados. Através das fichas que contêm seus dados acadêmicos, foram verificados coeficientes de rendimento que variavam de zero a 8,75 e muitas ocorrências de reprovação, além das desistências antes mesmo de concluir o primeiro ano do curso, conforme apresentado a seguir:

Tabela 6: Coeficientes de Rendimento

Coeficientes de rendimento	Desistiram do curso sem concluir o 1º ano	Nº de alunos por situação acadêmica			
		Aprovado	Aprovado com dependência	Reprovado	Reprovado por falta
Zero	14	-	-	-	-
Zero + 7,0	-	-	7	13	2
7,0 + 8,75	-	6	-	-	-

Fonte: as autoras

A partir dos coeficientes de rendimento demonstrados na tabela 6, e considerando-se o período de ocorrência das transferências, foram realizadas algumas observações. Primeiro, os 14 alunos com coeficiente de rendimento zero não apresentam situação acadêmica definida, em virtude de terem desistido do curso sem concluir o primeiro ano. Destes, boa parte desistiu após conhecerem os resultados das primeiras avaliações. Segundo, dos alunos que possuem coeficientes de rendimento entre zero

e sete, distribuídos nas situações *aprovados com dependência*⁵, *reprovados*⁶ e *reprovados por falta*⁷, as desistências só começaram a ocorrer a partir do segundo ano. Por fim, os seis alunos com situação acadêmica *aprovado* desistiram do curso logo após concluírem o primeiro ano.

Desse modo, excetuando aqueles com situação acadêmica *aprovado*, o período de ocorrência das transferências verificado entre os demais só reforça a ideia de que a decisão de abandonar o curso não é pontual, mas resulta de um processo que se dá ao longo do itinerário formativo (SILVA, 2017), no qual vão se acumulando as situações de desempenho insatisfatório e apontam para a necessidade de estratégias de acompanhamento institucional, a fim de garantir condições de permanência e êxito.

Os formulários de solicitação e os atestados de vaga

Os últimos documentos analisados – o formulário preenchido pelo aluno ao solicitar a transferência e o atestado de vaga expedido pela Instituição de destino dos solicitantes – são, se comparados aos anteriores, os que mais deixam transparecer movimento, ou seja, um certo “ir e vir” por vários espaços do campus, daqueles que desistem dos cursos.

Neste sentido, é importante reconhecermos o itinerário que este formulário utilizado na solicitação da transferência percorre na instituição tendo em vista à formalização da desistência do curso, a fim de levantarmos “pistas” que ajudem no reconhecimento, na compreensão e prevenção desse tipo de ocorrência. Esse itinerário é iniciado e finalizado na CORAC. Ali, já de posse do atestado de vaga, o aluno retira o referido formulário que contém vários campos a serem preenchidos: os destinados ao aluno que, se for menor de 18 anos, necessitará obrigatoriamente da anuência de seu responsável legal e os destinados a diversos setores ligados ao ensino como Orientação Educacional, Coordenação de Curso, Biblioteca, Assistência Estudantil e Coordenadoria de Extensão. Após preenchê-lo e dirigir-se a cada setor, obtendo o preenchimento dos

5 Aprovado com dependência é a situação acadêmica do aluno que reprova em até três disciplinas, mas avança de período, necessitando cursá-las em turno oposto ao da série que se encontra.

6 Reprovado é a situação acadêmica do aluno que reprova em todas as disciplinas, repetindo tudo no ano seguinte; ou ainda ao aluno que reprova em mais de três disciplinas e no ano seguinte cursa apenas as disciplinas que reprovou.

7 Reprovado por falta é a situação acadêmica do aluno que tem frequência anual inferior a 75%.

campos destinados aos seus pareceres, o aluno retorna à CORAC que, primeiramente, registra a transferência no sistema acadêmico da instituição, em seguida, expede a guia de transferência e demais documentos necessários a sua matrícula na nova escola e, por último, altera seu *status* no SISTEC, aplicando-lhe o de *transferência externa*.

A partir do olhar sobre o conteúdo dos campos nestes formulários, constatamos que: primeiro, nem todos se encontravam plena e devidamente preenchidos; segundo, havia uma diferença entre os formulários, a saber, um campo destinado a exposição do(s) motivo(s) da transferência por parte do aluno, presente em apenas 9 dos 42 coletados; terceiro, dos 9 formulários que continham o referido campo, 7 estavam preenchidos e apresentavam como motivação da desistência a não adaptação ao curso (três alunos), a troca de residência (um aluno), uma oportunidade para cursar o Magistério (um aluno), questões financeiras (um aluno) e a reprovação associada a não identificação com o curso (um aluno); por último, constatou-se ainda que, nos pareceres emitidos pelos setores ligados ao ensino, praticamente inexistem informações sobre as razões das transferências ou sobre algum tipo de intervenção anterior a elas, no intuito de preveni-las.

Assim, seja pela brevidade das palavras ou pela ausência delas nos campos dos formulários, temos que a instituição não possui informações substanciais que possam ajudar no reconhecimento prévio das causas das desistências, imprescindível à criação e implementação de estratégias tendo em vista a sua prevenção (DORE e LÜSCHER, 2011).

Após o olhar sobre os formulários, buscou-se, por fim, informações a respeito dos novos caminhos formativos dos jovens-alunos desistentes. Assim, através dos atestados de vaga, identificou-se que as instituições de ensino para as quais se dirigiram são da rede federal, estadual e privada, ficando assim distribuídos: dois na Rede Privada, dois na Rede Federal e 38 na Rede Estadual. À exceção de dois alunos que permaneceram na Rede Federal em cursos técnicos integrados, e de outro que optou por cursar o Magistério, os demais optaram por dar continuidade aos estudos no Ensino Médio Regular. A maioria também optou por estudar em escolas mais próximas às suas residências, e o turno mais procurado foi o diurno.

Considerações finais

Cada movimento proposto para este estudo requer encontros que se deseja profícuos, responsáveis e geradores de novos conhecimentos. O encontro com os documentos produzidos a partir das experiências vividas pelos sujeitos dessa pesquisa, enquanto eram alunos dos cursos integrados em Mecatrônica e Informática, não foi diferente, pois ajudaram na identificação dos casos que pudessem trazer à pesquisa mais elementos que favorecessem à compreensão do fenômeno das desistências, na identificação dos conteúdos relevantes a serem tratados no momento das entrevistas e na identificação dos casos que não satisfaziam ao critério dessa pesquisa, que é o de haver desistido de cursar o técnico integrado ao Ensino Médio.

Como nos ciclos da vida, com começo, meio e fim, os documentos analisados foram escolhidos por também carregarem consigo essa noção temporal: os ciclos de matrícula e as fichas individuais de dados pessoais representam o começo das experiências dos jovens-alunos nos cursos; as fichas individuais contendo os dados acadêmicos representam o meio, o caminhar pela formação; e os formulários de solicitação das transferências acompanhados dos atestados de vaga expedidos pelas instituições que os receberam representam o fim de suas experiências no âmbito do Campus Charqueadas.

Assim, os documentos que representam o começo das vivências propiciaram a esse estudo “pistas” ao reconhecimento dos jovens-alunos, a partir de alguns dados sobre suas historicidades e seus contextos socioculturais singulares antes de adentrarem na Instituição, os quais são fundamentais à compreensão de suas trajetórias e dos fatores que podem tê-los feito desistir dos cursos (DAYRELL e JESUS, 2016). Desse modo, a partir do que informam os documentos, é altamente relevante a busca por informações junto aos jovens sobre, por exemplo, o lugar de onde vieram, como eram suas experiências no cotidiano escolar, as relações de maior influência em suas vidas, o porquê da opção por um curso técnico integrado, o porquê da opção por cursos de cunho tecnológico e o que esperavam do curso e da Instituição, procurando estabelecer relações entre o vivido antes e durante a passagem pelo campus.

Já, a partir do que informavam os documentos que representam o caminhar durante a formação, e considerando interlocuções com estudos sobre a temática, ficou clara a necessidade da compreensão das

trajetórias dos jovens-alunos a partir da busca por informações sobre a condição sociocultural de suas famílias e a partir do reconhecimento do nível de envolvimento que tiveram com a Instituição, o qual lhes poderia ter conferido, em maior ou menor grau, sentimento de pertencimento (FINI, HEIJMANS e LÜSCHER, 2013). Nesta perspectiva, é necessária também a busca por informações sobre suas rotinas de estudo, seus conflitos e suas ansiedades (ALMEIDA e PINHO, 2008), bem como sobre suas relações com os professores, procurando compreender de que forma elas teriam influenciado os seus desempenhos acadêmicos (DAYRELL e JESUS, 2016).

Quanto aos últimos documentos que representam o fim das experiências dos jovens-alunos na Instituição, especialmente, os formulários utilizados na solicitação de suas transferências, ficou nítida, em virtude dos silenciamentos em alguns campos, a necessidade de ouvi-los sobre os motivos de suas desistências, bem como os sentidos que atribuem às suas experiências na Instituição enquanto ali permaneceram.

Finalmente, comparamos as inferências e apontamentos até aqui realizados às peças utilizadas na construção de um mosaico. Embora não apresentem encaixe perfeito, buscamos aproximá-las, para que, ao irem surgindo novas formas, no caso, novas compreensões, sirvam de inspiração à construção de outras.

Referências

ALMEIDA, M. E. G. G.; PINHO, L. V. Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. **Psicologia Clínica**, v. 20, n. 2, pp. 173-184, 2008.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, ano 3, n. 3, pp. 1-20, 2005.

DAYRELL, J. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, pp. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, J. T.; JESUS, R. E. Juventude, Ensino Médio e os processos de exclusão escolar. **Educação e Sociedade**, v. 37, n. 135, pp. 407-423, 2016.

DORE, R.; LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, pp. 772-789, 2011.

FIGUEIREDO, N. G. S.; SALLES, D. M. R. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 95, pp. 356-392, 2017.

FINI, R.; HEIJMANS, R. D.; LÜSCHER, A. Z. Insucesso, fracasso, abandono, evasão... um debate multifacetado. In: CUNHA, D. M. et Al. (Org.). **Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica: fundamentos e reflexões contemporâneas**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2013. Pp. 235-271.

FRITSCH, R.; VITELLI, R. F. Evasão escolar, a escola e o mercado de trabalho: o que dizem jovens do ensino médio de escolas públicas. In: **Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas públicas**. Curitiba: ANPED, 2016. Pp. 1-14.

PACHECO, E. Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. In: PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

PELISSARI, L. B. **O Fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação técnica profissional de nível médio**. [Dissertação de Mestrado]. Curitiba: UFPR, 2012.

PRATES, D. M. A. **A marca da promessa: culturas juvenis assembleianas**. [Tese de Doutorado]. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

SALES, C. V. Os jovens como experimentadores e produtores de devires. In: DAMASCENO, M. N.; MATOS, K. S. L.; VASCONCELOS, J. G. (Orgs.). **Trajetórias da Juventude**. Fortaleza: Gráfica e Editora LCR, 2001. Pp. 25-40.

SALES, C. V.; VASCONCELOS, M. A. D. M. Ensino Médio Integrado e Juventudes: desafios e projetos do futuro. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 1, pp. 69-90, 2016.

SILVA, A. M. **Evasão na educação profissional: perfil e motivações dos evadidos**. [Dissertação de Mestrado]. Montes Claros: Unimontes, 2017.

A EDUCAÇÃO PARA O OLHAR ESTÉTICO ATRAVÉS DE UMA PROPOSTA COM ALUNOS DO INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE DE SAPUCAIA DO SUL

Elizandra Sirlei Del Zotto Ritter
Patricia Thoma Eltz

Introdução

Ao desenhar-se uma proposta direcionada à Educação Profissional e Tecnológica, na área da Arte, algumas provocações são desencadeadas. O movimento de proposição de valor ao ensino da Arte, nesta etapa da Educação Básica, torna-se tão preciso quanto educativo. Isto porque trava-se uma batalha a respeito da necessidade de uma educação tanto para o técnico quanto para o humano.

Na investidura de uma percepção formativa do sujeito à vida, considerando todas suas intertaces e a complexidade com a qual se correlacionam frente aos desafios existenciais, este estudo traz uma proposta de Educação para o olhar estético do cotidiano. Seu objetivo trata da reverência à área da Arte na Educação Profissional e Tecnológica, através da análise sobre algumas ações realizadas por alunos do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense de Sapucaia do Sul/RS. Ações estas derivadas de uma pesquisa na perspectiva do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT.

A partir da formação de um grupo focal com alunos do terceiro ano do Curso Técnico Integrado em Eventos do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense de Sapucaia do Sul, jovens estudantes movimentaram-se na proposição de um projeto de revitalização de um espaço de convivência em sua instituição formativa. Para tal, procedimentos e processos foram sendo desencadeados para que o projeto pudesse ser concretizado segundo a perspectiva sócio-cultural juvenil, na lógica de uma qualificação do espaço ressignificado. Os elementos que compuseram o montante do processo se fizeram representados através de um produto educacional, direcionado à Educação Profissional e Tecnológica, na área da Arte: o Diário de Campo da pesquisa.

Com a apresentação de algumas das imagens que compuseram o Diário de Campo, este estudo vem discorrer sobre a forma como

a estética do cotidiano pôde qualificar as experiências de convivência humana. Também se trata da percepção sobre uma identidade juvenil capaz de reconhecer as necessidades valorativas de seu meio e agir em prol de sua qualificação. O espaço institucional, neste entorno, torna-se efetivo motivador de ações para o coletivo na medida em que reconhece todas as áreas do conhecimento como fomento de um processo formativo integral e para a autonomia do sujeito.

A proposta de pesquisa e seus desmembramentos

Para que haja uma efetiva compreensão de como os processos foram sendo planejados e desencadeados ao longo desta proposta de pesquisa acadêmica que aqui se apresenta, as seções que se seguem evidenciam os alinhamentos do projeto de intervenção pedagógica pela Arte e sua devida repercussão.

Primeiros passos de investigação

Vinculado à área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Brasil (Capes), o Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica promove a possibilidade para que o pesquisador realize um projeto de intervenção pedagógica, nos Institutos Federais do Brasil, no intuito de movimentar práticas educativas relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2019). Alinhando esta prerrogativa junto à possibilidade da proposição multidisciplinar da Capes de que o pesquisador tenha autonomia para expressar anseios de sua própria trajetória pessoal, consolidou-se uma pesquisa acadêmica no viés da Arte-Educação (BRASIL, 2018).

Os primeiros passos da construção de um projeto de pesquisa no qual evidencia-se a relevância do ensino da Arte no espaço da Educação Profissional e Tecnológica trataram de uma revisão bibliográfica que trouxe embasamento teórico, tanto na área de Arte-Educação quanto da própria Educação Profissional e Tecnológica. Isto somente se tornou possível a medida em que os objetivos investigativos foram sendo estipulados. Ainda se tornou fundamental uma etapa de análise documental, já que, como uma proposta de intervenção pedagógica, o campo de pesquisa se caracterizava mediante determinado projeto formativo.

Com o objetivo de compreender o modo como os movimentos dos jovens, em suas dimensões socioculturais, poderiam subsidiar um processo de revitalização e ressignificação de um espaço de convivência desenhou-se uma investigação junto aos alunos do Curso Técnico Integrado em Eventos do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense de Sapucaia do Sul/RS. Investigação esta intitulada “Movimentos juvenis: a revitalização de espaços de convivência pela Arte como forma de resistência”. O alinhamento do objetivo e campo de pesquisa observou a proposta formativa do Curso Técnico Integrado em Eventos que, através de sua extensão curricular e trajetos curriculares flexíveis, estimula os jovens a participarem de projetos e atividades que inter-relacionam saberes da “cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade” (PPC TÉCNICO EVENTOS, 2017, p. 7). O Curso Técnico Integrado em Eventos acompanha a perspectiva de uma proposta formativa omnilateral que entende o sujeito em sua complexidade. Isto porque é subsidiada pela própria filosofia do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), tratando de uma formação à vida e ao mundo do trabalho, através de processos inclusivos capazes de proporcionar diálogos e pesquisas que estimulam o desenvolvimento humano integral (PPI IFSUL, 2015).

Figura 1 - Diário de Campo: uma proposta formativa integral



Fonte: Acervo da pesquisadora/Produto educacional

A escolha pelo campo da pesquisa é necessária no processo investigativo, mas também determinante. Quando uma rede de apoio se forma, mesmo que indiretamente, os processos tornam-se importantes em seu contexto. Hernández (2000), ao tratar da relevância dos processos de trabalho que desencadeiam transformações pela Arte, vincula sujeitos as suas realidades. Ao defender que a importância de detecção de concepções que norteiam currículos e projetos formativos, ele reconhece que é possível perceber os valores racionalizados dentro de determinado sistema. Assim, os espaços através dos quais propostas educativas são desenvolvidas tornam-se sociais e também políticos, porque representam a forma como nos organizamos em sociedade.

Quando Hernández questiona a ausência de pesquisa que estimule a Arte nos espaços educativos (e ele faz isso pesquisando contextos e currículos pelo Brasil ao longo de anos), verifica uma situação de não reconhecimento do potencial formativo desta área de conhecimento. E não se trata apenas de um não reconhecimento sobre os saberes dos alunos. Ele fala do contexto como um todo. De uma formação para todos. E esta seria uma formação para a vida cidadã, já que trata do reconhecimento do valor do conhecimento estético-artístico de mundo¹.

Os vínculos estabelecidos entre os sujeitos e sua realidade sempre desencadearão uma apreciação estético-artística de um contexto, já que todos os elementos e situações aos quais somos expostos são formativos de nossa identidade individual e coletiva. Logo, a qualidade destes processos de aproximação do sujeito para com sua realidade torna-se fator determinante a uma potencial transformação social. E nesta proposta de pesquisa que se apresenta neste estudo, o alinhamento entre o ensino da Arte e a Educação Profissional e Tecnológica tem na realidade do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense de Sapucaia do Sul não somente um espaço que considerou o projeto como pertinente, mas também fortaleceu a concepção formativa integral do humano.

1 Determinado valor estético-artístico está relacionado com o prazer humano ao vivenciar a experiência do olhar e sentir os elementos simples de seu próprio meio. Ao passo em que esta experiência se faz no cotidiano da vida diária, torna-se autoexplicativa e puramente boa (RICHTER, 2003).

Construindo uma educação para o olhar estético

O tempo da vida cotidiana, segundo Agnes Heller (1991), é antropocêntrico. O sistema de referência do tempo cotidiano é o presente. A questão de duração do tempo, para a autora, uma categoria cotidiana. Para ela, o conceito filosófico do tempo se reduz à irreversibilidade dos acontecimentos e fatos (RICHTER, 2003, p. 113).

A partir da consideração de Richter sobre a percepção do cotidiano introduz-se este segmento de estudo. Mediante suas pesquisas no terreno da estética do cotidiano, a autora cita o conceito antropocêntrico de duração do tempo para pautar a relevância do tempo presente. Com fatos e acontecimentos reduzidos à irreversibilidade de um tempo que não pode mais ser revisitado ao ponto de ser transformado, o cotidiano torna-se o momento presente de ação. O porquê de se ter este entendimento sobre o tempo e a importância de um cotidiano de ações transformadoras está relacionado com a proposição da formação de um grupo focal com os alunos do terceiro ano do Curso Técnico Integrado em Eventos de Sapucaia do Sul. Ao serem convidados a participarem de um projeto cujo objetivo tratava de ações de revitalização de um espaço físico pela Arte, os jovens alunos que formaram o grupo focal intitulado Faces do Campus² demonstraram uma aproximação para com a proposta.

O primeiro encontro do grupo, no próprio campus de Sapucaia do Sul, desencadeou sentimentos positivos conforme o planejamento de ações futuras ia sendo proposto. Os anseios do grupo juvenil também foram sendo manifestados ao ponto em que mensuravam a responsabilidade sobre a transformação estético-artística de um espaço físico de sua instituição formativa. Isto porque atentaram à percepção sobre o coletivo que ocupava o espaço, considerando sua qualificação na mesma proporção da ressignificação de outros e novos movimentos de convivência significativa naquele espaço revitalizado.

² No início da pesquisa científica e por proposição da pesquisadora, o grupo focal chamava-se Manifestações Juvenis. Ao decorrer do processo, os jovens buscaram representar a identidade do grupo através de um novo nome: Faces do Campus. Criaram um logo digital que foi capaz de os representar como jovens alunos da educação profissional e tecnológica do IF Sul Sapucaia do Sul. Este logo foi, inclusive, transposto em uma arte em madeira para ser exposto no espaço revitalizado pelo grupo.

Todo este emaranhado de considerações a respeito das ações do grupo pôde ser potencializado a partir de uma vivência coletiva entre os jovens do grupo no primeiro dia de encontro.

Figura 2: Diário de Campo: formação do grupo focal



Fonte: Acervo da pesquisadora/Produto educacional

Ao revisitarem um cenário composto por elementos relacionadas ao universo infantil (livros de história, brinquedos, imagens de lugares e atividades ao ar livre, doces e instrumentos musicais), os jovens emergiram em processos correlativos àqueles que já haviam vivenciado em suas infâncias. A vivência do tempo passado, que já não podia sofrer transformações, provocou a nostalgia sobre uma época rica em momentos positivos e livre de tantas responsabilidades e incertezas sobre o futuro. Esta experiência estética, desenvolvida no cotidiano daqueles jovens, naquele momento presente, possuiu valor subjetivo:

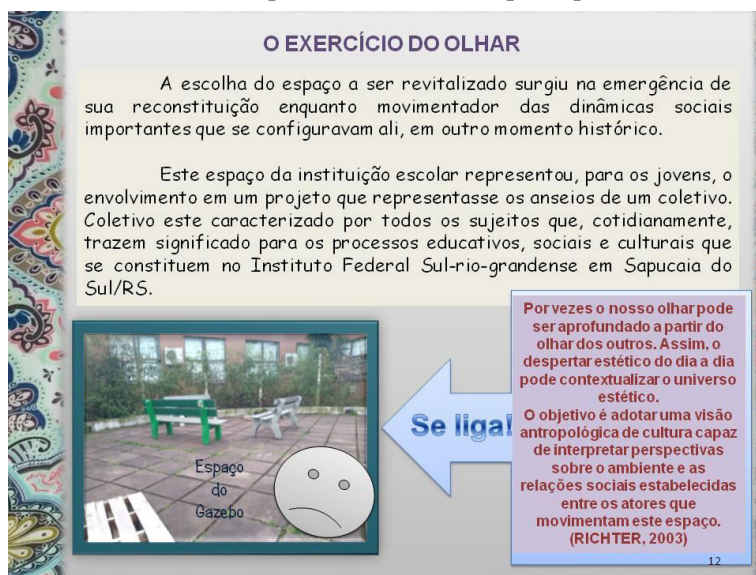
A estética do cotidiano subentende, além dos objetos ou atividades presentes na vida comum, considerados como possuindo valor estético por aquela cultura, também e principalmente a subjetividade dos sujeitos que a compõem e cuja estética se organiza a partir de múltiplas facetas do seu processo de vida e transformação (RICHTER, 2003, p. 20-21).

O objetivo de sensibilização dos jovens, a partir de memórias de sua infância, foi o de introduzir a perspectiva do exercício do olhar estético. Este processo visual-filosófico oportunizou o espaço de fala necessário para que o coletivo organizado de grupo formalizasse a intenção de transformar um espaço de convivência. O entendimento sobre o tempo, por sua vez, possibilitou um discernimento necessário sobre as ações que se seguiriam e a logística de planejamento e execuções. Também conduziu um movimento de aceitação do cotidiano presente, das possibilidades que a ele se vinculavam e da percepção sobre o ser, estar e sentir juvenil.

Conforme Dayrell (2003), os processos de socialização do sujeito juvenil, no espaço educativo, interferem em seus modos de produção social, já que representam a forma com a qual percebem e agem em seu tempo e espaço. O acolhimento desta diversidade cultural juvenil pretende, na instituição educativa contemporânea, prover estratégias pedagógicas capazes de promover a interculturalidade³. Esta concepção de construção coletiva de saberes impulsiona transformações carregadas de impressões do universo juvenil, significadas a partir do exercício crítico do olhar.

3 Caracterizada por um processo comunicativo que expressa significados sociais e narrativas humanas, a interculturalidade promove a interlocução das diversas culturas, considerando sujeitos e suas realidades. Na concepção crítica de Candau (2012), a interculturalidade reconhece as diferenças como eloquentes e constitutivas de uma sociedade democrática ao mesmo tempo em que questiona as formas de poder expressas ao longo dos processos históricos que acabam por alargar as desigualdades entre grupos sócio-culturais.

Figura 3 - Diário de Campo: a escolha do espaço para revitalização



Fonte: Acervo da pesquisadora/Produto educacional

Escolhido para ser revitalizado, o Gazebo é um espaço dentro do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense de Sapucaia do Sul, localizado em frente à cantina, com área ampla para movimentação, cercada de elementos naturais. Caracterizado pelos jovens como um ambiente de muitos movimentos e eventos relacionados aos processos didático-pedagógicos do próprio campus, o Gazebo teve prioridade de escolha dentre inúmeros outros ambientes elencados pelo grupo e passíveis de revitalização. Isto se deu devido a sua relevância como espaço de convivência central do campus e pela sua relevância quanto à realização de inúmeros eventos. Também foi priorizado devido a sua degradação pelo tempo.

Assim como menciona Hernández (2000) sobre o conhecimento da cultura visual, os jovens observaram que as interpretações da estética do tempo presente do Gazebo estavam diretamente relacionadas com o modo como estas afetavam a vida dos sujeitos que conviviam neste espaço:

Em primeiro lugar, que a noção de cultura visual é interdisciplinar e busca referenciais da arte, da arquitetura, da história, da mediologia, da psicologia cultural, da antropologia etc., e não se organiza a partir de nomes de artefatos, fatos e sujeitos, mas sim em relação a seus significados culturais (HERNÁNDEZ, 2000, p. 134).

Logo, os jovens do projeto concluíram que um espaço ressignificado, segundo as necessidades dos próprios sujeitos que convivem pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense de Sapucaia do Sul, poderia desencadear outros e novos momentos de socialização. Protagonizaram, então, o planejamento de um projeto de revitalização para o Gazebo.

Movimentos em Arte na Educação Profissional e Tecnológica

Imersos nesta era da informação, como produtos e produtores de uma cultura tecnocientífica, os jovens Faces do Campus movimentaram cada uma de suas ações práticas com auxílio de artefatos e mídia digital. Em um coletivo organizado, realizavam as pesquisas sobre materiais e processos de intervenção no espaço do Gazebo com a preocupação dos impactos que poderiam trazer ao ambiente natural no qual estavam interferindo. E, durante o processo, dividiram tarefas a fim de buscar apoio em prol da necessidade de manutenção dos elementos revitalizados do espaço. Assim, tornaram-se proativos e agentes de resolução de problemas em momentos em que isto se fez vigente.

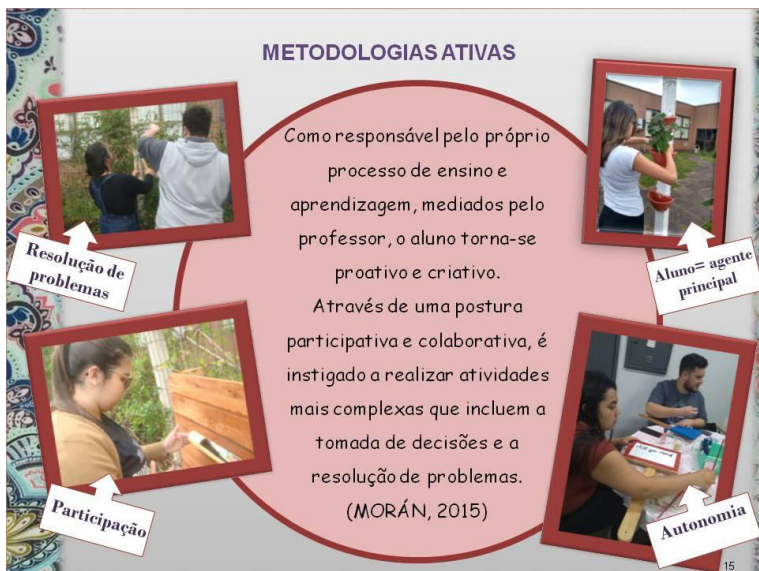
Um dos processos intrínsecos ao projeto de transformação do espaço foi a captura de imagens durante o processo. Em cada encontro, um dos jovens do grupo era responsável pelo registro das etapas e procedimentos que estavam sendo realizados naquele momento⁴. Por vezes, estas imagens, que eram compartilhadas entre todos, serviram de subsídio para decisões necessárias, como se fossem uma tela estática e instantânea da estética do cotidiano no qual estavam interagindo. Esta linguagem visual acabou por se tornar uma ferramenta de mediação de processos para que o produto estético-artístico do contexto final pudesse ser composto.

Conforme Hernández (2000, p. 124): “Expressar o sentido de uma coisa implica poder apreciar nela uma intenção em relação a um valor e descrever sua gênese em virtude do valor ao qual se entende dirigida de uma forma intencional”. Nesta perspectiva, a captura de imagens se fez como uma forma de interpretação do momento presente

⁴ Alguns dos movimentos realizados pelo grupo focal no espaço do Gazebo ao longo de seu processo de revitalização: jardinagem (plantio de flores, chás e folhagens); reparos na iluminação; restauração de bancos; colocação de mesas e cadeiras; criação de placas de incentivo à manutenção e caracterização do espaço, mensagens positivas; reorganização de elementos preexistentes no espaço.

e, em um conjunto conseguido ao longo de todo um processo, configurou-se como uma forma de cultura visual. No caso deste estudo, a cultura visual foi expressa através do olhar juvenil, aonde os jovens do grupo se faziam sujeitos protagonistas e interpretativos de seu meio. E, nesta relação com a Arte, alteravam seu contexto sociocultural, fagulha a fagulha, conversa a conversa, encontro a encontro, dia a dia.

Figura 4 - Diário de Campo: processos de transformação



Fonte: Acervo da pesquisadora/Produto educacional

No movimento da realidade e sua representação, a fotografia como imagem técnica no mundo da Arte, possibilitou uma visão crítica da sociedade. Depois de ser desmistificada como um mero passatempo burguês, no pós Primeira Guerra, a fotomontagem era estimulada a ser usada como instrumento de captura de fatos verídicos e de fácil compreensão. Assim foi ganhando espaço na indústria de disseminação de informações públicas e também sofreu censura, já que possibilitava a representação de realidades que não interessavam ser expostas por determinados grupos socioculturais:

Quem não estiver preso a preconceitos formais, sabe que a verdade pode ser ocultada de muitas maneiras, e que ela tem que ser dita

de muitas maneiras; sabe que se pode despertar de muitos modos a indignação por condições inumanas, pela descrição direta, patética ou objetiva, pela narração de fábulas e parábolas, em anedotas, por exagero ou redução (BRECHT, 1935-1940, p. 110-111).

Brecht desenvolve a ideia de manipulação de determinados fatos na realidade de modo a expressarem outro valor aquém daquele verídico. Em termos histórico-sociais, processos de manipulação da realidade foram sendo desenvolvidos a ponto de contemplar interesses escusos. A fotografia subsidiou muitos destes conflitos, principalmente no espaço das mídias. A exemplo disso temos a época do Terceiro Reich quando Goebbels, ministro da propaganda e da informação, utilizava fotomontagem para atingir a classe operária, como na vez em que fez Hitler se passar por Marx com uma barba. Contudo, a fotomontagem também subsidiou denúncias ao Nazismo, como no caso de Heartfield, artista que relacionava e expunha o regime com a alta finança. Este artista dedicou sua Arte à expressão de situação inumanas de forma criativa e crítica (FABRIS, 2016).

Obviamente não é possível afirmar que a proposta de captura de imagens realizada pelos jovens Faces do Campus, ao longo de seu projeto, pode ser equiparada a de denúncia crítica realizada por artistas como Heartfield. No entanto, isto não tira o mérito da proposta do olhar sobre a estética daquele cotidiano. Estimulando um conjunto complexo de conhecimentos, a percepção sobre uma realidade em sua forma verídica, a mostra da forma como ela é. Do mesmo modo, quando uma transformação efetiva acontece, sua percepção estética representa o montante de todo um processo, sem desconsiderar os sujeitos e meios precisos para tal movimento. Logo, constitui-se como uma nova realidade carregada de novos sentidos.

Revisitando esta ideia de manipulação de realidades na contemporaneidade e no universo juvenil, reitera-se a importância de um projeto de intervenção pedagógica crítico. Isto porque há uma preocupação estética destes jovens vinculada à aceitação entre seus pares. Entre filtros e aparelhos tecnológicos de última geração, tornou-se pertinente uma Educação para o olhar nu e cru que promoveu a captura de imagens acordadas a sua força real. Imagens estas que compuseram uma mostra de fotografias do processo de transformação do Gazebo, realizada neste espaço, no final do processo de revitalização.

Figura 5 - Diário de Campo: apresentação do espaço revitalizado



Fonte: Acervo da pesquisadora/Produto educacional

Como um projeto em Arte, o processo tornou-se mais importante do que o produto final. No entanto, pelos anseios dos jovens protagonistas da transformação do Gazebo, o momento de apresentação do espaço aos colegas do campus foi indispensável. Aconteceu através de um *coffe break*, em um dos intervalos entre as aulas, já no final do ano letivo de 2019. O convite feito pelos jovens do grupo foi socializado pelas mídias digitais e o espaço do Gazebo organizado de modo a oferecer um momento de convivência significativo, conforme prerrogativa formativa do grupo focal.

A transformação estético-positiva

Um fazer através da Arte, que compreenda sujeito e realidade em sua indissociabilidade, é um fazer fundamentado na complexidade dos saberes culturais. O conjunto de crenças, valores e significados que dão vigor às dinâmicas sociais se constituem em determinado tempo histórico, configurando comportamentos humanos e seus desmembramentos em sociedade. O processo de compreensão sobre o contexto reitera

a interpretação dos elementos que o compõem e, neste movimento, favorece a tomada de consciência humana. E isto ocorre, inclusive, sobre formas de poder.

Segundo Paro (2014), o processo educativo pressupõe determinada relação de poder entre aquele que pretende efetivar alguma mudança de comportamento e aquele supostamente passível de sofrer modificações. No entanto, o autor menciona a diferença ideológica entre um poder-sobre e um poder-fazer. O primeiro recorre à manipulação e o segundo à persuasão. E no alinhamento de uma das opções ao estudo que aqui se retrata, movimenta-se o poder-fazer, já que o autor menciona que sua compatibilidade com uma Educação Histórico-Cultural pretende a autonomia do sujeito, dentro de uma perspectiva de prática democrática.

Os enlaces que decorrem do poder-fazer geram a proposição de que tanto educador quanto educando exerçam poder:

Da parte do educando, a capacidade de agir sobre as coisas refere-se a sua ação intencional no processo de apreender a realidade, fazendo-se sujeito do aprendizado e incorporando elementos culturais que o engrandecem e o fortalecem, expandindo seu vigor, sua capacidade de poder-fazer, tornando-se, pois, “poderoso” a medida que adquire cada vez mais capacidade de agir e fazer-se sujeito (PARO, 2014, p. 48).

O educador, mediante a resposta do educando, flexibiliza as ações planejadas de modo a corresponder à proatividade e à expressão da subjetividade deste sujeito aprendiz. Paro (2014) afirma que é preciso uma intervenção por parte do educador na formação humana-histórica do sujeito para que este possa formar sua personalidade dotado de sua historicidade. O poder da Educação, portanto, tona-se social ao passo em que favorece mudanças potenciais, cujos objetivos retratem o verdadeiro interesse para os quais foram designados.

Reconhecer todas as dimensões culturais expressas no espaço social da instituição escolar é o grande desafio da escola contemporânea, admitindo-se que o processo educativo para a autonomia vai além de processos técnicos e memorização de conceitos e procedimentos. A incorporação de elementos advindos das manifestações de diversas culturas pode atender os preceitos da Educação pela persuasão. Isto porque favorece o processo democrático através do exercício do diálogo. Logo, o debate sobre vários pontos de vista oferece subsídios para que o sujeito exerça seu poder de manifestação ao mesmo tempo em

que desenvolva a compreensão sobre perspectivas de pensamento diferentes das suas. Esta sistemática deve ser mediada pelo educador, consolidando-se uma relação pedagógica através da qual “o educador não educa o educando: *apenas* propicia condições para que o educando *se eduque* [grifos do autor]” (PARO, 2014, p. 57).

Com uma técnica de investigação científica que potencializa o processo democrático a partir da discussão de determinados assuntos, a constituição de grupos focais viabiliza uma participação interativa entre os sujeitos do debate (GONDIM, 2012). Nesta proposição, os jovens Faces do Campus apropriaram-se da proposta de pesquisa, focaram no objetivo de revitalização pela Arte e organizaram-se em um movimento concreto para chegar ao resultado esperado, no tempo que possuíam. Apenas mediado pela pesquisadora, este movimento foi substancialmente subsidiado pelas perspectivas juvenis. O resultado alcançado concretizou-se como uma efetiva transformação do ambiente:

Figura 6 - Diário de Campo: a antes e o depois



Fonte: Acervo da pesquisadora/Produto educacional

A transformação estético-artística do ambiente, carregada de sentidos, caracterizou-se como um exemplo do poder-fazer dentro do espaço institucional. Em consonância a isto, envoltos por um processo formativo integral, os jovens que desenvolveram esta transformação, são preparados para a efetiva vida cidadã, através de uma inserção consciente no mundo do trabalho. Esta concepção de educação conversa com a proposição de processos educativos humanizados e humanizadores. Assim, ao desempenharem uma educação para o olhar estético no espaço de sua instituição educativa, apropriam-se de valores e hábitos que levarão para a vida, favorecendo condutas democráticas e de visão sobre a coletividade.

Como não se reduz a um processo de transformação do espaço físico, o olhar estético subentende uma percepção da complexidade da experiência humana em seu meio. De modo positivo, sensações de bem-estar e acolhimento fazem parte de uma experiência estética agradável e significativa para o sujeito. Segundo Richter (2003), através de uma apreciação ativa sobre a realidade, é possível desenvolver um sistema de representações que consegue revelar uma forma ideológica de ver o mundo. Logo, se a apreciação estética pelo sujeito gerar pensamentos e sensações positivas, ela será, impreterivelmente, satisfatória:

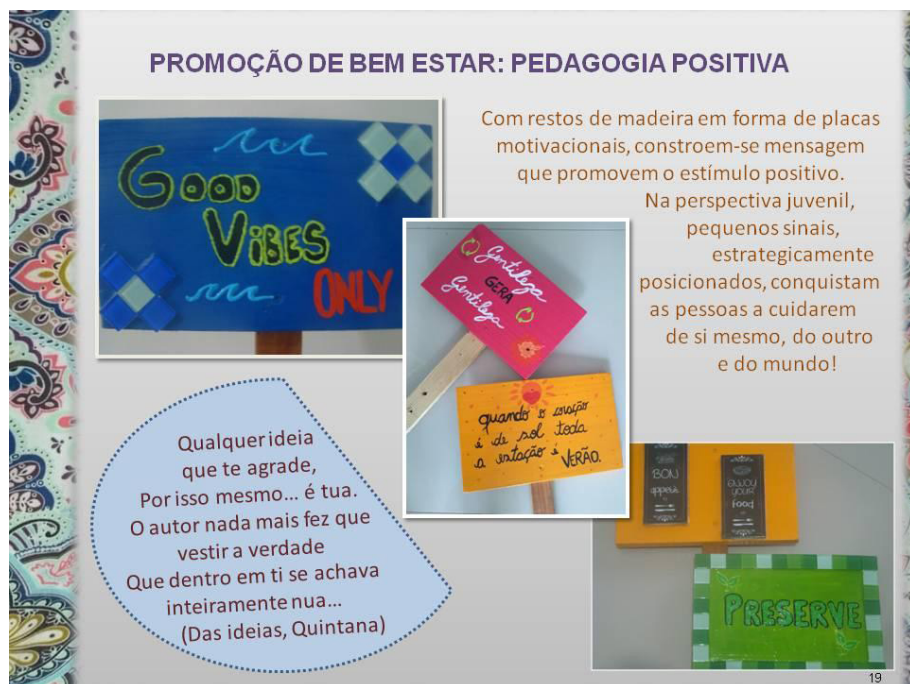
A realidade tornada “especial” provoca em nós reações de emoção e sensibilidade que não acontecem numa realidade “não especial”. Consideramos que os objetos produzidos no cotidiano, sem uma intenção de produzir arte, mas certamente com uma intenção estética muito definida de “fazer especial”, podem e devem ser considerados como objetos artísticos (RICHTER, 2003, p. 108).

O processo de transformação de uma realidade através do “fazer especial”⁵, conforme Richter, é carregado de sentido simbólico e social. Quando este sentido tem conotação satisfatória, através da experiência prazerosa coletiva, tem efeito de apreciação estética coletiva. Ao se fazer no cotidiano da vida humana, pode desencadear desejos intrínsecos a determinadas projeções positivas da atividade social comum. Um exemplo deste desencadeamento se deu através da caracterização pic-

5 Através de suas pesquisas a respeito do ensino da Arte, Richter (2003) chega à estudiosa da Arte, Dissanayake (1991, p. 91) que diz: “a noção de arte como um comportamento reside no reconhecimento de uma tendência comportamental fundamental do ser humano (o “fazer especial”), que antecede a arte em toda sua diversidade”.

tórica de alguns elementos que os jovens Faces do Campus elaboraram para compor seu projeto de revitalização:

Figura 7 - Diário de Campo: mensagens positivas



Fonte: Acervo da pesquisadora/Produto educacional

A mensagem “Gentileza gera gentileza”, desenvolvida em uma das placas de madeira que foram expostas no espaço do Gazebo, percorreu as redes sociais ao ser compartilhada por alunos do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense de Sapucaia do Sul. O início da propagação da mensagem não se deu por um membro do grupo responsável pelo projeto de revitalização. No momento em que aconteceu esta veiculação, os jovens Faces do Campus, pela primeira vez, perceberam os efeitos positivos da intervenção que estavam desenvolvendo. Como um gatilho motivador, desencadeou sentimentos positivos nestes jovens, estimulando-os a concretizarem todos os processos que haviam planejado para o espaço, a fim de apresentá-lo aos colegas de campus. Esta rede positiva de apoio, segundo os próprios jovens, torna-se fundamental no cotidiano da sua vida.

Oriundos de contextos familiares que, apesar de subsidiarem decisões e recursos para seu desenvolvimento, estes jovens demonstram um sentimento de emergência quanto a sua responsabilidade de sucesso nos estudos, no trabalho e na vida pessoal. Projeções afetivas estas constatadas através da dificuldade de organizarem-se os encontros do grupo, já que os jovens se dividiam entre uma grande quantidade de atividades curriculares e extracurriculares, sem desconsiderarem-se empregos e demais atividades relacionadas à vida pessoal. O universo juvenil apresentado através da caracterização dos jovens Faces do Campus retrata um conflito vigente e cotidiano sobre o *ser, estar e sentir-se jovem*, podendo aproveitar momentos de lazer e em convívio com os amigos; e o *ser, estar e sentir-se quase adulto* e aproveitar as oportunidades, aperfeiçoando-se em prol de perspectivas de um futuro promissor [grifos das autoras].

As mensagens escolhidas para serem espalhadas pelo campus refletiam mais o ser, estar e sentir-se jovem. Expressaram o desejo de manutenção dos cuidados com o espaço que havia ressignificado e disseminaram preceitos de desejo de amabilidade e solidariedade entre as pessoas. O objetivo dos jovens em comunicar mensagens positivas foi estimular o convívio agradável, não somente naquele local específico, mas também em quaisquer espaços e situações que as mensagens viessem a alcançar.

Hernández (2000, p. 57) diz que “não é que a mente se adapta ao mundo, mas sim que este (como cultura) contribua para dotar de sentimentos a própria noção de mente e a forma como a representamos”. Ao analisar-se a intenção do compartilhamento de mensagens positivas pelos jovens em sua relação causal para com um projeto de transformação de sua realidade, o autor colabora para uma compreensão de mundo capaz de exercer outras formas de sua concepção pela mente humana. Isto configura um processo de transformação capaz de estimular outros e novos processos de transformação igualmente potenciais em sentido. E que, se positivos e verdadeiros, tornam-se capazes de mudar circunstâncias da vida humana, inclusive na perspectiva de mudança de comportamentos sociais.

Considerações finais

Não é preciso ser artista para expressar-se através da Arte. Não é apenas em um espaço de atelier que essa expressão se concretiza. Ora, se é através da relação do sujeito com sua realidade que se constituem as identidades e os grupos socioculturais, nada mais natural que a humanidade possa se expressar através de todos os elementos e espaços de seu mundo. No entanto, é preciso lembrar que cada ação em sociedade tem suas consequências. Logo, o processo de tomada de consciência é determinante quando se trata de transformações efetivas sobre a vida das pessoas.

A educação do olhar estético perpassa uma visão sobre o espaço físico de mundo. Envolve sensibilidade e apreciação de contexto. E isto apenas pode ser possível mediante o entendimento da complexidade de elementos culturais que desencadeiam as manifestações humanas em sociedade. Como convivemos em comunidades, dentro e fora do espaço institucional, o respeito à apreciação coletiva torna-se inerente a qualquer proposta que vise transformar ou ressignificar um ambiente.

Na visão responsável dos jovens Faces do Campus, a transformação do espaço do Gazebo articulou necessidades do coletivo que ocupava o campus, no entorno das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas naquele espaço. Assim, subsidiados por suas próprias perspectivas juvenis, histórias de vida, saberes e anseios, protagonizaram seu poder-fazer. Através de um processo democrático contínuo e com um objetivo final, desenvolveram mais uma proposta congruente com o processo formativo integral ao qual são expostos perante a proposta formativa dos Institutos Federais do Brasil.

A Arte, por sua vez, tornou-se ferramenta de expressão e representação de elementos culturais juvenis. Foi expressa através de cores, formas, cheiros e mensagens positivas. Todos artifícios que deliberam sobre a proposição do bem-estar coletivo e da manutenção de espaços de convivência significativos. Foi um processo que necessitou de um planejamento rigoroso e do envolvimento de todos os jovens, e de uma rede de apoio que acabou se formando no decorrer das práticas do grupo. É imprescindível que seja registrada a importância do conjunto que possibilitou uma experiência como essa relatada. Cada sujeito, em sua especificidade, foi fundamental para que o processo tivesse progressão e fosse finalizado com sucesso. Igualmente relevante foi a disponibili-

zação do espaço do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense de Sapucaia do Sul e o crédito para com a proposta.

Sobre dificuldades ao longo do processo... elas existiram e se manifestaram na dificuldade de horários alongados para tarefas mais complexas. Também na aquisição dos meios e materiais congruentes a um planejamento audacioso. E também na corrida contra o tempo, quando o principal era privilegiar os processos. Isto porque, para que a Arte, em todo seu sentido comunicativo, possa estimular a percepção com vistas à efetiva transformação, ela precisa ser apropriada pelo sujeito. Não é um processo que se dá de qualquer forma e sem perspectiva político-ideológica. Dito isto, é preciso enfatizar-se os resultados, os encontros e as alianças. Imensamente maiores em sentido, somente florescem porque os obstáculos exigem perspicácia. E o que seria da constante do conhecimento de mundo se o humano se negasse às lutas pertinentes?

Como uma proposta para estimular outras e novas intervenções pela Arte, no universo juvenil ou extensivo a todos os demais e diversos universos capazes de educarem-se ao olhar estético comum, este projeto de intervenção pedagógica junto aos jovens Faces do Campus caracteriza-se como mais um braço de resistência. Resistência esta decorrente dos processos interculturais que movimentam a herança cultural da humanidade. E impreterivelmente decorrente de processos formativos humanizados à efetiva vida cidadã.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diretoria de Avaliação. **Documento de Área**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal do Espírito Santo. Profept. **O Profept**. Vitória/ES, 2019.

BRECHT, B. O caráter popular da arte e o realismo. In: BARRENTO, J. **Realismo, materialismo, utopia: uma polêmica (1935-1940)**. Lisboa: Moraes Editora, 1978. Pp. 108-114.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade, e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 118, pp. 235-250, 2012.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, pp. 40-52, 2003.

DISSANAYAKE, E. **What is art for?** Seattle, University of Washington Press, 1991.

FABRIS, A. **O desafio do olhar: fotografia e artes visuais no período das vanguardas históricas**. [Volume I]. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação científica: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, pp. 149-161, 2012.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE (IFSUL). **Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal Sul-rio-grandense**. Pelotas, 2015.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE (IFSUL). **Cursos Técnicos. Eventos**. Campus Sapucaia do Sul, 2017.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2014.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

PROEJA

A UTILIZAÇÃO DE UM DOCUMENTÁRIO COMO FERRAMENTA MOTIVACIONAL PARA ESTUDANTES DO PROEJA

Ruti Angela Barbosa Oliveira
Patrícia Mendes Calixto

Introdução

Este texto trata do desenvolvimento de um produto educacional, em formato de documentário, que visa atender um aspecto específico identificado entre os estudantes do Proeja¹: a motivação para a permanência. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) revela uma condição particular no processo educacional, pois é uma expressão de uma sociedade que não oferece condições de igualdade e formação para todos. Se falamos de EJA é porque ao longo do processo muitos são esquecidos. A EJA atende a um público específico, que por razões diversas teve o Direito à Educação negado, frequentemente interrompido em razão das desigualdades socioeconômicas que acometem as famílias brasileiras, por vezes obrigadas a buscar no trabalho das crianças uma alternativa para complementar seu sustento. Em geral, são pessoas já inseridas no mundo do trabalho ou que nele esperam ingressar e visam ascensão social ou profissional, convencidos da falta que faz a escolaridade em suas vidas, acreditando que a recusa em postos de trabalho se associa exclusivamente à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural (CACHO, MOURA e SILVA, 2015).

Historicamente, a classe dominada não tem tido acesso aos instrumentos teóricos-metodológicos que lhe permitiriam a elaboração do seu saber e ao saber socialmente construído, possibilitando a compreensão das relações sociais das quais faz parte e a superação da sua situação de classe, uma vez que o monopólio desses instrumentos é um dos elementos através dos quais a classe dominante assegura sua condição de dominação (KUENZER, 2002). Uma realidade que se reflete

1 Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm>.

na trajetória da EJA², caracterizada por ações descontínuas, marcada pela diversidade de programas sem articulação com o sistema educacional e sem ter contemplação pelas políticas públicas.

O Proeja surgiu num contexto de luta pela superação da dicotomia histórica, presente também nos currículos de EJA, sendo uma novidade sobre políticas públicas direcionadas à formação de jovens e adultos, onde o estudante, além de concluir o Ensino Médio, tem a possibilidade de uma formação profissional (SILVA e JORGE, 2018). Um caminho para a redução das desigualdades, integrando a Educação Básica à formação profissional, tendo como produto final uma formação essencialmente integral, que aumenta as possibilidades de inserção no mundo do trabalho. Os sujeitos deste processo não terão garantia de emprego ou melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas e laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo (BRASIL, 2007).

No entanto, com toda a possibilidade de formação e emancipação, o fenômeno da evasão escolar na modalidade EJA tem sido observado há vários anos e tem desafiado a compreensão dos educadores das escolas que ofertam essa modalidade de ensino. E no Proeja, esta realidade não é diferente. Os altos índices de abandono dos estudantes são alarmantes e impressionam com frequência, pois, em muitos casos, o número de estudantes evadidos chega a ser superior ao número de estudantes aprovados e tem servido como pretexto para o fechamento de muitos cursos (SIMÕES, 2017).

Inúmeros são motivos que levam os estudantes de EJA a abandonarem subitamente o desejo pessoal de emancipação e ascensão social e profissional: perda de emprego, dificuldade financeira, incompatibilidade de horários, mudança de cidade, problemas familiares e problemas de saúde. Os estudantes, na maioria das vezes trabalhadores, pobres, subempregados, oprimidos, excluídos, são reconhecidos como classe social dominada, cuja reprodução da hierarquia social é legitimada na hierarquia escolar (SIMÕES, 2017), o que nos leva a duvidar se, de fato, a prioridade da escola é o trabalhador das classes populares.

2 Para saber mais sobre a história da EJA no Brasil, ver: HADDAD, S.; DEL PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, pp. 108-130, 2000.

Nesse sentido, reforça-se a defesa pela reflexão e pelo debate em torno das questões do Proeja, elementos importantes para que a escola possa repensar as suas práticas pedagógicas, considerando a diversidade e as demandas dos sujeitos, ofertando um ensino de qualidade e contribuindo para a permanência dos estudantes desta modalidade. É papel do Estado implantar políticas públicas que, mais do que assegurar as matrículas desse público, aumentando o número de acesso de jovens e adultos ao Proeja, garantam a sua permanência para concluírem os cursos, adotando medidas como apoio financeiro para estudantes de baixa renda, projetos pedagógicos diferenciados e específicos (CACHO, MOURA e SILVA, 2015), proporcionando qualidade no ensino e no material didático utilizado, evitando assim, a evasão.

Uma forma de facilitar a experiência de aprendizagem e, por consequência, estimular e permanência dos estudantes na escola, é por meio da produção de materiais educativos, uma vez que podem melhorar a prática em sala de aula, fazendo com que a intervenção pedagógica seja a menos rotineira possível (ZABALA, 1998). Podemos citar alguns exemplos de materiais educativos aplicados com sucesso no contexto escolar, quais sejam: Oficina ReArte³, oficina transformadora de resíduos sólidos em peças artísticas na Modalidade da Educação Profissional e Tecnológica, cujo objetivo é facilitar a transformação de resíduos da construção civil em peças artísticas, consolidando um processo de práxis por meio de uma produção artística pela linguagem das artes visuais; e o Documentário “REOLON por nós mesmos⁴”, uma produção audiovisual utilizada como recurso didático-pedagógico no Ensino de História, capaz de desenvolver o sentimento de identidade e pertença em adolescentes de comunidades em situação de vulnerabilidade social.

Kaplún (2003) conceitua material educativo como um facilitador da experiência de aprendizado ou mediada para o aprendizado, de modo a não ser considerado apenas um objeto que proporciona informação, mas num dado contexto, facilitador ou apoio para o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado envolvendo mudança e enriquecimento em algum sentido, seja conceitual, perceptivo, axiológico ou afetivo, de habilidades ou de atitudes.

A partir deste conceito, pensou-se na concepção de um documen-

3 Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433503/2/ProdutoReArte.pdf>>.

4 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DhrcV1Vy2yE>>.

tário – mídia educacional, com vistas a motivar os estudantes do Proeja do IF Sul campus Venâncio Aires⁵, em relação à permanência, uma vez que nesta produção estudantes egressos relatam suas histórias, contam porque voltaram a estudar e como se deu o processo de enfrentamento das dificuldades encontradas ao longo do curso. Considerando que pelo vídeo “[...] sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos” (MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2000, p. 37), baseou-se na Teoria Sociocognitiva – uma das modalidades das Teorias Socio Críticas⁶, para a escolha do formato da mídia, pois espera-se que por meio de modelos, observando o comportamento de outras pessoas, através da cognição, os estudantes serão capazes de incorporar e imitar comportamentos que consideram como experiências positivas (BANDURA, AZZI e POLYDORO, 2008).

Segundo a respectiva Teoria, no ambiente social, a aprendizagem ocorre devido à contínua interação dos indivíduos, comportamento e meio ambiente, fatores que desempenham um papel fundamental na aquisição, manutenção e mudança de comportamento. Alguns dos conceitos-chave da teoria social cognitiva são modelagem (aprendizagem por observação), as expectativas de resultados, autoeficácia, a definição de objetivos e autorregulação (BANDURA, AZZI e POLYDORO, 2008).

A capacidade de aprender por meio de exemplos e por meio de reforço vicário⁷ parte do princípio de que somos capazes de antecipar e avaliar as consequências que observamos nas outras pessoas, mesmo não passando pela mesma experiência. É possível controlar o próprio comportamento, observando as consequências, ainda que não experimentadas, de determinado comportamento e fazendo uma opção consciente de agir ou não da mesma forma. Basicamente, poder-se-ia dizer que o indivíduo aprende por exemplos (BANDURA, AZZI e POLYDORO, 2008).

Como o Documentário será utilizado para compartilhar as experiências de sucesso e êxito dos egressos durante seu percurso formativo, destaca-se, ainda, Pazzini e Araújo (2013), que consideram o vídeo

5 <http://www.venancio.ifsul.edu.br/portal/>

6 Para saber mais, ver: LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

7 Aprendizagem através da observação do comportamento dos outros e das suas consequências.

uma ferramenta a ser usada em sala de aula como geradora de polêmicas, motivadora e informadora. Ao ser inserido na prática pedagógica, torna-se um instrumento enriquecedor, que desenvolve a linguagem, a criatividade, a imaginação, possibilitando ao educando maior entusiasmo durante as aulas.

Segundo Moran, Masetto e Behrens (2000), os recursos de vídeo têm um papel predominante e especial na ligação das pessoas com o mundo, com diferentes realidades, focando em diversas faces: tristeza, alegria, informação e diversidade. É uma forma de contar histórias multilinguística, de superposição de códigos e significações, predominantemente audiovisuais, mais próxima da sensibilidade e prática humana.

Conforme o autor sugere, o que se deseja mostrar com o Documentário Narrativas dos Sujeitos do Proeja do Curso Secretariado do IFSul campus Venâncio Aires⁸, produzido a partir de entrevistas realizadas com estudantes egressos, é sua usabilidade enquanto ferramenta motivacional de estudantes para esta modalidade quanto à permanência na escola, considerando que seu conteúdo compreende relatos de como é possível, a partir do acolhimento, do apoio e reconhecimento por parte da instituição, promover a permanência destes estudantes.

Para tanto, organizou-se este trabalho em quatro partes, além desta introdução. Inicialmente, apontamos como estimular a motivação de estudantes, a partir da Teoria da Autodeterminação, e a sua relação com o processo de ensino e aprendizagem; em seguida, analisamos permanência, do ponto de vista simbólico e material, e seu significado no contexto estudantil; posteriormente, descrevemos como se deu o processo de produção do material educativo. Por fim, nas conclusões, refletimos sobre as potencialidades do produto educacional enquanto ferramenta motivacional e enquanto canal que garante a fala das minorias.

A seguir falaremos de motivação, elemento fundamental para o envolvimento do estudante com o processo de ensino e aprendizagem.

Motivação

Murray (1973), diz que a motivação é um dos principais fatores determinantes do modo como uma pessoa se comporta e que está en-

8 Documentário constituído como produto educacional desenvolvido no âmbito do Programa do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IF-Sul Câmpus Charqueadas.

volvida em várias formas de comportamento: aprendizagem, desempenho, percepção, atenção, recordação, esquecimento, pensamento, criatividade e sentimento; e Libâneo (1990, p. 111), defende que “a motivação influi na aprendizagem e a aprendizagem influi na motivação”.

Em uma perspectiva escolar, a motivação daquele que é exposto ao conteúdo, ou seja, o estudante, é um dos principais agentes da aprendizagem. Porém, a motivação não pode ser considerada um fenômeno unitário uma vez que os indivíduos possuem níveis de motivação e tipos diferentes de motivação: a motivação inerente ao ser humano e a motivação consequente de estímulos externos.

Este trabalho teve embasamento na Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan (1985), que classifica os tipos de motivação a partir das diferentes razões ou objetivos que originam a ação: a motivação intrínseca, que se refere a fazer algo por ser intrinsecamente interessante ou agradável, e a motivação extrínseca, que tem relação em fazer algo associado a um determinado resultado.

Conforme a referida teoria, a motivação intrínseca envolve pessoas fazendo uma atividade porque elas acham essa atividade interessante e sentem satisfação, prazer no seu desempenho. Já a motivação extrínseca, ao contrário, exige uma instrumentalidade entre a atividade e algumas consequências separáveis, como recompensas tangíveis ou verbais. A satisfação não vem da atividade em si, mas sim das consequências extrínsecas produzidas pela atividade (LEAL, MIRANDA e CARMO, 2013).

No ambiente escolar, a motivação de estudantes é considerada propulsora do processo de ensino e aprendizagem, que atinge todos os níveis de ensino, em relação à quantidade de tempo gasto estudando, no desempenho escolar e nas realizações acadêmicas (LEAL, MIRANDA e CARMO, 2013).

Segundo Guimarães e Boruchovitch (2004), a Teoria da Autodeterminação propõe as três necessidades psicológicas inatas de um indivíduo determinantes da motivação intrínseca: a necessidade de autonomia; a necessidade de competência; e a necessidade de pertencer ou de estabelecer vínculos. Segundo as autoras, quando aplicada ao contexto educacional, a Teoria da Autodeterminação “[...] focaliza a promoção do interesse dos estudantes pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nas próprias capacidades e atributos” (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004, p. 144). Além disso, Ryan e Deci (2000) apontam que a utilização do conceito de necessidades favorece a

descoberta de universos motivacionais para as ações humanas e que o conhecimento das condições de satisfação das necessidades psicológicas básicas, indicariam as características dos contextos facilitadores da motivação, desenvolvimento e desempenho. Portanto, em situações de aprendizagem escolar, as interações em sala de aula e na escola como um todo precisam ser fonte de satisfação dessas três necessidades psicológicas básicas para que a motivação intrínseca e as formas autodeterminadas de motivação extrínseca possam ocorrer, lembrando que a motivação intrínseca será sempre a mais desejada.

Ao encorajar diariamente os estudantes a serem autônomos, criativos, corajosos e confiantes veremos os resultados aparecerem na aprendizagem. Ao perceberem-se capazes de construir seus conhecimentos, superarão a sensação de medo, de insegurança e de crenças inseridas quanto a ser capaz ou não de aprender. Situações que inibirão nesse sujeito o “desejo de fugir”, contribuindo para sua permanência na escola.

Permanência

Analisar a permanência estudantil, importa em considerar os aspectos contribuintes para a superação dos desafios enfrentados ao longo do percurso formativo. Em se tratando do Proeja,

Sabe-se que garantir o acesso de jovens e adultos das classes populares ao sistema público de Educação Profissional, por si só, não fará do PROEJA uma política pública de inclusão social. É preciso, também, garantir a esses estudantes um percurso formativo de qualidade, ou seja, é preciso que eles sejam verdadeiramente acolhidos, que permaneçam na instituição e que no processo de ensino e aprendizagem construam histórias escolares que os farão pessoas melhores na vida e no trabalho (KATREIN e DEL PINO, 2012, p. 194).

A partir de leituras realizadas, pode-se constatar que, na EJA e Proeja, é adequado e coerente atribuir à permanência os significados de resistência, insistência ou sobrevivência, considerando as experiências de trajetórias interrompidas e de interdição do direito à educação vivenciados por estes estudantes (CARMO, 2010).

Conforme o Dicionário⁹, permanência significa “Constância; estado do que permanece; Continuidade; Ação de permanecer, de con-

⁹ <https://www.dicio.com.br/permanencia/>

tinuar, de durar”. Neste trabalho adotou-se o conceito filosófico desenvolvido por Dyane Brito Reis Santos (2009), por compreendermos estar de acordo e em conformidade com o fenômeno que acontece na realidade de estudantes de EJA e Proeja. A autora define permanência como a “duração no tempo que permite uma transformação do indivíduo em nível pessoal e profissional” (SANTOS, 2009, p. 23), argumentando que permanecer “[...] é diferente de persistir, uma vez que este está associado apenas à duração no tempo e não à transformação que, por sua vez é um outro modo de existência do mesmo indivíduo” (SANTOS, 2009, p. 23).

A autora faz uma associação entre permanência e reconhecimento social, propondo a relação de coexistência dos pares como soberana à existência individual. A partir disso, Santos (2009) desenvolve os termos permanência simbólica, compreendida por meio das possibilidades que os sujeitos têm de se identificar com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele, bem como às razões de sentidos e significados, diretamente ligado ao sentimento de pertencimento e merecimento; e permanência material, relacionada às condições financeiras de frequentar a instituição de ensino. O ato de permanecer estudando pressupõe um complemento material, definido como as condições de subsistência, ou seja, recurso financeiro para deslocamento, alimentação, aquisição de materiais.

Sendo assim, a efetiva democratização da educação requer políticas tanto para a ampliação do acesso e fortalecimento da educação pública, quanto para ações voltadas para a permanência e êxito dos estudantes trabalhadores no sistema educacional. Um exemplo de ação destacada neste trabalho é a utilização de material educativo, também chamado de produto educacional, que Kaplún (2003) conceitua como um facilitador da experiência de aprendizado ou mediada para o aprendizado, de modo a não ser considerado algo que proporciona apenas informação, mas num dado contexto, é facilitador ou apoio para o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado envolvendo mudança e enriquecimento em algum sentido, seja conceitual, perceptivo, axiológico ou afetivo, de habilidades ou de atitudes.

Na sequência traremos algumas concepções sobre material educativo e descreveremos como se deu o processo de produção do Documentário.

Material Educativo

Segundo a tipologia da área de ensino da CAPES¹⁰, produtos educacionais precisam ser aplicados em condições reais de sala de aula ou de espaços não formais ou informais de ensino e podem assumir as seguintes formas: mídias educacionais; protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais; propostas de ensino; material textual; materiais interativos; atividades de extensão e desenvolvimento de aplicativos. São considerados como mídias educacionais: vídeos, simulações, animações, videoaulas, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, aplicativos, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais etc. Dentre os vários formatos de vídeo – publicitários, jornalísticos, filmicos – o escolhido foi o documentário, considerado um gênero de filme.

[...] podemos afirmar que o documentário é uma narrativa basicamente composta por imagens-câmera, acompanhadas muitas vezes de imagens de animação, carregadas de ruídos, música e fala (mas, no início de sua história, mudas), para as quais olhamos (nós, espectadores) em busca de asserções sobre o mundo que nos é exterior, seja esse mundo coisa ou pessoa. Em poucas palavras, documentário é uma narrativa com imagens-câmera que estabelece asserções sobre o mundo, na medida em que haja um espectador que receba essa narrativa como asserção sobre o mundo. A natureza das imagens-câmera e, principalmente, a dimensão da tomada através da qual as imagens são constituídas determinam a singularidade da narrativa documentária em meio a outros enunciados assertivos, escritos ou falados (RAMOS, 2013, p. 22).

Portanto, estabelecer asserções sobre o mundo é a essência do documentário (RAMOS, 2013), embora o autor reconheça que filmes de ficção também estabelecem asserções sobre o mundo, porém, “[...] ao contrário da ficção, o documentário estabelece asserções ou proposições sobre o mundo histórico” (RAMOS, 2013, p. 22). Um documentário trata de fatos históricos efetivamente localizáveis na linha do tempo da história, enquanto a ficção geralmente narra fatos que pertencem exclusivamente ao campo da imaginação (RAMOS, 2013).

10 BRASIL. Ministério da Educação; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. CAPES. **Considerações sobre Classificação de Produção Técnica**. Ensino, 2016.

Como muitos bons materiais propriamente educativos podem afastar-se do didatismo, Kaplún (2003) propõe três eixos a serem contemplados para a análise e construção de materiais educativos: o eixo conceitual, o pedagógico e o comunicacional. O primeiro eixo se refere aos conteúdos, sua seleção e organização. A construção do segundo eixo implica uma análise dos destinatários da mensagem, propondo identificar suas ideias construtoras e os possíveis conflitos conceituais a provocar. É através dele que se estabelece um ponto de partida e um ponto de chegada para o destinatário do material, portanto, o itinerário pedagógico. Finalmente, o eixo comunicacional propõe, através de algum tipo de figura retórica ou poética, um modo concreto de relação com os destinatários, ou seja, é o veículo no qual percorreremos o percurso pedagógico. O eixo pedagógico, segundo o autor, é o articulador dos outros dois, embora a relação entre eles seja dinâmica e de mútua interdependência. Logo, segue um breve relato de como o produto educacional proposto pretende contemplar os eixos de Kaplún:

a) Conceitual – Segundo Kaplún (2003), a primeira etapa da criação é aquela em que realizamos uma investigação prévia dos conteúdos que irão fundamentar a pesquisa, pois temos que conhecer a fundo a matéria em questão, os conceitos que a articulam e os debates importantes que já foram feitos. Nesta etapa, foi pesquisado sobre documentário, motivação, permanência e Proeja.

b) Pedagógico – Segundo Kaplún (2003), o eixo pedagógico expressa o caminho que estamos convidando alguém a percorrer. Considerando a Teoria Sociocognitiva, ao exibir o Documentário para estudantes regulares, espera-se motivar os estudantes a permanecerem, uma vez que, por meio de “modelos”, observando o comportamento de outras pessoas, através da cognição, os estudantes serão capazes de incorporar e imitar comportamentos que consideram como experiências positivas (BANDURA, AZZI e POLYDORO, 2008).

Na perspectiva dos entrevistados, o ato de narrar suas histórias poderá ajudá-los a dar sentidos e significados para os eventos das suas vidas. Contar sua história vale muito, ter sua experiência relatada, reconhecida e validada pelo outro como uma história de vida ajuda a ter a dimensão de unidade e de coletivo. Perceber ou sentir que foi ouvido

e compreendido é extremamente importante para o indivíduo ter uma conexão humana.

c) Comunicacional – O eixo comunicacional trata da linguagem que será utilizada para transmissão da mensagem, “o veículo” no qual percorreremos “o caminho” (KAPLÚN, 2003). Neste caso, foi utilizado um recurso fílmico para compartilhar as histórias de estudantes do Proeja para outros estudantes do Proeja. Acredita-se que “os destinatários das mensagens” se sentirão representados nos relatos, considerando que ambos possivelmente também tiveram percursos formativos interrompidos, abandonaram precocemente seus estudos por fatores extraescolares sociais, como a situação de pobreza e fatores escolares onde fracasso escolar e não aprendizagem acabaram desestimulando e levando ao abandono escolar precoce (MOLL, 2010). Acredita-se que a linguagem dos egressos é de fácil compreensão para os demais, em uma relação de igual para igual.

Para o desenvolvimento do produto educacional, além de buscar-se referências sobre documentário em Nichols (2012) e Ramos (2013), também teve-se acesso ao material didático “Metodologia em Animação de Produção Audiovisual (2015)”, uma animação produzida a partir da dissertação “Produção Audiovisual como Recurso Didático Pedagógico no Ensino de História: “Como me veem?”, “Como eu me vejo?” Estudo de Caso de Adolescentes de uma Comunidade em Situação de Vulnerabilidade Social¹¹”, de Caroline Dall’Agnol. A partir dessa pesquisa se teve conhecimento do processo de produção e de construção das etapas, que vão desde definição do tema, roteiro, até enquadramento, ângulo, posição e movimento da câmera.

O Documentário foi produzido a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes egressos do Curso Proeja Secretariado¹², que ingressaram no ano de 2016 e concluíram no ano de 2018. As entrevistas aconteceram em uma tarde, nas dependências do IFSul campus Venâncio Aires, seguindo um roteiro de entrevistas e um roteiro de filmagens previamente elaborados.

Depois de concluídas as gravações com os participantes, iniciou-se o processo de edição do Documentário. Nesta produção, teve-se a intenção de mesclar dois modos de fazer um documentário: o Documentário

11 Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1088>>.

12 <http://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/159>

Participativo e o Documentário Reflexivo. A partir dessa mescla acredita-se obter um resultado mais interessante, distinto e singular.

O Documentário tornou-se participativo, uma vez que neste modo “A sensação da presença em carne e osso, em vez da ausência, coloca o cineasta “na cena”. [...] Surgem as possibilidades de servir de mentor, crítico, interrogador, colaborador ou provocador” (NICHOLS, 2012, p. 155). Isto se vê representado nos momentos em que a pesquisadora está presente nas cenas, tanto de forma física, quanto nos diálogos de condução das entrevistas.

Também reflexivo, porque “Esses filmes tentam aumentar nossa consciência dos problemas da representação do outro, assim como tentam nos convencer da autenticidade ou da veracidade da própria representação” (NICHOLS, 2012, p. 163). O autor argumenta que os documentários podem ser reflexivos tanto da perspectiva formal quanto política. De uma perspectiva formal, a reflexão desvia nossa atenção para nossas suposições e expectativas sobre a forma do documentário em si. De uma perspectiva política, a reflexão aponta para nossas suposições e expectativas sobre o mundo que nos cerca (NICHOLS, 2012). A trilha sonora utilizada em toda a produção foi a música “Upbeat Party”, recurso que busca envolver o espectador de maneira emocional. Teve-se o cuidado de escolher uma música de domínio público para não se ter problemas com direitos autorais e reproduções não liberadas por seus autores.

Para dar voz ao Documentário, optou-se pelo formato do discurso direto, com comentário em *voz over*, e visível, e as asserções foram feitas através de diálogos, com participação ativa da “cineasta”/pesquisadora. O ponto de vista da pesquisadora foi transmitido de maneira explícita, levando o espectador à postura do “veja isto desta forma” (NICHOLS, 2012, p. 78). Foram utilizados ângulos e recortes sequenciais que permitem aos telespectadores participarem das entrevistas, pois o egresso conta a sua história não só para a pesquisadora, mas também para o público.

Para assistir ao Documentário, acessar:

<https://youtu.be/zUmkMOBWh8I>

Segundo a legislação, é obrigatório que o produto educacional seja validado. Para tanto, foi elaborado um questionário via *Google For-*

ms, enviado para os docentes que atuam no Proeja Secretariado do IF-Sul campus Venâncio Aires. As questões foram elaboradas a fim de se identificar, a partir da perspectiva dos docentes que atuam no Proeja, se a produção cumpriria a finalidade de ser utilizado como ferramenta motivacional de estudantes em relação à permanência na escola. Dos quinze questionários encaminhados, obteve-se o retorno de treze, dentro do prazo que foi estipulado para o envio das respostas.

Considerando que o Documentário poderá levar as vozes dos estudantes pouco ouvidos para além dos muros da escola, atingindo espaços onde normalmente as produções acadêmicas não conseguem chegar, foi perguntado se o Documentário contribuiria para dar voz aos estudantes do Proeja. Um total de 100% dos respondentes concordou que o Documentário contribui muito para dar voz aos estudantes do Proeja. Torna-se relevante conhecer estes estudantes, suas dificuldades, suas inspirações, seus objetivos. O que desejam para o futuro, suas perspectivas, aspirações. Estas são informações importantes para o momento de se pensar nas estratégias de retenção para os próximos ingressantes e em como que a escola pode ser melhor do que ela é. E dar voz aos homens e mulheres estudantes do Proeja é uma forma de demonstrar como o empoderamento e fortalecimento das classes populares pode se dar através da Educação.

Tendo em conta que o perfil do estudante da EJA, na sua maioria, viveu algum tipo de insucesso escolar ou acabou saindo prematuramente do processo educacional formal, acreditando-se incapaz e inferior aos que ficaram (MEDEIROS e COSTA, 2012), foi perguntado se o Documentário poderia contribuir para aumentar a autoestima dos estudantes desta modalidade. Segundo os resultados, 84,6% dos respondentes concordaram que o Documentário cumpre com este propósito. A autoestima é elemento fundamental quando se fala de aprendizagem, pensando que ela influencia o educando, impulsionando-o para novos desafios ou fragilizando suas ações em um mundo competitivo e desafiador. A busca da realização pessoal e profissional passa pelo olhar para dentro de si, conhecendo o “eu” que está refletido no espelho, aceitando-o, procurando, nas suas relações com o outro, mostrar-se um ser autêntico, ciente de suas qualidades e limitações, mas principalmente reconhecendo-se como aquele que cultiva seu amor próprio (MEDEIROS e COSTA, 2012).

Uma vez que o produto educacional foi desenvolvido com o objetivo de motivar os estudantes da modalidade do Proeja em relação à per-

manência na escola, quando foi perguntado se o Documentário cumpriria com este propósito, 84,6% dos respondentes concordaram com essa assertiva. Conforme Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 143),

Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, dispendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio. Apresenta entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados de seus desempenhos [...].

Portanto, estudantes motivados são emocionalmente mais positivos, menos ansiosos, buscam o domínio, o que aumenta sua criatividade para as atividades escolares e assim perseverar na escola.

Foi perguntado aos docentes se, assim como a pesquisadora, eles consideravam que o Documentário também poderia ser utilizado como um vídeo institucional, uma ferramenta de divulgação do curso. Partindo-se dos resultados obtidos, 92,3% dos respondentes concordam com essa utilização, aliado às práticas já existentes.

Em um contexto de avaliação, é importante destacar que a relevância desta produção está no conteúdo das falas dos egressos. A partir das entrevistas foi possível percebermos algumas das faces da desigualdade social do nosso país. Os três participantes procederam de famílias com baixa renda, com baixa escolarização, convivendo em meios carentes de hábitos culturais. Constatou-se que o retorno à escola não estava relacionado à busca de melhores condições de trabalho, mas sim ao sentido que atribuem ao saber, havia a necessidade de “conseguir se virar com suas coisas e seus afazeres” e de “tornar-se alguém” – a partir da associação que é feita em nossa sociedade à aquisição do saber-objeto (sucesso escolar) como sendo uma passagem obrigatória para se ter o direito de ser “alguém”.

Se percebe, ainda, nos depoimentos dos estudantes, que eles escolheram “viver corajosamente”, apesar de sua condição de vulnerabilidade. Ambos tiveram medo, medo de não dar conta dos conteúdos, medo de não conseguir se encaixar, medo de não conseguir conciliar a escola com seus afazeres cotidianos. Sofreram preconceito por estarem de volta à escola, em alguns momentos até pensaram em desistir. Mas escolheram a coragem e não uma situação de conforto. A coragem depende da habilidade de ser pouco ou muito vulnerável e vulnerabilidade não é ganhar nem perder. É ter coragem de se expor mesmo sem poder

controlar o resultado (BROWN, 2019). Eles abandonaram as críticas e não se apegaram às coisas negativas ditas pelos outros. Portanto, na opinião da pesquisadora, a coragem foi fator catalizador da motivação para a permanência destes egressos.

Considerações finais

O produto educacional foi desenvolvido a fim de promover a motivação de estudantes da modalidade do Proeja em relação à permanência na escola. A avaliação foi positiva, de acordo com os respondentes, podendo-se concluir que o Documentário tende a cumprir os objetivos a que se propôs. Esta é uma condição que deixa a pesquisadora bastante satisfeita, considerando a demanda de esforços para sua execução. No entanto, a satisfação é maior por assim se garantir um espaço de fala para este público.

Assim, é preciso ouvir o trabalhador, o que está na escola e o que já está inserido no processo produtivo, acerca da sua relação com o saber, enquanto sujeito construtor social do conhecimento. O objetivo é vislumbrar suas necessidades, melhor compreender a função que a escola está desempenhando para assim ampliarmos espaços de negociação. O Documentário enuncia informações importantes para o momento de se pensar nas estratégias de retenção para os próximos ingressantes, portanto, um *feedback* significativo a ser considerado na hora das tomadas de decisão por parte da gestão escolar e equipe pedagógica.

Considerando que educandos da EJA e Proeja são pouco ouvidos devido a sua condição de invisibilidade, a produção de materiais educativos, como documentários, filmes, *podcasts*¹³, livros etc., se confirmam como canais de divulgação da realidade destes sujeitos. Suas histórias contadas refletem uma realidade muitas vezes desconhecida da própria comunidade escolar. É uma oportunidade que lhe é dada a fim de garantir seu lugar de fala: porque voltaram para a escola, o que esperam da escola, como se dá os enfrentamentos e processos de resistência a um sistema de desigualdades, bem como se dá a luta pelo seu empoderamento enquanto cidadão (ã).

Os programas para jovens e adultos, atualmente, têm passado por silenciamento tanto no plano das políticas quanto na realidade das instituições, o enfrentamento do desafio dos programas de EJA é enorme. A ação política que desencadeia processos de inclusão não está separada

13 <https://g1.globo.com/podcast/noticia/2019/04/25/o-que-sao-podcasts.ghtml>

da lógica que produz a exclusão. Desse modo, pode-se observar como que a educação para os trabalhadores, as políticas públicas, a Educação Profissional, a Educação de Jovens e Adultos, assim como os projetos pedagógicos são perpassados, historicamente, por disputas entre diferentes segmentos que ora estão a favor dos trabalhadores, ora contra, seguindo uma lógica do capital financeiro, cujas estratégias reformistas pouco produzem o processo de emancipação. Porém, é preciso lembrar que em muitos lugares, estratégias de fortalecimento das classes populares persistem e ensinam aos envolvidos a necessidade de se resgatar jovens e adultos excluídos da escola e do mundo do trabalho. Por isso a relevância de se desenvolverem ações que possam dar voz a estes sujeitos, mostrando como se dá o empoderamento dessas classes através da Educação.

Com o desenvolvimento do Documentário, também foi possível evidenciar fatores que contribuem para a permanência escolar: a Assistência Estudantil¹⁴; a receptividade dos professores em acolher; trabalhos envolvendo integração entre profissionais da Educação e estudantes; a construção dos laços de amizade com os colegas da turma; e as interações em sala de aula e na escola como um todo, capazes de promover a satisfação das três necessidades psicológicas básicas – autonomia, competência e estabelecimento de vínculos – características dos contextos facilitadores da motivação, do desenvolvimento e do desempenho.

Tendo em vista que os materiais educativos são ferramentas que proporcionam melhoria da prática da atividade pedagógica e que agregam valor à instituição, acredita-se, então, que o Documentário se configura como objeto ou prática facilitadora dos processos de aprendizagem voltado para o enriquecimento formativo dos alunos. De nenhum modo os materiais educativos podem substituir a atividade construtiva do professor, nem a dos estudantes, na aquisição das aprendizagens. Mas é um recurso importantíssimo que, se bem utilizado, não apenas potencializa o processo, como também oferece ideias, propostas e sugestões que enriquecem o trabalho pedagógico.

Finalmente, o Documentário também poderá ser utilizado em outros momentos: recurso de valorização das conquistas do público do Proeja; e vídeo institucional que poderá ser utilizado para divulgar o curso, para que estudantes de outras modalidades possam conhecer o Proeja e em momentos de formação de servidores, portanto, um modelo que pode vir a ser implementado em outras instituições e em práticas variadas.

14 <http://portal.mec.gov.br/pnaes>

Referências

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **Documento Base**. Brasília, 2007.

BROWN, B. Palestra proferida no TED Talk, **The Call to Courage**. 2019.

CACHO, M. V.; MOURA, D. H.; SILVA, F. N. A educação de jovens e adultos integrada com a educação profissional: contrapontos dos planos nacionais de educação do século XXI no Brasil. In: **Anais do III Colóquio Nacional – Eixo Temático I – Políticas em educação profissional**. 2015.

CARMO, G. T. **O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva do reconhecimento social**. [Tese de Doutorado]. Campos dos Goytacases: UENF, 2010.

DALL’AGNOL, C. **Produção Audiovisual como Recurso Didático Pedagógico no Ensino de História: “Como me veem?”, “Como eu me vejo?” Estudo de Caso de Adolescentes de uma Comunidade em Situação de Vulnerabilidade Social**. [Dissertação de Mestrado]. Caxias do Sul: UCS, 2015.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 2, pp.143-150, 2004.

KAPLÚN, G. Materiais educativos: a experiência de aprendizado. **Revista Comunicação & Educação**, n. 27, pp. 46-60, 2003.

KATREIN, B. H. S.; DEL PINO, M. A. B. Buscando compreender o sucesso escolar: histórias de permanência e prática pedagógica. In: MARASCHIN, M. S. et al. (Orgs.). **Formação docente, acesso e permanência na educação profissional: estudos sobre o PROEJA**. Pelotas: Ed. da UFPEL, 2012.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da Autodeterminação: uma Análise da Motivação dos Estudantes do Curso de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 24, n. 62, pp. 162-173, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MEDEIROS, M. K. M. R.; COSTA, E. M. D. A autoestima de alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos. **Revista Movimenta**, v. 5, n. 1, pp. 119-133, 2012.

MOLL, J. PROEJA e democratização da educação básica. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MURRAY, E. J. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro, 1973.

NICHOLS, B. **Introdução ao documentário**. Campinas: Papirus, 2012.

PAZZINI, D. N. A.; ARAÚJO, F. V. **O uso do vídeo como ferramenta de apoio ao ensino-aprendizagem**. 2013.

RAMOS, F. P. **Mas afinal... o que é mesmo documentário?** São Paulo: Senac, 2013.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, n. 1, pp. 54-67, 2000.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. [Tese de Doutorado]. Salvador: UFBA, 2009.

SILVA, M. R.; JORGE, C. M. O reencontro dos sujeitos adultos com a escola: significados e tensões no âmbito do PROEJA. **Educação e Sociedade**, v. 39, n. 142, pp. 55-71, 2018.

SIMÕES, R. D. **Evasão e permanência na educação de jovens e adultos: o papel da escola nesses processos**. 2017. Disponível em: <<http://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/evasao-e-permanencia-na-educacao-de-jovens-e-adultos-o-papel-da-escola-nesses-processos/>>.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEMAS ATUAIS COMO RACISMO E PANDEMIA DISCUTIDOS NO PROEJA ATRAVÉS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS VOLTADAS AO PÚBLICO ADULTO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

José Ricardo Gonçalves da Costa
Marta Blank Tessmann

Introdução

Na busca de um tema em língua portuguesa para este trabalho, o foco se destinou no interesse nas várias linguagens que permitem aos jovens, adultos e idosos do PROEJA identificarem-se no mundo da leitura. E dentre inúmeras opções de instrumentos de leitura, decidiu-se trabalhar com as histórias em quadrinhos (HQs) voltadas ao público adulto.

Nessa era de comunicação e informação, a sociedade não mais permite leituras que objetivem uma única interpretação, estável e universal, nem mesmo leitores apenas de livros (o que é motivo de orgulho) ou postagens de redes sociais (o que não é saudável em tempos de *fake news*). Pelo contrário, hoje é cada vez mais necessário que o sujeito seja capaz de compreender as variadas linguagens e os múltiplos códigos que o envolvem como, por exemplo, pintura, cinema, teatro, propaganda, histórias em quadrinhos.

O público do PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Básica – com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, é muito diversificado, pois inclui jovens, adultos e idosos. O material a ser trabalhado deve ser pensado nestas circunstâncias. Vale ressaltar o que Moura e Henrique (2012) pensam sobre o material didático que geralmente é usado para este aluno:

E pode-se acrescentar ainda que o material específico da EJA desconsidera as especificidades e diversidades desse público, entre as quais podem-se citar a faixa etária, os diversos níveis de maturidade intelectual, de experiência de vida e de domínio no uso dos recursos linguísticos. Em muitos desses materiais, o coletivo da EJA é tratado como uma criança grande, o que revela desconhecimento por parte dos profissionais que elaboram esse material de como aprende o adulto quando se encontra em situação escolar.

Lembrando que as HQs adultas só podem ser utilizadas como recurso pedagógico em turmas com alunos acima dos 18 anos. Seria um recurso específico para a faixa etária das turmas, pois mostra contextos relacionados à vida adulta. O que muitas vezes reflete a realidade violenta daquele aluno, com temas como: racismo, violência policial, uso de drogas, gravidez indesejada, estupro, prostituição, homofobia, misoginia, etc.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1998) apontam, como um dos objetivos do ensino da Língua Portuguesa, que os alunos sejam capazes de utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

A partir desse ponto, o corpus do trabalho foi escolhido e o tema, propriamente dito, começou a ser explorado. A abordagem desta pesquisa é qualitativa, pois mostra as HQs adultas como um recurso para a discussão de temas sensíveis à sociedade. A discussão é necessária para uma formação omnilateral, defendida pela Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, pois leva os alunos a uma reflexão crítica destas problemáticas sociais.

Também é bibliográfica devido ao material coletado para a realização da mesma, assim como sua análise. Para tal, foram utilizadas histórias em quadrinhos adultas dos selos americanos Vertigo (DC Black Label) e Marvel Max que possuem viés dramático, cômico, violento e sexual, sendo assim proibidas para menores de 18 anos. Lembrando que as atividades propostas com essas HQs só podem ser praticadas numa turma de PROEJA composta só por adultos e idosos.

Diante do objeto de pesquisa tal como aqui delimitado, tem-se como problema de pesquisa a seguinte formulação: “Quais temas podem ser trabalhados em sala de aula com o uso das HQs para adultos nas aulas de língua portuguesa na PROEJA?”. As histórias em quadrinhos direcionadas para um público acima dos 18 anos, se forem bem trabalhadas, propõem ao alunado um bom debate e maior aprofundamento do que seja o uso da língua.

Como hipótese, poderão ser trabalhados temas como adequação e inadequação, variação linguística, preconceito linguístico, fala e escrita, caracterização dos personagens, depreensão do sentido por meio do contexto, produção de sentido ou coerência, e recursos de expressão

visual. O educador ainda poderá trabalhar com metalinguagem e intertextualidade, interpretação textual crítica, diferenças regionais, ortografia, concisão e coesão textuais, e por fim, metáforas visuais.

O objetivo geral é mostrar os quadrinhos adultos como recurso de apoio ao tratamento de temas escolares de forma lúdica, possibilitando um processo de aprendizado da língua materna mais agradável para jovens, adultos e idosos.

O objetivo específico é propor o uso deste importante recurso não só para o entretenimento dos alunos, mas também como ferramenta que auxilia os professores, aumentando a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando a curiosidade dos alunos e desafiando seu senso crítico, como afirma Ramos (2019) e outros autores que defendem a ideia do Ensino Médio Integrado.

O potencial da HQ para adultos como recurso pedagógico

São inúmeras as vantagens de se usar quadrinho em sala de aula, além do valor como veículo de comunicação em massa e literatura. Segundo Calazans (2004), podem ser utilizados em todos os níveis de aprendizado, desde a fase de alfabetização até o ensino universitário. Entretanto, um dos maiores méritos das histórias em quadrinhos é aliar o conteúdo ao entretenimento, o que desperta a atenção do discente e facilita em muito o uso em sala de aula.

Os educadores têm no quadrinho uma fonte didática quase que inesgotável e que pode ser usada em várias disciplinas, como Português, Matemática, História, Geografia, Artes, entre outras. Mas para isso é indispensável que esses professores se familiarizem com a linguagem deste gênero para que possam extrair o maior número possível de recursos como balões, quadros e onomatopéias que podem ser usados como recursos de linguagem e extraídos de qualquer HQ.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais apresentados em 1997 pelo MEC, os quadrinhos são recomendados no volume relacionado ao ensino da língua portuguesa e segundo Maria Cristina Ribeiro Pereira, a pedagoga coordenadora geral dos PCN, as HQs associam imagens e textos, motivando a iniciação da leitura por parte das crianças (Sarpa e Alencar, 1998). Este recurso exercita a criatividade e a imaginação dos pequenos. Pode servir de reforço à leitura, e constitui uma linguagem altamente dinâmica. É uma forma de arte adequada a nossa era: fluida,

embora intensa e transitória, a fim de dar espaço permanente às formas de renovação (Bibe-Luyten, 1984).

Pensando no público adulto, os quadrinhos podem ser utilizadas para introduzir um tema, para aprofundar um conceito já apresentado, para gerar discussão a respeito de um assunto, para ilustrar uma ideia, entre outros objetivos. Não existem regras para sua utilização. Porém, uma organização deverá existir para que haja um bom aproveitamento de seu uso no ensino, visando ao objetivo específico da aprendizagem. As propostas a seguir são relacionadas às aulas de produção textual, principalmente.

HQ's adultas que discutem racismo, pandemia, e outros temas

Em “Fábulas”, da Vertigo, é mostrada uma versão subversiva dos contos de fada da Disney, famosos no mundo inteiro. E para os adultos, a distorção destes contos clássicos é fantástica e aguça a vontade de pesquisar sempre por outras versões para os mesmos contos; incluindo as originais, que são consideradas macabras por muitos especialistas, escritas pelos autores Perrault, Andersen e os irmãos Grimm.

Uma boa atividade com HQs é fazer o aluno criar uma continuação para a história. Usaremos alguns trechos das revistas, também chamadas de *comic books*, para realizar esta atividade. Em “Fábulas-O livro do amor”, lançado no Brasil pela editora Panini e Devir, no capítulo “O papa- léguas e o coiole”, a Branca de Neve chama o médico do Império das Fábulas em Nova York para uma consulta particular, e recebe os parabéns do médico; ligando em seguida para Bigby, o Lobo, chamando-o de traidor. O diagnóstico foi simples: gravidez indesejada.

Nesta atividade, o professor pode trabalhar com recursos como intertextualidade, estimulando também a produção de textos. Pode-se abrir espaço ainda para discutir o papel do sujeito “mãe” na sociedade atual.

Figura 1: Fábulas da Vertigo



Fonte: Fábulas – O livro do amor (2003)

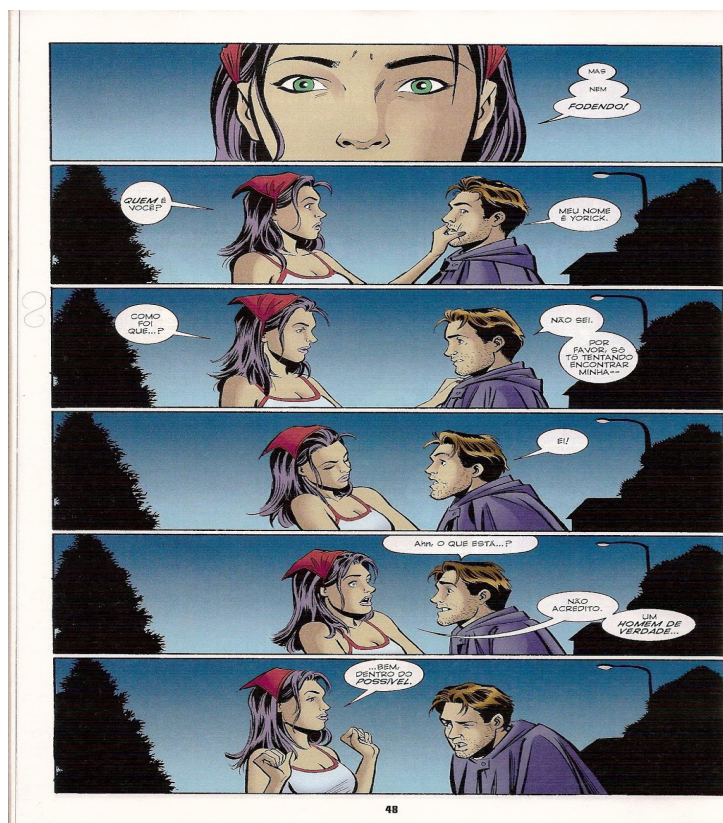
O uso destes quadrinhos adultos para ilustrar a forma de agir e pensar da sociedade em determinados contextos históricos também é viável. Utilizaremos a revista “Y – O último homem – extinção” para as ideias apresentadas nos parágrafos seguintes. O professor pode incitar uma discussão sobre um tema bem comum para o americano, o terrorismo. Os americanos vivem esta realidade há muito tempo e tiveram que modificar sua visão atrasada e ilusória do *american way of life*, defendido por um pre-

sidente retrógrado que tem ideais similares ao atual presidente do Brasil.

E se esta realidade estivesse presente em seus cotidianos? Esta *comic book* mostra um mundo comandado por mulheres, onde só um homem sobreviveu a um vírus letal, de origem e cura desconhecidas. Perguntar às mulheres da turma como seria um mundo sem homens, motivando outra discussão interessante e mediando um possível debate sobre gêneros.

Ainda pode-se aproveitar a oportunidade para discutir sobre os problemas ligados à pandemia do COVID-19 e suas futuras consequências. Os alunos podem refletir sobre a futura situação econômica do mundo e as novas formas de relações humanas, que já estão em prática, devido ao cenário de pandemia.

Figura 2: Y- O último homem

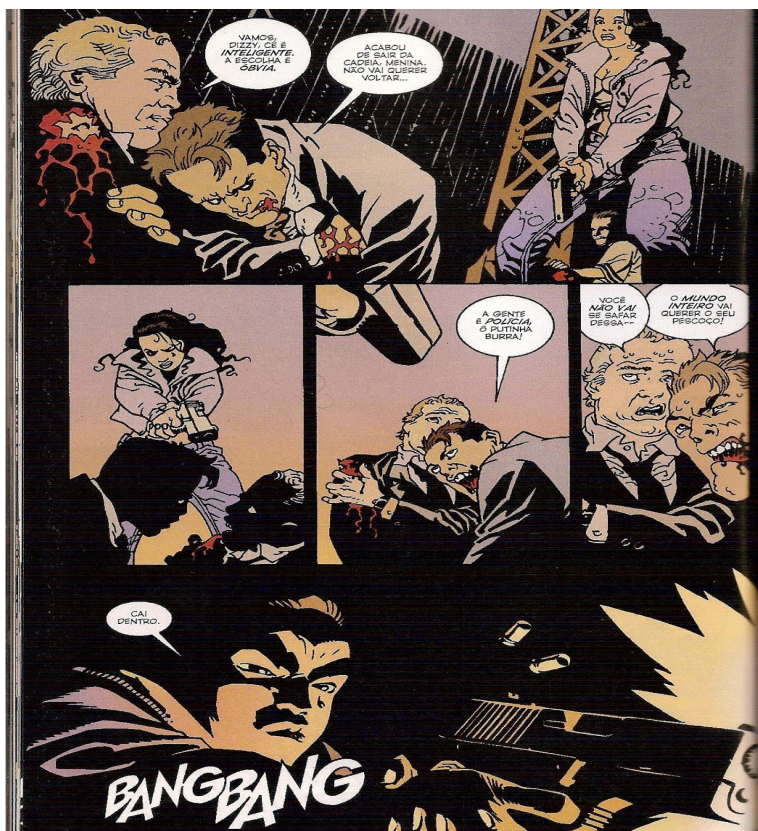


Fonte: Y- O último homem (2012)

Em “100 balas”, o educador pode encontrar suporte para uma discussão sobre a violência e seus problemas sociais, incluindo o racismo e o abuso de autoridade por parte de alguns policiais mal-intencionados, temas necessários em tempos de *black lives matter*.

No arco de histórias “Atire primeiro, pergunte depois”, a personagem Dizzy Cordova, uma mulher negra, ganha uma segunda chance na vida ao receber 100 balas irrestreáveis e uma proposta incomum: tornar-se um tipo de agente secreta a mando do Agente Graves e o senhor Shepherd. Vida complicada, marcada por tragédias familiares causadas por brigas de gangues e abuso de autoridade policial. Uma realidade cruel na vida de alguns alunos que perderam familiares no mundo do crime e das drogas por motivos estúpidos.

Figura 3: 100 balas



Fonte: 100 balas- Atire primeiro, pergunte depois (2012).

O professor exemplifica através destas *comic books* o quão ricos de informações podem ser os elementos visuais utilizados no processo interativo. Pode-se analisar as fisionomias dos personagens e verificar se estão condizentes com o contexto situacional. Também pode-se analisar a questão de adequação da linguagem (informal), utilizada no trecho citado de 100 balas.

Usar os quadrinhos para ilustrar a forma de agir e pensar da sociedade em determinados contextos históricos ajuda o alunado a entender melhor alguns aspectos: seu lugar no mundo, sua cultura, e até a história da sociedade (ou da sua própria comunidade).

Considerações Finais

Com a escolha da proposta de uso de histórias em quadrinhos adultas para o ensino de língua portuguesa no PROEJA, busca-se romper com a metodologia centrada apenas no livro didático como fonte de informação no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, procuramos possibilidades de tornar a aula de português mais prazerosa, tanto para o aluno adulto, como para o professor.

Como resultado deste trabalho, nota-se que a utilização de histórias em quadrinhos adultas no ensino da disciplina pode ser de grande valia, uma vez que as mesmas apresentam uma forma de comunicação visual e verbal e ainda abordam temas relacionados aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Temas sensíveis no contexto atual de intolerância e tempos difíceis com relação à pandemia do COVID-19 que o mundo vive; com menos toque humano e a busca constante por mais solidariedade.

Moura e Henrique (2012) afirmam que o material didático destes alunos não está contextualizado com a sua realidade, como anteriormente citado no corpus textual deste trabalho. Temas como racismo, violência, abuso de autoridade, pandemia, entre outros, fazem parte desta cruel realidade e estão presentes nestas HQs voltadas ao público adulto. Portanto, é uma ferramenta pedagógica que informa, entretém e está relacionada ao cotidiano do alunado.

Como a utilização das HQs adultas na sala de aula tem sido muito pouco estudada, acredita-se que qualquer contribuição nesse sentido será proveitosa, pois atualmente o ensino da língua portuguesa no PROEJA deveria apontar para uma renovação conceitual, e esse trabalho pode contribuir com essa busca.

Na construção do Ensino Médio Integrado (Ramos, 2019) e buscando uma formação crítica na Educação Profissional e Tecnológica, deve-se considerar a conscientização dos discentes com relação à empatia e o respeito ao próximo. Além de serem valores defendidos por uma formação omnilateral, um dos objetivos desta modalidade de ensino; estes mesmos valores devem ser ensinados à exaustão. Quanto mais se falar sobre estes temas, haverá mais conscientização e sensibilização por parte de todos. E que isso comece na escola, que deve ser um espaço de transformação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, mesmo em tempos de intolerância.

Referências

AZZARELLO, B. **100 balas**. São Paulo: Panini, 2012.

BIBE-LUYTEN, S. M. **O que é História em Quadrinhos**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALAZANS, F. M. A. **História em quadrinhos na escola**. São Paulo: Paulus, 2004.

MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. PROEJA: entre desafios e possibilidades. **Revista Holos**, ano 28, v. 2, pp. 114-129, 2012.

RAMOS, M. Conceção do Ensino Médio Integrado. **Forum EJA**. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf>. Acesso em 21 de fev de 2019.

SERPA, D.; ALENCAR, M. HQ em sala de aula. **Nova Escola**, ano 13, n.111, Abril de 1998.

VAUGHN, B. K. **Y – O último homem – Extinção**. São Paulo: Panini, 2012.

WILLINGHAM, B. **Fábulas – O livro do amor**. São Paulo: Devir, 2003.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E APL'S

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA FERRAMENTA PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL

Anilton Valnei de Aquino Júnior
Maria Raquel Caetano

Introdução

A relação de oferta e demanda por profissionais qualificados está intrinsecamente ligada ao desempenho econômico local abarcando fatores como a diversificação da matriz produtiva, políticas públicas voltadas para o desenvolvimento econômico local, a criação de postos de trabalho, a capacidade de adaptação dos trabalhadores às dinâmicas mudanças no mundo do trabalho e a oferta de qualificação profissional.

O presente estudo tem como tema central a relação entre oferta e demanda por educação profissional e tecnológica no município de Osório/RS, trata-se de parte da pesquisa desenvolvida no programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação Sul Riograndense – IFSUL, faz uma revisão de literatura com base em artigos, teses e dissertações disponíveis no Repositório CAPES, buscando analisar o papel dos poderes públicos locais e suas atuações como agentes de elaboração de políticas públicas de desenvolvimento local tomando por base o conceito de territorialidade para assim responder ao seguinte problema de pesquisa: De que modo a oferta de Educação Profissional e Tecnológica pode ser analisada sob o ponto de vista da compatibilidade com as demandas do mundo do trabalho?

Dados produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2017), pelo Instituto Brasileiro de Economia – IBRE/FGV (2017), pelo Comitê de Datação de Ciclos Econômicos – CODACE/FGV (2017) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2017) demonstram de modo convergente que a economia brasileira, a partir do ano de 2014, entrou em um grave ciclo de recessão que chegou a deixar mais de 14 milhões de brasileiros desempregados. Sob esse prisma o tema torna-se atual e, sobretudo, reveste-se de relevância social.

É objeto desse estudo o município de Osório no Estado do Rio Grande do Sul. Situado entre a Serra e o Mar, é o centro de entrada

para o Litoral Norte Gaúcho. O município possui aproximadamente 45 mil habitantes, dos quais 29,6% estão formalmente ocupados e possuem um rendimento médio de 2,6 salários mínimos de acordo com o IBGE. Conta com um diversificado arranjo produtivo que contempla uma vasta gama de atividades econômicas, tais como: a indústria calçadista, o turismo, o comércio, o setor de serviços, a pesca, a construção civil e a produção agrícola.

Justifica-se este estudo em função de que a relação entre educação e trabalho, além de ferramenta de análise para a questão econômica, é de fundamental importância para compreensão do desenvolvimento humano, pois é a partir do trabalho que o homem constitui-se como ser, é pela ação do trabalho que o homem transforma os elementos naturais em elementos necessários à constituição da vida e é a partir da atividade prática que o homem constrói o próprio conhecimento e essa é a essência do “Trabalho como Princípio Educativo”, eixo temático norteador desse trabalho. Assim, este estudo tem como objetivo analisar a relação entre a oferta de educação profissional e tecnológica e sua compatibilidade com as demandas do mundo do trabalho no contexto do Município de Osório/RS. Em convergência com o objetivo geral, estão estabelecidos os objetivos específicos, os quais são: (i) compreender o impacto da educação profissional e tecnológica e no desenvolvimento local; e (ii) conhecer a relação entre sistema educacional e o mundo do trabalho.

Procedimentos Metodológicos

A fim de dar sustentação a esta pesquisa e construir uma contextualização para o problema a ser investigado adotou-se como metodologia a técnica de revisão bibliográfica. De acordo com Santos e Candeloro (2006, p. 43) a revisão bibliográfica “revela explicitamente o universo de contribuições científicas de autores sobre um tema específico”. As leituras que fundamentam esse documento consistem em artigos de estudiosos consagrados nos estudos do binômio educação-trabalho no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), além de uma seleção de artigos, teses e dissertações disponíveis no portal da CAPES. Nesse sentido Barral (2007, p. 60) ensina que a revisão bibliográfica “não deve ser uma lista pasmaceira de autores e livros que abordaram o tema, mas sim a descrição do estado-da-arte, ou seja, do conhecimento atual sobre o problema”.

Para a seleção de artigos no repositório da CAPES adotou-se como critério de pesquisa a expressão “demanda por educação profissional” e foram definidos os seguintes critérios de pesquisa: texto completo disponível; em português (Situação Brasileira); palavras chave no título e/ou resumo e similaridade com o objetivo geral da pesquisa. A seleção resultou em 1002 artigos, dos quais oito foram selecionados pelo pesquisador e incluídos no rol de leituras. Para a seleção no Banco de Teses e Dissertações da CAPES adotou-se inicialmente o mesmo critério de pesquisa utilizado no repositório CAPES, concluindo-se o trabalho com nove dissertações e duas teses também selecionadas.

O presente trabalho apresenta características de pesquisa qualitativa, no que se refere à abordagem. Minayo (2007) define que a forma de legitimação científica tradicional é a quantificação. O uso de métodos quantitativos objetiva a apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis e também a produção de modelos teóricos abstratos com aplicabilidade prática, já para Chizzotti (1995), é através das pesquisas quantitativas que prevemos e mensuramos variáveis pré-determinadas e podemos verificar e explicar a influência que exercem sobre outras variáveis analisando a frequência dos incidentes e fazendo relações estatísticas. Porém não basta apenas obter os números, é necessário dar sentido a eles demonstrando a qualidade que os dados coletados oferecem, tentando compreender o problema da perspectiva dos sujeitos, atentando-se ao contexto social no qual o problema de pesquisa ocorre. Desse modo Stake (2011) ensina que o estudo qualitativo é interpretativo, fixa-se nos significados das relações humanas a partir de diferentes pontos de vista. Esse tipo de estudo reconhece que as descobertas e os relatórios são frutos de interpretações entre o pesquisador e os sujeitos.

O estudo busca ainda descrever as relações entre variáveis que se manifestam na relação educação-trabalho através do levantamento das características conhecidas, componentes do problema, quanto aos objetivos, essa pesquisa será classificada como pesquisa descritiva. Por fim considerando que o pesquisador não possui controle sobre os eventos analisados, que o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em um contexto específico da vida real e ainda que a análise do problema demandará a compreensão holística de uma situação utilizando-se do método hipotético-dedutivo, quanto aos procedimentos, o trabalho será caracterizado como estudo de caso a ser realizado no município de Osório-RS. Conforme Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia de

pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados da sociedade se mostrando uma ferramenta utilizada para entendermos a forma e os motivos.

A Educação Profissional e Tecnológica e o Arranjo Produtivo Local

A fim de construir uma contextualização para o problema a ser investigado foi estruturada a presente revisão literatura, buscando a compreensão sobre a situação atual da EPT no Brasil, grande área na qual está inserido este projeto, definiu-se como tema da primeira subseção desta revisão o percurso histórico da EPT no Brasil, na segunda subseção é apresentada a relação entre os Arranjos Produtivos e a EPT e por fim, na terceira subseção são discutidas as relações entre o sistema educacional e o mundo do trabalho.

Percurso histórico da EPT no Brasil

Embora a partir do ano de 2003, com o início do Governo Lula (2003-2010) e seguindo com o governo Dilma Rousseff (2011-2016), centrados em uma matriz econômica de caráter desenvolvimentista, tenha-se criado um ambiente favorável à retomada dos investimentos na Educação Profissional e Tecnológica no país, especialmente no que se refere a políticas públicas em nível de Governo Federal, com a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por meio da Lei nº12.513/2011, cuja finalidade era expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores ampliando a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira articulando outros programas como: Programa Brasil Profissionalizado; Rede e-Tec Brasil; Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem, percebe-se, paralelamente, pouca articulação com os poderes públicos locais que canalizam seus investimentos no âmbito da educação para cumprir as determinações legais de contingenciamento de recursos para aplicação no ensino fundamental, fazendo com que no âmbito mu-

nicipal inexistam políticas destinadas a EPT. Esse contexto ocasiona reflexos como a ausência de trabalhadores qualificados para preencher postos de trabalho de um lado e de outro, trabalhadores com formação profissional atuando em funções diversas daquela para a qual se especializaram. Para compreendermos os caminhos que conduziram a esta situação, pretende-se traçar, nesta seção, o desenho do quadro histórico da educação profissional no Brasil.

No documento ‘Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica’, o Ministério da Educação (MEC) relata que “a formação do trabalhador no Brasil começou a ser feita desde os tempos mais remotos da colonização, tendo *como os primeiros aprendizes de ofícios os índios e os escravos*” (BRASIL, p. 1, 2009, grifo dos autores). O mesmo documento destaca ainda que nesse período a educação profissional era destinada às camadas menos privilegiadas da sociedade (BRASIL, 2009).

Complementarmente Bezerra (2015) relata que os raros exemplos de ensino **técnico** no Brasil colonial estavam condicionados ao atendimento das necessidades da Coroa Portuguesa, subordinando o país a uma condição de dependência à metrópole do Império. Tal condição fica evidenciada no Alvará Real de 05 de janeiro de 1785, assinado por D. Maria I, extinguindo fábricas e manufaturas no Brasil, contexto que prejudicou o desenvolvimento tecnológico e desestimulou o ensino profissionalizante. Tal condição perdurou até a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808, quando D. João VI revogou o referido Alvará e criou o Colégio das Fábricas, primeiro estabelecimento instalado pelo poder público no Brasil, destinado à educação de artistas e aprendizes (BRASIL, 2009).

Após a abolição do trabalho escravo em 1889, Nilo Peçanha, presidente do Estado do Rio de Janeiro, criou quatro escolas profissionais em seu Estado, sendo 3 destinadas ao ensino de ofícios e uma destinada a aprendizagem agrícola. E em 1909, quando assume a Presidência da República, Peçanha cria dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”, em diferentes unidades da federação, destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Esse é considerado o marco inicial da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no país (BRASIL, 2009). Em 1930, no Governo Vargas, é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e estruturada a Inspetoria de Ensino Profissional Técnico, o que favoreceu uma política de expansão das escolas industriais (BRASIL, 2009).

Uma série de medidas econômicas, com o intuito de potencializar a indústria brasileira e desenvolver o mercado nacional foi adotada a partir de 1941, tais como: inauguração da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e da Fábrica Nacional de Motores, além da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem da Indústria (SENAI). A criação do SENAI inaugura a primeira experiência público-privada de educação no Brasil, recebendo um grande aporte de recursos públicos provenientes da Previdência, mas com um Conselho Administrativo Privado sem participação do governo, atendendo, portanto aos interesses econômicos do empresariado nacional que regulam a oferta de vagas, o catálogo de cursos e o modelo de ensino, marcado pelo tecnicismo e centrado na formação de operários disciplinados e subservientes aos novos interesses organizacionais, notadamente marcados pelo modelo de produção taylorista/fordista (BEZERRA, 2015).

Por cerca de 40 anos, as ações do poder público, inerentes ao ensino **técnico e** profissionalizante, foram inexpressivas, durante este período a educação profissional ficou sob domínio da classe empresarial. Apenas nos anos noventa percebe-se novamente uma ação estatal focada na atenção à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com o advento da Lei nº8.948, de 1994, que determinou a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) e da Lei nº9.394, de 1996, que pela primeira vez aborda a Educação Profissional em um capítulo à parte da Educação Básica, e segundo o MEC:

[...] superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade (BRASIL, 2009, p.5).

Controversamente a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que criou os CEFET's, efetuou a separação entre ensino **médio** e ensino profissionalizante. A partir da nova LDB, o aluno pode optar por terminar o Ensino Médio com ou sem uma formação técnica profissionalizante ou por frequentar um curso técnico somente após a conclusão do Ensino Médio (BRASIL, 1996).

O grande impulso para a EPT pública e gratuita no Brasil ocorre a partir dos anos 2000. Se de 1909 a 2002 foram criadas 140 unidades

de ensino, o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, instituído pela Lei nº 11.195, de 2005, propiciou a construção de mais 64 novas unidades de ensino na primeira fase do projeto, enquanto na segunda fase, em 2007, projeta-se a entrega de mais 150 unidades, totalizando 354 unidades de ensino técnico, superior e de pós-graduação, até o ano de 2010 (BRASIL, 2009).

Hoje a EPT é definida pelo próprio Ministério da Educação como “uma modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com a finalidade precípua de preparar ‘para o exercício de profissões’, contribuindo para que o cidadão possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade” (BRASIL, 2018, n. p.). Ainda segundo o MEC, a EPT propicia a integração dos diferentes níveis e modalidades de educação às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, com vistas a auxiliar na consolidação de dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho (BRASIL, 2018).

Os Arranjos Produtivos Locais e a Demanda por EPT

Com a crise no Regime Fordista de Acumulação, fundamentado em grandes plantas produtivas, amplamente integradas e estruturadas em conceitos como o de economia de escala, surge a necessidade de novas alternativas para atender as dinâmicas das demandas sociais e é nesse contexto que ganha espaço a visão dos aglomerados produtivos, inicialmente inspirados no Novo Modelo de Acumulação Flexível, marcado pelo Toyotismo, onde defende-se a produção enxuta e restrita as atividades fim da organização e abrindo espaço assim para o surgimento de uma cadeia produtiva de empresas com atividades correlacionadas, destinadas ao suprimento de demandas paralelas, mas ainda sim essenciais ao processo (COSTA, 2010).

Experiências como as do Vale do Silício, da Tecnópolis Japonesa e dos Distritos Industriais Italianos, serviram de inspiração nos anos noventa, para tentativas de implementação de parques tecnológicos e incubadoras de empresas no território nacional e é a partir daí que a expressão Arranjo Produtivo Local (APL) passa a angariar espaço no cenário político/econômico brasileiro. Costa (2010, p. 126) destaca que o termo passou a ser usado de forma uníssona, como:

um espaço social, econômico e historicamente construído através de uma aglomeração de empresas (ou produtores) similares

e/ou fortemente inter-relacionadas, ou interdependentes, que interagem numa escala espacial local definida e limitada através de fluxos de bens e serviços.

Convergindo com esse pensamento, Cardoso (2014, p. 7) define Arranjo Produtivo Local como:

uma aglomeração de empresas, localizadas em um mesmo território, que apresentam especialização produtiva e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais como: governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa.

Com relação aos benefícios dessa estratégia de desenvolvimento, Simonetti e Kamimura (2017) destacam que os arranjos produtivos proporcionam às empresas participantes subsídios para enfrentar o mercado acirrado, superar os desafios, as dificuldades de acesso ao crédito e até mesmo as barreiras impostas pelo excesso de burocracia, bem como discutir as características e as vantagens relacionadas a esse modelo de estrutura organizacional. Um grupo de empresas fortalecidas gera uma externalidade positiva, na geração de emprego e renda, tornando-se um atrativo a outras empresas para que se instalem na região. Consequentemente há um desenvolvimento regional.

Na condição de um promissor instrumento de política econômica, observa-se que os Arranjos Produtivos Locais carecem de apoio por grande parte do poder público, pois ainda não há uma agenda que dê direção e coerência para a intervenção desses aglomerados, potencializando e otimizando a ação do Estado (COSTA, 2010).

Assim os APL's configuram-se como estratégias de desenvolvimento regional associadas à ideia de ações governamentais que estimulem o desenvolvimento econômico em uma determinada área.

No ano de 2012 o Ministério da Integração Nacional (MI) definiu princípios e diretrizes para reformulação da Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR) com a elaboração de um documento de referência, cujo capítulo “Eixos Temáticos e Diretrizes Específicas Sugeridas”, na seção “Vertente Educação”, classifica as modalidades de ensino profissional, técnico e tecnológico como ferramentas fundamentais para construção de condições para o aproveitamento das potencialidades das localidades menos desenvolvidas do território nacional, por meio da ampliação da capacidade inovativa e competitiva e

contribuindo, simultaneamente, para a redução das desigualdades regionais e o fortalecimento da economia nacional (BRASIL, 2012).

Dentro desse contexto, Haddad (2008) explica que é no bojo da educação profissional e tecnológica que os vínculos entre educação, território e desenvolvimento se tornam mais evidentes e os efeitos de sua articulação se notabilizam. Desse modo a educação e o desenvolvimento estão interligados e são primordiais para a expansão do território, da região, do bairro ou país.

Relações entre sistema educacional e o mundo do trabalho

A concepção do senso comum de que a falta de qualificação profissional é a razão do desemprego do trabalhador, traduz a miopia da sociedade capitalista acerca das disfunções do próprio sistema. As injustiças são produzidas no meio social, reproduzidas no ambiente escolar e perpetuadas no ambiente profissional. Os marcantes processos de exclusão são frutos adoecidos da precarização das condições de existência, o modelo educacional fica restrito a um papel compensatório através da manutenção da ideia de que todos devem estar capacitados para cooperar dentro das relações de produção, mantendo assim as condições de dominação e exploração.

Tal processo é explicado por Saviani (2007, p. 8) ao explicar que durante a Revolução Industrial:

A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar. Preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades.

O autor complementa a fundamentação afirmando que foi a partir do desenvolvimento da sociedade de classes, nas suas formas escravista e feudal, que consumou-se a separação entre educação e trabalho. Como consequência desse processo, nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção (SAVIANI, 2007).

Na afirmação de Saviani (2007), de que os homens produzem seus meios de vida, temos um ponto crucial de discussão, a dimensão ontológica do trabalho na espécie humana. Antunes (2001, p. 136)

ensina que “o trabalho constitui-se como categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o ser social. Ele está no centro do processo de humanização do homem”.

A fim de contribuir na busca de caminhos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária trazemos a baila o conceito de trabalho como princípio educativo como uma via que tem o potencial para buscar a consolidação das políticas de geração de emprego e renda, de desenvolvimento científico e tecnológico, representando assim uma estratégia para o desenvolvimento socioeconômico.

Destaca-se inicialmente o pensamento de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) ao assinalarem que o trabalho é a estrutura fundante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de histórica. A consciência moldada por esse agir prático, teórico, poético ou político impulsiona o homem em sua luta para modificar a natureza. Complementarmente Kuenzer (1989, p. 23) afirma que,

A medida que, na sociedade contemporânea, a ciência se faz técnica e esta se complexifica, ou, as atividades se fazem complexas e a teoria se faz operativa, trabalho e ciência, antes dissociados, voltam a formar uma nova unidade através da mediação do processo produtivo, exigindo uma nova concepção da história e da sociedade que unifique ciência, técnica e cultura. Em decorrência exige-se um novo princípio educativo para a escola em todos os níveis, que tome o trabalho como ponto de partida, concebido como atividade teórico/prática, síntese entre ciência, técnica e humanismo histórico.

Desse modo, compreende-se que a adoção do Trabalho como Princípio Educativo pode representar um novo contexto na realidade enfrentada pelos trabalhadores possibilitando uma formação plena a partir da apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e para a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento.

Ofertas de formação profissional: analisando os dados do Município de Osório

Com vistas a atender o objetivo geral desse trabalho que consiste em analisar a relação entre a oferta de educação profissional e tecnológica e sua compatibilidade com as demandas do mundo do trabalho

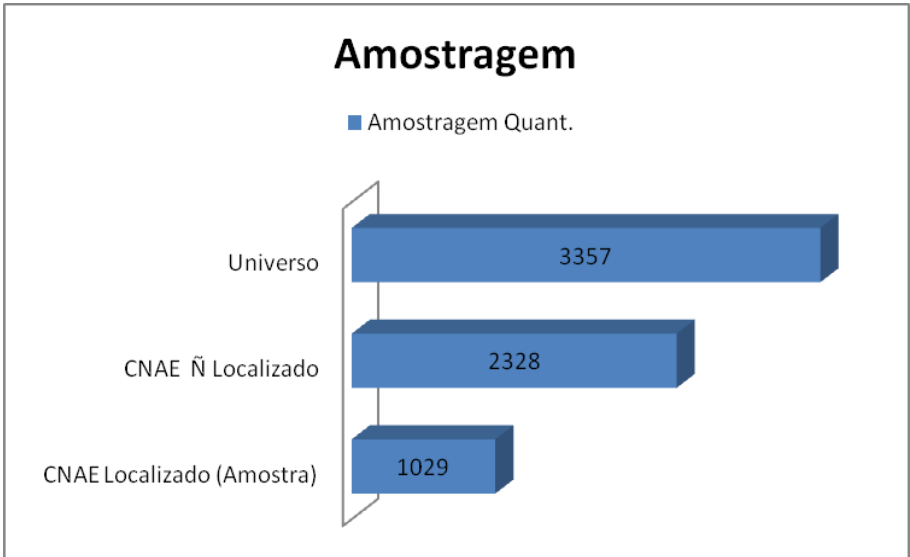
no contexto do município de Osório/RS, definiu-se como etapa inicial desta pesquisa a identificação dos negócios instalados no município a fim de caracterizarmos os ramos de atividades econômicas prevalentes e por consequência identificarmos as principais demandas por formação profissional. A segunda etapa consiste em verificarmos se as ofertas de formação profissional existentes no município atendem a demanda identificada na primeira etapa.

O cadastro de negócios instalados no município de Osório encontra-se disponível no site da Prefeitura Municipal, onde constavam 3357 (três mil, trezentos e cinquenta e sete) empresas ativas na data da consulta (15/01/2020). O site informa a razão social, o endereço das empresas e uma categorização em 19 segmentos de atuação. Para esta pesquisa foi desconsiderado o segmento de atuação informado no site do município uma vez que são efetuadas algumas generalizações que a nosso ver poderiam dificultar a análise dos dados. Exemplo disso é que se encontram na mesma categoria as atividades de Advogados, Contabilistas e Engenheiros (OSÓRIO, 2020). Assim, optou-se por rastrear no sítio da Receita Federal, na plataforma Redesim, a partir da razão social da empresa, seu CNPJ, para identificar o segmento de atuação oficial do negócio. A Rede Nacional para a Simplificação do Registro e da Legalização de Empresas e Negócios (Redesim) foi criada pelo Governo Federal com a premissa básica de abreviar e simplificar os procedimentos e diminuir o tempo e o custo para o registro e a legalização de pessoas jurídicas, reduzindo a burocracia ao mínimo necessário. A Redesim faz a integração de todos os processos dos órgãos e entidades responsáveis pelo registro, inscrição, alteração, baixa e licenciamento das pessoas jurídicas, por meio de uma única entrada de dados e de documentos, acessada pelo portal (BRASIL, 2018).

A partir do confronto dos dados retirados do site do município com os dados da Redesim, editou-se uma tabela contendo 1029 (um mil e vinte e nove) negócios caracterizados em 41 segmentos de atuação.

Tabela 01 - Amostragem

	Quant.	Percentual
CNAE Localizado (Amostra)	1029	30,65%
CNAE não Localizado	2328	69,35%
Universo	3357	100,00%



Fonte: Elaborado por Aquino Jr. (2020), com base nos dados disponíveis no site da Prefeitura Municipal de Osório e da Plataforma da Redesim.

A partir da identificação dos 1029 estabelecimentos comerciais, foi possível identificar a representatividade de cada segmento de atividade empresarial. Dos 41 segmentos de atividades empresariais identificados 24 obtiveram representatividade inferior a 1% (um por cento) da amostra, assim optou-se pelo agrupamento dessas categorias sob o título “outros”. A análise dos dados permitiu verificar que os segmentos mais expressivos no cenário econômico do município, com representatividade superior a 5% (cinco por cento) foram, Alimentos e Bebidas, Construção Civil, Fábricas e Indústrias, Moda e Indústria Têxtil, Serviços ao Consumidor, Serviços Empresariais, Transporte e Logística, além do Varejo.

Tabela 02 - Representatividade dos Segmentos empresariais no Município de Osório

Segmentos Empresariais		
Ramo de Atividade	Percentual	Quant.
Alimentos e Bebidas	6,41%	66
Construção Civil	10,69%	110
Decoração	1,65%	17
Educação	3,60%	37
Eleto-eletrônica	1,85%	19
Fábricas e Indústrias	6,80%	70
Máquinas e Equipamentos	1,26%	13
Marketing e Publicidade	1,85%	19
Materiais de Construção	2,43%	25
Medicina e Saúde	3,50%	36
Mídia e Entretenimento	1,75%	18
Moda e Indústria Têxtil	5,93%	61
Serviços ao Consumidor	11,86%	122
Serviços Empresariais	6,71%	69
Transporte e Logística	4,28%	44
Varejo	19,83%	204
Veículos e Auto Peças	1,36%	14
Outros	8,26%	85
Total	100,00%	1029

Fonte: Elaborado por Aquino Jr. (2020), com base nos dados disponíveis no site da Prefeitura Municipal de Osório e da Plataforma da Redesim.

Destacaram-se especialmente os setores da Construção Civil, com representatividade de 10,69%, Serviços ao Consumidor, representando 11,86% dos negócios instalados no município e o setor de Varejo com 19,83% de representatividade. A tabela 03 apresenta a relação de cursos técnicos existentes no município de Osório.

Tabela 03 - Oferta de Cursos Técnicos em Osório/RS

Oferta de Cursos Técnicos em Osório/RS					
Instituição	Rede				Cursos
	Pública		Privada		
	Estadual	Federal	Comunitária	Particular	
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Osório		X			Técnico em Administração
					Técnico em Informática
Escola Estadual de Ensino Médio Ildefonso Simões Lopes (Escola Rural)	X				Técnico em Agropecuária
					Técnico em Meio Ambiente
Escola Estadual de Educação Básica Prudente de Moraes	X				Eletrotécnica
Colégio Cenecista Marquês de Herval			X		Técnico em Enfermagem
					Técnico em Radiologia

Fonte: Elaborado por Aquino Jr. (2020), com base nos dados disponíveis no site da 11ª Coordenadoria Regional de Educação.

O município de Osório possui quatro instituições que oferecem educação profissional. Dessas instituições, uma faz parte da Rede Federal de Educação (IFRS), duas pertencem a Rede Estadual e uma se caracteriza como comunitária (CNEC). Em relação aos cursos, apresentam sete cursos técnicos de nível médio, entre eles: Técnico em Administração, Informática, Agricultura, Meio Ambiente, Eletrotécnica, Enfermagem e Radiologia como apresenta a tabela 03.

Na quarta tabela faz-se uma correlação entre a oferta de cursos técnicos e os Segmentos de Atividades Empresariais mais representativos no cenário econômico do Município de Osório.

Tabela 04 - Correlação entre Atividades Econômicas e Cursos Técnicos Ofertados no Município

Segmento de Atividade Econômica	Representatividade no Cenário Econômico	Técnico em Administração	Técnico em Informática	Técnico em Agropecuária	Técnico em Meio Ambiente	Eletrotécnica	Técnico em Enfermagem	Técnico em Radiologia
Alimentos e Bebidas	6,41%	Média	Média	Alta	Alta	Média	Baixa	Baixa
Construção Civil	10,69%	Média	Média	Baixa	Alta	Alta	Baixa	Baixa
Decoração	1,65%	Média	Média	Baixa	Média	Baixa	Baixa	Baixa
Educação	3,60%	Média	Média	Baixa	Baixa	Baixa	Baixa	Baixa
Eletrônica	1,85%	Média	Média	Baixa	Baixa	Alta	Baixa	Baixa
Fábricas e Indústrias	6,80%	Média	Alta	Média	Alta	Alta	Baixa	Baixa
Máquinas e Equipamentos	1,26%	Média	Alta	Baixa	Baixa	Alta	Baixa	Baixa
Marketing e Publicidade	1,85%	Alta	Alta	Baixa	Baixa	Baixa	Baixa	Baixa
Materiais de Construção	2,43%	Alta	Média	Baixa	Baixa	Baixa	Baixa	Baixa
Medicina e Saúde	3,50%	Alta	Alta	Média	Média	Alta	Alta	Alta
Mídia e Entretenimento	1,75%	Alta	Alta	Baixa	Baixa	Média	Baixa	Baixa
Moda e Indústria Têxtil	5,93%	Média	Média	Baixa	Baixa	Alta	Baixa	Baixa
Serviços ao Consumidor	11,86%	Alta	Alta	Baixa	Baixa	Alta	Média	Baixa
Serviços Empresariais	6,71%	Alta	Alta	Baixa	Baixa	Média	Baixa	Baixa
Transporte e Logística	4,28%	Alta	Alta	Baixa	Baixa	Média	Baixa	Baixa
Varejo	19,83%	Alta	Alta	Baixa	Baixa	Baixa	Baixa	Baixa
Veículos e Autopeças	1,36%	Alta	Alta	Baixa	Baixa	Baixa	Baixa	Baixa

Fonte: Elaborado por Aquino Jr. (2020), com base nos dados disponíveis no site da Prefeitura Municipal de Osório e da Plataforma da Redesim.

Para a construção da tabela de correlação entre Atividades Econômicas e Cursos Técnicos Ofertados no Município, levou-se em consideração a necessidade de profissionais com a formação técnica específica na atividade econômica. Assim, verifica-se por exemplo, que entre o segmento da construção civil e o curso Técnico de Radiologia existe baixa correlação, pois, não há necessidade de técnicos em radiologia nesta área, em comparação, observa-se que entre o eletrotécnico e o segmento de construção civil existe alta correlação, haja vista que é uma área de conhecimento fundamental para este tipo de negócio.

Considerações finais

A interpretação obtida a partir da pesquisa propicia a visão de um quadro que ilustra as questões de investigação e que atende aos objetivos específicos propostos, propiciando a compreensão da correlação entre Educação Profissional e Tecnológica, Desenvolvimento Local e o Mundo do Trabalho.

O trabalho não tem caráter conclusivo, nem pretende esgotar as discussões acerca do tema, trata-se de um debate inicial sobre o poder público local e demais agentes envolvidos no binômio educação trabalho, a fim de que se criem as condições necessárias para equacionar oferta e demanda por profissionais qualificados através do desenvolvimento de políticas públicas aplicadas ao desenvolvimento local e ao suprimento dos postos de trabalho considerando o arranjo produtivo local.

O mapeamento da demanda por trabalhadores qualificados, decorrente do arranjo produtivo local, em confronto com o mapeamento da oferta de cursos de formação profissional tem o potencial de propiciar uma melhoria qualidade de vida dos cidadãos, uma vez que possibilita ao poder público exercer a articulação entre demandantes e demandados, facultando a construção de políticas públicas que, de um lado, aumentem o número de postos de trabalho para trabalhadores egressos dos cursos já existentes e, de outro, propiciem a criação de novos cursos destinados a suprir a carência de profissionais dotados de competências técnicas, comportamentais e críticas em áreas ainda não contempladas.

No caso específico do município de Osório, a partir dos dados coletados, verifica-se uma relativa correlação entre os cursos ofertados e as atividades empresariais predominantes no cenário econômico. À primeira vista percebe-se que os cursos ofertados no Instituto Federal

de Educação possuem uma correlação predominantemente média ou alta com o cenário econômico, enquanto os cursos ofertados nas demais instituições possuem uma correlação predominantemente média ou baixa. A partir desse cenário é possível inferir que provavelmente no Instituto Federal de Educação exista um planejamento mais efetivo acerca da oferta de cursos e que possivelmente esse planejamento leve em consideração a demanda por trabalhadores qualificados.

Através deste estudo o pesquisador espera contribuir para debate acerca do desenvolvimento social, econômico e humano por meio da demonstração da relevância da formação profissional e tecnológica para o desenvolvimento local.

Referências

ANTUNES, R. L. C. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2001.

BARRAL, W. B. **Metodologia da Pesquisa Jurídica**. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

BEZERRA, F. A. M. **A educação profissional e tecnológica como eixo de desenvolvimento regional**. [Dissertação de Mestrado]. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2015.

BRASIL. Ministério da Economia. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. **Carta de Conjuntura nº 37 - 4º Trimestre**. Rio de Janeiro: Ipea., 2017. Disponível em: < https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/conjuntura/180629_carta_de_conjuntura_37.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional e Tecnológica (EPT): Saiba o que é a EPT e conheça os principais atores que operam na normatização e na oferta desta modalidade educacional**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-epgt>>.

BRASIL. SERPRO. **Como descobrir o CNPJ de uma empresa?** Nova funcionalidade do portal Redesim permite a consulta do CNPJ a partir do nome fantasia de uma empresa. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Regional. Secretaria de Desenvolvimento Regional e Urbano. **1ª Conferência Nacional de Desenvolvimento Regional: Documento de Referência**. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei nº 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>.

BRASIL. **Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, 1994.

CARDOSO, U. C. **APL: arranjo produtivo local.** Brasília: Sebrae, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 1995.

COSTA, E. J.M. **Arranjo produtivos locais, políticas públicas e desenvolvimento regional.** Brasília: Mais Gráfica Editora, 2010.

DONA MARIA I. [Alvará]. 5 jan. 1785, Alvará, por que Vossa Majestade é servida proibir no Estado do Brasil todas as fábricas, e manufaturas de ouro, prata, sedas, algodão, linho, e lã, ou os tecidos sejam fabricados de um só dos referidos gêneros, ou da mistura de um com os outros, excetuando tão somente as de fazenda grossa do dito algodão. Lisboa, 1785. Localização: Junta da Fazenda da província de São Paulo. Disponível em: <http://historialuso.arquivonacional.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3674:alvara-que-proibe-as-fabricas-e-manufaturas-nobra&catid=145&Itemid=287>.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Orgs.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional.** São Paulo: CUT, 2005. Pp. 19-62.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS – FGV. Comitê de Datação de Ciclos Econômicos – CODACE. **Comunicado de Datação de Ciclos Mensais Brasileiros.** Rio de Janeiro, CODACE/FGV, p. 1-3, 2017.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS – FGV. Instituto Brasileiro de Economia – IBRE. Retomada da economia ajuda, mas não resolve tudo. **Boletim Macro IBRE.** Rio de Janeiro, IBRE/FGV, 2017. Pp. 1-26.

HADDAD, F. **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas.** Brasília: Ministério da Educação, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Indicadores IBGE: Contas Nacionais Trimestrais.** Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Pp.1-43.

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, n.68, pp. 21-28, 1989.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec, 2007.

OSÓRIO. Autoatendimento. **Empresas Ativas no Município: Localização de Empresas e Estabelecimentos Comerciais**. Osório, 2020.

SANTOS, V. D.; CANDELORO, R. J. **Trabalhos Acadêmicos: Uma orientação para a pesquisa e normas técnicas**. Porto Alegre: AGE, 2006.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, pp. 152-180, 2007.

SIMONETTI, E. R. S.; KAMIMURA, Q. P. As políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento de arranjos produtivos locais. In: OLIVEIRA, C. W. A. et Al. (Orgs.). **Arranjos produtivos locais e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Ipea, 2017.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

INCLUSÃO, GÊNERO E DIVERSIDADE

A RELAÇÃO ENTRE DOCENTE E INTÉRPRETE DE LIBRAS PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Margareth Kayser Pereira
Kim Amaral Bueno

Introdução

No decorrer dos últimos anos, políticas públicas para a inclusão de pessoas com deficiência têm sido implantadas, buscando reduzir a segregação que essas pessoas ainda passam. Muitas dessas políticas são destinadas às pessoas que vivenciam ou desejam vivenciar ambientes escolares na condição de aluno. Tais documentos visam a assegurar os direitos desses indivíduos, tanto de acessibilidade aos conteúdos, quanto à sua mobilidade na escola.

Essas políticas são fundamentais, considerando que é emergente a sociedade dar respostas para essas pessoas, tendo em vista que, segundo o Censo 2010 (IBGE, 2010), as pessoas com deficiência representam uma parcela significativa da população total do Brasil: 45.606.048 de brasileiros têm, pelo menos, um tipo de deficiência. Em especial, as pessoas com deficiência auditiva correspondem a 5,1% da população brasileira.

Juntos aos alunos surdos, sua atuação requer a presença de um TILS, profissional que assume o papel de interlocutor para garantir a comunicação para esses alunos, sendo um exemplo do resultado decorrente dos movimentos da sociedade organizada ocorridos nas últimas duas décadas, especial da comunidade surda. De acordo com Mainieri,

a exigência do movimento surdo é como a de outras culturas. Negros, surdos, índios, homossexuais, mulheres querem ter o direito de manifestar a sua cultura, fazendo valer os seus direitos civis, humanos, de ser pertencente a minorias linguísticas, étnicas, sexuais e religiosas em oposição aos movimentos dominantes, homogêneos, de uma cultura majoritária, guiada por uma ideologia social dominante (MAINIERI, 2012, p. 78).

Diante desse cenário, a temática “processos inclusivos de pessoas surdas” possui uma grande relevância social, merecendo atenção e am-

pliação de estudos para que o debate sobre esse assunto seja fomentado diante da sociedade e no meio acadêmico. As ações previstas nas políticas públicas são fundamentais para esse processo, mas o alcance de suas finalidades está relacionado ao comprometimento assumido por aqueles que estão envolvidos. Nesse sentido, a atuação dos atores que trabalham na ponta do processo é imprescindível para que as ações implantadas possam atingir ao que se propõem.

O contexto da Educação Profissional e Tecnológica também precisa ser contemplado nesses estudos, pois deve possibilitar a inclusão das pessoas surdas que desejam uma formação profissional, na perspectiva da Educação Integral, cujos elementos coincidem com os aspectos que envolvem a Educação Inclusiva. Conforme Ramos (2014, p. 87), uma das principais características do sentido de integração é a omnilateralidade, isto é, uma “formação humana baseada na união de todas as dimensões humanas da vida: o trabalho, a ciência e a cultura”.

A partir desses pressupostos, esta pesquisa foi desenvolvida em nível de Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/IFSul a fim de investigar como a atuação conjunta dos docentes e do TILS pode contribuir com uma educação inclusiva ao aluno surdo, garantindo seu direito à Educação Básica e a formação para o exercício profissional. Para atingir esse propósito, o estudo contemplou uma revisão bibliográfica e uma pesquisa qualitativa a partir de um estudo de caso desenvolvido com alunos surdos no contexto do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS/ Campus Porto Alegre.

O presente texto, se propõe a apresentar os resultados atinentes a algumas etapas estabelecidas para o desenvolvimento da referida pesquisa. Assim, discutir-se-á os pressupostos teóricos que nortearam a pesquisa, e, em seguida, os resultados referentes às observações e às entrevistas em campo.

Pessoas com Deficiência no ambiente escolar: processos inclusivos e diálogo à Educação Integral

Antes da divisão da sociedade em classes, ainda nas comunidades primitivas, a Educação coincidia com a vida: “os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p. 154).

A organização social, decorrente da diferenciação de classes, provocou grande transformação nos processos educativos, uma vez que a educação passou a ser desenvolvida a partir de uma divisão, identificada já na época do escravismo antigo. Nessa perspectiva social, podia-se verificar a existência da separação entre Educação e Trabalho, conforme esclarece Manacorda (2010, p. 427): “havia discriminação entre instrução para os poucos e o aprendizado do trabalho para os muitos”.

Esse contraditório perpassa a Idade Média, chegando à Idade Moderna, com uma sociedade ainda mais dividida, cuja divisão se fortaleceu a partir da consolidação do regime de sociedade capitalista. Segundo Marx e Engels (2011, p. 24), a sociedade passou a “se dividir em apenas dois grandes blocos inimigos, em duas grandes classes que se enfrentam diretamente: a burguesia e o proletariado”. Dessa forma, a educação permanece dividida, agora com um claro entendimento de que há a existência de um tipo de ensino para aqueles que serão dirigentes e outro para aqueles que serão mãos de obra para a indústria – o proletariado, articulando “Revolução Industrial” e “Revolução Educacional” (SAVIANI, 2007).

O proletariado passa a ingressar em escolas para aprender aquilo que a sociedade exigia dele, isto é, a força de trabalho qualificada. Logo, a educação de pessoas com deficiência não era prioridade, uma vez que elas eram vistas como incapazes, considerando a visão utilitarista e reducionista do trabalho. Estas pessoas, de modo geral, não podiam viver uma vida dita normal junto às demais, tampouco frequentar uma escola e exercer alguma profissão, postura essa fundamentada pelo entendimento clínico, que à época prevalecia acerca desses sujeitos, identificados como desviantes e enfermos, numa profunda “confusão” entre deficiência e patologia, cujas limitações eram vistas como um impedimento a uma vida “normal” em sociedade (CARVALHO, 2007).

Há uma diversidade de grupos que se encontravam à margem da sociedade, para os quais os processos de escolarização foram efetivamente marcados por movimentos de exclusão. Para Skliar (2013, p. 14), a educação para as pessoas com deficiência assemelha-se à realidade da educação de classes populares, rurais, de crianças de rua e dos indígenas: “grupos, que com certa displicência, são classificados como minorias; minorias que, na verdade, sofrem exclusões parecidas desde o processo educativo”. Ao longo do tempo, novos paradigmas foram tomando corpo, de modo que a perspectiva segregadora foi sendo substituída por uma filosofia

da inclusão com vistas a modificar os sistemas sociais gerais. Nesse sentido, a inclusão social é um movimento em que a sociedade elimina as barreiras excludentes e proporciona a todos a participação na dinâmica social, sem diferenciação entre os cidadãos (SASSAKI, 2006). Logo, a inclusão se fundamenta pelos “princípios democráticos, cuja ideologia é plural em sua essência” (CARVALHO, 2005, p. 78).

Foi no ano de 1994, com a “Declaração de Salamanca” pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1994), que a inclusão escolar foi tratada para além da concepção de integração, contemplando os aspectos necessários para que todas as pessoas com deficiência pudessem frequentar os ambientes de escolas regulares. Essa Declaração proclama alguns princípios, dentre os quais, destaca-se:

As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (UNESCO, 1994, p. 1).

Nesse contexto de inclusão é que o debate sobre a Educação Profissional passa a perpassar também a Educação Básica. Ela se coaduna à perspectiva da inclusão, uma vez que adota o paradigma da Educação Integral, voltada à educação emancipatória. Essa concepção, segundo Ramos (2014), atrela trabalho, ciência e cultura, resgatando o sentido ontológico do trabalho e sua potencialidade de, por meio dele, o homem produzir a sua própria sociabilidade, rompendo com a visão redutora oferecida pelo sistema capitalista. Logo, o diálogo promovido entre Educação Inclusiva e Educação Integral se faz necessária, pois ambas se perpassam e possuem como prerrogativa uma formação voltada ao sujeito, à sua formação humana.

O desenvolvimento da Educação Profissional dos sujeitos surdos, a partir dessa premissa, contribui para que seu processo educativo não seja focado na sua deficiência auditiva, mas na sua formação omnilateral, um dos sentidos atribuídos à Educação Integral elucida Ramos (2014). É fundamental que a dimensão cultural seja incorporada aos processos formativos, pois “os valores e normas nos orientam e nos conformam como grupo social. Grupos sociais compartilham valores éticos, morais, simbólicos que organizam a sua ação e a produção estética, artística etc.” (RAMOS, 2010, p. 68).

Romero (2017) elucida que não se pode apenas “incluir” toda essa diversidade na escola, “mesmo porque a diversidade está dada na realidade, o que precisamos é reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade, o diferente”. A autora destaca que a pluralidade cultural se evidencia na sociedade e no contexto escolar a partir de manifestação de conflitos como, por exemplo, a ocorrência de práticas discriminatórias e excludentes. Quando se observa esse tipo de prática, identifica-se que a dimensão cultural, pressuposto da Educação Integral, não é reconhecido no processo formativo estabelecido. Consequentemente, a escola se afasta da realidade do aluno e vai em direção contrária aos princípios da Educação Inclusiva.

Educação de Surdos numa perspectiva inclusiva

Sabe-se que uma escola inclusiva é aquela que “não determina distinções de espécie alguma, no que tange às características diversificadas de aprendizagem dos alunos” (BEYER, 2013, p. 13). Todavia, no contexto histórico, as experiências das pessoas surdas, bem como aquelas dos demais sujeitos com deficiência, foram marcadas por processos excludentes. Os surdos sofreram com os diferentes entendimentos sobre surdez, que, quase na sua totalidade, foram determinados a partir da percepção dos ouvintes. Segundo Skliar (2013), esses entendimentos, na sua maioria, voltavam-se ao modelo clínico terapêutico, cuja visão sobre surdez estava diretamente voltada aos aspectos patológicos. Isso, por muito tempo, prejudicou o desenvolvimento dos sujeitos surdos, pois se focava na cura da surdez e não nas possibilidades do desenvolvimento a partir da compreensão da língua de sinais como meio de comunicação, cultura e construção de pensamentos.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, primeiro documento que remeteu a possibilidade da Educação Especial no Ensino Regular, não possibilitou, de imediato, aos alunos com deficiência frequentar as escolas regulares, que tampouco tinham condições para atendê-los. Dessa forma, foram legislações posteriores que regulamentaram como a Educação Especial seria gerida no ambiente das escolares regulares. Esse movimento tardou ainda mais aos alunos surdos, pois o processo inclusivo desses sujeitos dependia da Língua Brasileira de Sinais ser reconhecida como a língua brasileira oficial. Dependia, também, de profissionais capacitados para serem mediadores entre os alunos e os docentes.

No ano de 2002, através da Lei Nacional nº 10.436/2002, a Libras ficou reconhecida como sendo um “meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002, p. 1). Essa Lei foi regulamentada apenas no ano de 2005, com a publicação do Decreto nº 5.626 de 2005, importante para a inclusão das pessoas surdas ao apresentar definições estabelecer estratégias de difusão da Libras. Segundo esse Decreto, “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005, p. 1). Nessa mesma normativa, há a definição de deficiência auditiva como a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005, p. 1). Essa normativa contempla essas duas definições, pois a cultura surda atinge aspectos próprios, de linguagem e expressão, que se difere da definição simples de deficiência auditiva.

Para Skliar (2013), aspectos que permeiam a cultura surda transcendem à condição da deficiência auditiva. Perlin (2016) corrobora esse entendimento, afirmando que o surdo é um sujeito surdo com identidade surda. Para a autora, a cultura surda não se aproxima da cultura ouvinte, uma vez que é constituída como atividade criadora a partir de ação e atuação visual. Nesse sentido, ser surdo é “pertencer a um mundo de experiência visual e não auditiva” (PERLIN, 2016, p. 56). Assim, compreende-se que essa experiência diferenciada de se relacionar com o mundo constitui o que se entende pela expressão “cultura surda”. Quem vivencia essa cultura resiste à imposição da cultura ouvinte. Para Teske (2016, p. 144), “a expressão “cultura surda” não está no surdo. Ela é produzida pelos surdos em diferentes discursos que podem ser, muitas vezes, produzidos pelos que ouvem”.

Romero (2017, p. 37) afirma que não nascemos com uma determinada cultura, “mas sim, com o potencial para adquiri-la, ou seja, com a capacidade e habilidade de assimilação através da observação, imitação e da criação individual”. Como supracitado, a pessoa surda observa através do visual, não conseguindo imitar a fala dos ouvintes, desenvolvendo-se por aquilo que ela vê e não pelo que ouve. Mesmo a pessoa surda tendo nascido no Brasil, possui características culturais diferentes das pessoas ouvintes e a sua inclusão precisa considerar esse aspecto para além da sua deficiência auditiva. Mainieri (2012, p. 78)

elucida que: “a identidade e a cultura surda são mais uma parcela da sociedade que compõem o multiculturalismo [...]”.

Sacks (1989) elucida que questão da linguagem é um dos principais aspectos para desenvolvimento das pessoas surdas, pois para se comunicar, compartilhar e adquirir informações, viver plenamente em sociedade requer que façamos utilização da língua. Ainda, Sacks (1989) retoma alguns estudos sobre surdos, inferindo que o desenvolvimento do sujeito, quanto sua linguagem e pensamento, não estão vinculados apenas as suas funções biológicas, “mas também tem origem social e histórica; essas capacidades são um presente – o mais maravilhoso dos presentes – de uma geração para a outra. Percebemos que a cultura é tão importante quanto à natureza” (SACKS, 1989, p. 7). Assim, o autor faz referência ao pensamento de Vygotsky, que considerava o desenvolvimento da língua e das capacidades mentais emergido de uma natureza social e mediata, a partir da interação de adulto e criança e internalizando o instrumento cultural da língua para os processos de pensamento (SACKS, 1989).

Em seus trabalhos, Vygotsky também pesquisou sobre deficiência, produzindo a obra “Estudos sobre defectologia”, na qual dedicou um espaço para abordar o tema surdez. A partir desses estudos, as pessoas surdas são, segundo Vygotsky (1983, p. 117) “capazes de realizar em toda a sua plenitude o comportamento humano, isto é, levar uma vida ativa” – tradução da autora). Para isso, elas necessitam se comunicar a partir de meios que não pela fala, como a língua de sinais. Para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, em especial das surdas, é fundamental a premissa Vygotskyana da necessidade de interações sociais em seu grupo, para que se tornem capazes de desenvolver as estruturas humanas fundamentais do pensamento e da linguagem (BEYER, 2005, p. 1).

A partir do pensamento de Vygotsky, entende-se que a pessoa surda pode se desenvolver, fazendo uso de outras formas para compreender o mundo e interagir com ele, como a língua de sinais. Para isso, ela adapta-se a partir da utilização de outros sentidos, como a visão, para identificar os elementos externos e se comunicar com o mundo. (VYGOTSKY, 1983). A partir desse entendimento, as pessoas surdas no Brasil e em outras partes do mundo adotaram a língua de sinais para interagirem com o mundo. Para tanto, elas possuem o direito da presença do profissional intérprete no ambiente escolar para que seja possível se comunicarem nesse espaço. Esse profissional é fundamental para que o aluno surdo

seja incluído numa escola regular, pois exerce o papel de interlocutor na comunicação realizada entre o professor e aluno. Sua contribuição no processo inclusivo dos alunos surdo transcende ao mero aspecto de codificador e recodificador da língua, uma vez que também estabelece a mediação entre diferentes culturas (SACKS, 1989).

O papel do tradutor intérprete no processo de inclusão de alunos surdos

A Libras, apesar de ser uma língua oficial brasileira, não é difundida no país, ficando restrita às comunidades surdas. Assim, os ouvintes, de forma autônoma, não conseguem se comunicar com as pessoas surdas, visto que não fazem uso da mesma língua, ocasionando prejuízos ao estabelecimento de interações.

Numa escola regular, os professores interagem com seus alunos a partir da oralidade da língua portuguesa. Na perspectiva de uma Educação Inclusiva de alunos surdos, o TILS atua, segundo Nascimento (2012, p. 59), como um agente de extrema importância para a inclusão desses sujeitos, pois os profissionais que fazem a tradução/interpretação dos discursos produzidos em língua de sinais e em línguas orais, possibilitando a interação entre os surdos e os ouvintes. Mendes (2012) também retoma o entendimento de Bakhtin e Volochínov, ao afirmar que a linguagem é dialógica, e que, no discurso estabelecido, há um enunciado de alguém para um outro alguém (VOLOCHÍNOV, 1992 apud MENDES, 2012). No caso do diálogo entre ouvinte e surdo, o “intérprete está no meio desta tríade (emissor, linguagem, receptor), e faz parte dela quando da comunicação de falantes que usam línguas diferentes” (MENDES, 2012, p. 152).

O trabalho do TILS exige muita responsabilidade e ética, por isso a Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão de TILS no Brasil, prevê que “o intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo”. A atuação desse profissional requer, segundo Mendes, “formação específica, experiências com a prática pedagógica, [e] o domínio das línguas envolvidas na interpretação”, além de “questões culturais” inerentes às relações humanas (MENDES, 2012, p. 164). Logo, o TILS que atua diretamente com o aluno torna-se um intérprete educacional, cujo trabalho envolve a compreen-

são global dos aspectos pedagógicos e o substancial planejamento de suas atividades:

Algumas pessoas acreditam que ser intérprete educacional significa apenas traduzir o que os professores falam em sala de aula e que não é preciso planejar suas atuações e preparar as aulas. De fato, elaborar atividades é responsabilidade do professor, mas o TILS deve ter contato com o planejamento para se preparar para a interpretação na aula. Caso haja dúvidas do conteúdo, elas deverão ser sanadas com antecedência para que não se prejudique o processo cognitivo do aluno surdo. Não sabendo como mediar a explicação do professor, é preciso entender para interpretar (SANTOS; GRILLO e DUTRA, 2010, p. 27.).

Embora a responsabilidade pelo ensino curricular permanece sendo do docente (pois o intérprete não possui essa atribuição, tanto pela sua formação e quanto pela legislação que rege a profissão), o papel do TILS não se limita à tradução de palavras de uma língua para a língua de sinais. Ele envolve também a interpretação de aspectos culturais que se distinguem entre as línguas. Em especial, o intérprete que atua em ambientes escolares na perspectiva inclusiva, conforme afirma Mendes (2012), transmite os discursos escolares para a criança surda e sua expressão para os ouvintes. Nesse sentido, a preocupação do TILS extrapola os aspectos atinentes aos sinais e à estrutura das línguas envolvidas, sendo um ator indispensável no processo inclusivo dos surdos. Para isso, deve estar claro a esse profissional a dicotomia existente entre uma interpretação meramente automática e uma interpretação significativa, na qual o ensino-aprendizagem deve ser levado em consideração. Isso envolve muito mais a sua atuação em sala de aula, exigindo do TILS um esforço constante para conseguir superar os desafios desse cotidiano escolar (SANTOS; GRILLO e DUTRA, 2010).

Metodologia de pesquisa e análise dos dados

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, optando-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa descritiva, visto que essa modalidade se propõe a descrever o fenômeno através da sua compreensão – relação entre docente e intérprete de Libras. O fenômeno foi investigado por meio do desenvolvimento de um estudo de caso. Optou-se por essa técnica de pesquisa, pois possibilita conhecimento

em maior profundidade, tanto do fenômeno estudado, quanto do contexto onde se objetiva realizar a pesquisa. O estudo de caso foi realizado junto a dois alunos surdos do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS/Campus Porto Alegre. A seleção do local ocorreu pela identificação de matrículas de alunos surdos nessa instituição, especificamente em cursos técnicos de nível médio, fator indispensável para que este estudo fosse concretizado.

O Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRS, local onde a pesquisa ocorreu, integra a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, instituída pela Lei Federal nº 11.892, de 2008. Essa rede contempla instituições que ofertam Ensino Médio Integrado, cursos técnicos subsequentes, cursos de nível superior, pós-graduação *latu-sensu* e *strictu-sensu*. O IFRS oferece cursos em dezesseis municípios do Rio Grande do Sul, em diferentes campi localizados, por exemplo, na capital do estado, na região Metropolitana, no Litoral, na Serra Gaúcha e na região do Alto Uruguai. Essa instituição, considerando todo o seu tempo de existência, vivenciou períodos de significativas mudanças de paradigmas na Educação, como a transição de uma escola excludente para uma escola inclusiva.

No ano de 2014, através da publicação da Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014, aprovada pelo Conselho Superior do IFRS, foi instituída a Política de Ações Afirmativas do IFRS, a qual objetiva orientar “ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e de necessidades específicas, e para a defesa dos direitos humanos” (IFRS, 2014, p. 1). Essa política elenca objetivos específicos, dos quais, especificamente em relação às pessoas surdas, destaca-se: “garantir que o processo de ingresso de estudantes surdos seja realizado por meio Língua Brasileira de Sinais” (IFRS, 2014, p. 4). Ainda, a referida Política apresenta as ações para permanência e êxito dos estudantes contemplados nesse documento. Nela, está elencada a “disponibilização de intérprete de Libras para os estudantes surdos durante todo o percurso educacional” (IFRS, 2014, p. 6), estando em consonância com a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos.

Para o desenvolvimento do estudo de caso proposto junto ao Campus Porto Alegre do IFRS, foi necessário um trabalho de campo para levantamento de informações e dados. Para isso, foram empregadas ob-

servações e entrevistas semiestruturadas junto aos participantes – atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos: cinco docentes, quatro intérpretes de Libras e dois alunos surdos.

O primeiro momento do trabalho de campo contemplou a realização de observações em sala de aula, as quais objetivaram coletar dados a partir da percepção do pesquisador diante do fenômeno da pesquisa, bem como agregar informações para a realização das entrevistas. De forma sistematizada, as observações tiveram por finalidade verificar como ocorre a relação entre professor e intérprete de Libras durante as aulas, e como a prática do docente contribui para a inclusão do aluno surdo; identificar o comportamento do aluno surdo diante da tríade de comunicação docente-intérprete-aluno; analisar se os conteúdos desenvolvidos são compreendidos pelo aluno surdo e se terminologias técnicas dos cursos das aulas observadas apresentam algum obstáculo na tradução pelos intérpretes; e por último, compreender como os demais alunos vivenciam a experiência de um colega surdo em aula. A proposta dessas observações não teve caráter representativo, uma vez que foram realizadas em uma aula de cada um dos cinco professores participantes do estudo.

Posteriormente, realizaram-se as entrevistas semiestruturadas (para possibilitar um diálogo mais aberto) com cada um dos participantes. Foram um total de onze entrevistas, sendo cinco delas com professores, quatro com intérprete de Libras e duas com alunos, cujos roteiros foram elaborados previamente à pesquisa. Em média, cada entrevista teve a duração de trinta minutos, sendo que as primeiras foram gravadas com o consentimento dos participantes. As demais, realizadas com os alunos, foram registradas num diário de campo, optando-se por não realizar filmagem para evitar desconforto aos entrevistados.

Para a realização da análise dos dados foi adotada a metodologia de análise do discurso, na perspectiva dialética e interdisciplinar, considerando a relação entre linguagem, os discursos analisados e as práticas sociais inclusivas abordadas nesse estudo, uma vez que “a perspectiva da linguagem como parte irredutível da vida social pressupõe a relação interna e dialética entre linguagem e sociedade, pois questões sociais são também questões discursivas, e vice-versa” (RAMALHO e RESENDE, 2011, p. 13). Para Orlandi (1999, p. 15),

[...] a Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coi-

sas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

É nesse sentido que o presente estudo se propõe, a partir dos dados brutos, organizados posteriormente em discursos, interpretá-los em face ao que o texto significa. Nessa análise qualitativa, interpretar o texto significa também considerar o momento e o contexto da pesquisa, as pessoas, a historicidade dos participantes em diálogo com os elementos teóricos.

Observações das aulas

Foram observadas cinco aulas no mês de outubro de 2019, sendo uma aula com o aluno A e as demais com o aluno B, as quais foram ministradas pelos professores e intérpretes participantes da pesquisa. O primeiro aluno estava matriculado em poucas disciplinas, sendo que duas dessas eram ministradas pela mesma professora, ocorrendo apenas uma observação em sua aula. Esses momentos foram destinados ao levantamento de informações, como supracitado, cujo planejamento priorizava a observações da prática docente e do intérprete junto aos alunos surdos. Tais observações ocorreram anteriores às entrevistas e contribuíram para elucidação da problemática do estudo. Essa técnica aproxima o observador à “perspectiva dos sujeitos”(LÜDKE e ANDRÉ, 2018, p. 31). Assim, associada às entrevistas, possibilita maior compreensão da realidade do campo de estudo.

Importante salientar que nessas observações ocorreram interações entre os sujeitos, utilizando-se tanto a Libras quanto a língua portuguesa. Nelas, a pesquisadora adotou a postura de não participante, ficando posicionada em um local que não interferisse no desenvolvimento das aulas. Os registros dos fatos e das percepções do observador foram anotados em seu caderno de campo no momento da observação, para garantir memória mais fidedigna aos eventos ocorridos.

Na primeira observação, de forma geral, percebeu-se que docentes e intérpretes trabalharam conjuntamente para que o aluno compreendesse o conteúdo abordado, embora o estudante, muitas vezes, saiu da sala durante a aula. O professor se mostrou exigente com esse aluno, exigência essa que também foi observada em relação aos demais alunos ouvintes.

Na segunda aula, as observações acabaram se voltando aos alunos, pois parte da aula foi destinada a realização de uma assembleia da turma, que tinha por objetivo elencar assuntos a serem debatidos posteriormente com o professor regente. Alguns elementos foram importantes, pois abordaram no debate aspectos sobre as especificidades do aluno surdo que não estavam sendo atendidas pelos professores.

A terceira observação ocorreu num ambiente de laboratório de informática, fazendo com que as TILS trabalhassem em pé ao lado da professora. Apesar disso, a docente não explicitou desconforto com a presença delas, demonstrando estar habituada ao trabalho conjunto.

Percebeu-se, já na quarta aula observada, trabalho conjunto entre intérprete e docente, para que o conteúdo fosse bem compreendido pelo aluno. Além disso, o professor não demonstrou receio em conversar diretamente com o aluno surdo, mesmo desconhecendo a Libras.

Na quinta e última observação, o professor permaneceu se movimentando na sala, em alguns momentos posicionando-se ao fundo da sala, ficando fora do foco do aluno, que às vezes olhava para o professor, mas precisava rapidamente se virar para a intérprete. Quando o estagiário assumiu o trabalho, uma aluna percebeu que o ritmo de fala do professor estava muito acelerado e pediu ao docente para falar mais lentamente. Esse atendeu ao pedido, mas conforme iria expondo o conteúdo, sua fala acelerava. Ele mesmo afirmou que precisava se controlar para não falar tão rápido. Faltando meia hora para o fim da aula, o aluno precisou ir embora.

Análise dos discursos dos participantes

Percebeu-se, ao se analisar as entrevistas realizadas posteriormente com os sujeitos da pesquisa, uma coesão entre os discursos das intérpretes de Libras, as quais compreendem seu papel na inclusão dos alunos surdos, para além da interpretação entre a Língua Portuguesa e a Libras. Atuam constantemente para que os direitos dos alunos surdos sejam garantidos, como demonstrado por uma de suas falas: “A instituição acha que inclusão é só ter intérprete... nós temos uma luta muito grande em prol do direito deles, muitos professores batem de frente”. Por vezes, são porta-vozes junto aos docentes para que esses entendam a necessidade de determinadas práticas para possibilitar uma efetiva inclusão desses alunos.

A partir disso, suas falas possibilitam identificar que ainda restam necessárias algumas mudanças no cenário do IFRS para que o atendimento junto aos surdos contemple o que se entende por inclusão. Além disso, pode-se identificar grande empatia dessas profissionais pelos surdos, em suas vozes perceberam-se sentimentos de preocupação, indignação e zelo. Essas profissionais acreditam significativamente na inclusão e atuam como agentes para mudança de paradigmas em favor da interação, comunicação e cultura dos surdos.

Essa atuação das intérpretes exemplifica o que é elucidado por Sacks (1989) ao afirmar que os TILS também interpretam a cultura de um mundo para o outro. Ao trabalharem em diálogo com os professores, argumentando a importância de determinadas práticas, estão trazendo elementos que são da cultura surda, como, por exemplo, a necessidade do intérprete em todas as etapas das disciplinas, tanto nas aulas quanto nas provas, pois isso é reconhecer a singularidade da Libras, possibilitando a educação a partir da premissa do bilinguismo.

Acerca da relação entre intérprete e docente, as falas permitem compreender que não há inimizade entre esses profissionais, mas há falta de diálogo acerca do planejamento das aulas, o que acaba ocasionando escolhas metodológicas excludentes, como, por exemplo, recurso de vídeo sem legenda. Esse mesmo ponto foi abordado nas falas dos professores, que consideram importante um trabalho mais próximo aos intérpretes. Além disso, reconhecem a necessidade do TILS tomar conhecimento com antecedência dos conteúdos a serem ministrados em aula, porém muitos acabam não enviando os materiais em tempo. Além disso percebeu-se que alguns compreendem que planejamento precisa adaptar-se as especificidades desses alunos “identifico mudança de planejamento, percebo que cada surdo é um universo diferente – tipo de surdez, formação, se só teve formação em Libras ou também Português, acolhimento dos colegas e perfil dos intérpretes” [sic].

Um dos professores afirmou que deixa disponível todos os materiais das aulas no *Moodle*, estratégia que poderia ser adotada pelos demais. As intérpretes afirmam que o preparo para a tradução envolve a tomada de conhecimento dos assuntos, pois possibilita que com antecedência identifiquem termos desconhecidos, podendo ser estudados antes do momento da aula o que, conseqüentemente, favorece aos alunos uma melhor qualidade nas traduções para Libras. Quanto a esse aspecto as falas dos docentes não se mostraram assertivas acerca do

motivo de não realizarem isso, demonstraram dúvida sobre o motivo de não enviarem com antecedência os materiais às intérpretes. Percebeu-se que isso ainda não faz parte da rotina deles. Também não faz parte enviar ao aluno ou disponibilizar ao aluno material resumido com o conteúdo. Isso colabora, conforme apontado pelas TILS, para que ele acompanhe melhor a aula, tendo em vista o ritmo da fala dos professores e as singularidades da Libras.

Esse elemento demonstra que os docentes ainda não reconhecem em plenitude as práticas necessárias para a inclusão dos alunos surdos, pois é imprescindível adotar um planejamento flexível elencando estratégias inclusivas aos alunos com deficiências. Importante ressaltar que o planejamento faz parte do trabalho docente e é indispensável para estabelecimento de estratégias que contemplem as especificidades de todos os alunos em aula. Conforme Libâneo (2006, p. 222): “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. [...] é uma atividade de reflexão acerca de nossas opções e ações”.

Além desse aspecto, outro discurso recorrente junto às intérpretes refere-se à falta de entendimento dos docentes sobre o papel do TILS, conforme exemplificado pela fala de uma das intérpretes “Muitos professores veem o intérprete como responsável pelo surdo” [sic]. Os professores, por sua vez, reconhecem a importância desse profissional para que seu trabalho docente seja possível junto aos surdos, mas suas falas contribuem para afirmar a falta de conhecimento do verdadeiro papel do intérprete em aula. Um docente afirmou que “ele é responsável pelo processo de aprendizagem, porque ele faz a mediação” [sic]. Em observação de uma aula, também ocorreu um momento em que um docente responsabilizou o intérprete à verificação da situação de falta do aluno. Santos et Al. (2010, p. 27.) apontam que: “a falta de conhecimento da equipe pedagógica da escola sobre o papel do TILS faz com que alguns equívocos aconteçam. Às vezes lhes é delegado o papel de professor dos alunos surdos, quando deveria ser visto apenas como instrumento de comunicação”.

O intérprete educacional possui especificidades, pois não assume apenas a interpretação simultânea entre línguas, mas também se compromete com os aspectos educacionais envolvidos ao processo de ensino-aprendizagem do aluno, porém o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Segundo Quadros (2004,

p. 60), “os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula”.

As falas de todos os participantes também levaram ao entendimento de que a instituição preocupa-se com a inclusão, mas que poderia expandir sua atuação, como, por exemplo, com a realização de formações continuadas aos docentes. Os docentes demonstraram que foi na prática que muito aprenderam, tanto com os alunos quanto com os intérpretes. Esse entendimento vai de encontro ao pensamento de Freire (2014), uma vez que o trabalho docente requer uma formação permanente para que sua prática seja promotora de aprendizagens significativas, críticas e coerentes ao contexto no qual ocorrem. Ainda, conforme o autor, quem ensina também está constantemente em processo de aprendizagem, de modo que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Não há docência sem docência, as duas se explicam (FREIRE, 2014, p. 25).

Compreendeu-se, pelos discursos dos participantes, que o IFRS possui uma boa caminhada no processo de inclusão, mas que ainda pode ampliar suas ações para promoção da uma inclusão efetiva, como, por exemplo, possibilitando cursos/eventos de formação aos docentes. Para atender esse aspecto, tem-se na a educação continuada uma oportunidade para desenvolver aquilo que ainda precisa ser aprofundado junto aos professores para que suas práticas se desenvolvam na perspectiva da educação inclusiva. Barreiro et Al. (2010) afirma que não se pode conceber a formação inicial como um produto acabado, mas, sim, como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Entre as falas dos participantes discentes, foi possível identificar que a caminhada do IFRS a favor da inclusão tem melhorado, pois se observou vivências distintas na instituição. O aluno que ingressou em momento anterior ao outro, teve experiências excludentes, visto que em alguns momentos não teve a presença do intérprete em aula. Já outro aluno afirmou se sentir bem incluído, desde o momento inicial do curso e de contato com a instituição. Nesse mesmo sentido, a aluna que inicialmente se sentiu excluída, afirmou que agora sempre conta com a presença do TILS, sendo superado o momento difícil enfrentado no começo do curso.

É possível, através dos discursos apresentados, identificar que todos reconhecem a importância do TILS, porém aos docentes ainda restam algumas informações e esclarecimento para que sua prática pedagógica contribua ainda mais na inclusão de seus alunos surdos, como uma intérprete apontou “a cultura surda precisa ser mais trabalhada” [sic]. O diálogo entre professores e intérpretes ocorre no momento da aula, que tem sido um trabalho parceiro entre esses dois profissionais. Porém, fora de sala de aula não há momentos em que se encontram para pensarem em estratégias mais adequadas aos surdos. O que está esclarecido é a necessidade do envio prévio dos materiais aos TILS a serem utilizado em aula, porém muitos docentes ainda não criaram esse hábito. Essa atitude pode decorrer da falta de reconhecimento da necessidade dessa ação para inclusão desses alunos.

Considerações finais

Os alunos surdos podem aprender e frequentar cursos profissionais e tecnológicos regulares desde que numa formação bilíngue. Essa perspectiva exige que seja respeitada a cultura surda e a Libras seja reconhecida como meio de expressão dos surdos. Todavia, para isso ocorrer de forma inclusiva, alguns elementos são, como a presença de intérpretes de Libras. Vygotsky no início de século XX, já apontava esse caminho como possibilidade do desenvolvimento das pessoas surdas, pois seus estudos inferem que para essas a surdez não pode ser vista como um limitador, pois a partir do uso da língua de sinais, os surdos podem interagir com o ambiente externo, participando de toda dinâmica social (VYGOTSKY, 1983).

No Brasil, apesar da existência de duas línguas oficiais, prevalece a língua portuguesa, cuja interação entre as pessoas ocorre predominantemente pela oralidade. Nesse sentido, a comunicação entre aluno surdo e professor ouvinte fica prejudicada sem a presença do TILS, identificando-se uma barreira de comunicação para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. A partir do reconhecimento da Libras, em 2005, como língua oficial e meio de comunicação e expressão dos surdos, ampliou-se o processo de inclusão nos mais diversos setores da sociedade, pois essa normativa prevê a atuação de intérpretes de Libras para superação das barreiras comunicação junto as pessoas surdas. O trabalho desse profissional, apesar de ser exigido desde esse período, foi

regulamentado apenas no ano de 2010. Nesse sentido, a partir desse reconhecimento, observa-se que, quase após um século da realização dos estudos de Vygotsky, sua premissa é afirmada em território brasileiro.

Num ambiente escolar, todos os profissionais presentes estão, de certa forma, envolvidos com a aprendizagem, porém, ao docente está atribuída a função de desenvolver o currículo previsto para a construção de novos conhecimentos de seus alunos. Quando há um aluno surdo em sala, o intérprete se faz fundamental, atuando para as barreiras de comunicação não impeçam o seu desenvolvimento e o convívio do surdo na escola. O TILS, num ambiente escolar, envolve-se com os aspectos pedagógicos, pois se caracteriza por intérprete educacional, que assume atribuições para além da tradução simultânea entre línguas, pois trabalha na mediação cultural entre professor e aluno. Porém, a esse não pode ser atribuído o papel de ensinar, que é próprio do docente.

Assim, o professor precisa compreender os elementos que envolvem a aprendizagem dos surdos para que em seu planejamento sejam contempladas práticas pedagógicas inclusivas. Todavia, identificou-se na pesquisa realizada que há desconhecimento por parte dos docentes sobre atitudes necessárias para que suas posturas sejam mais inclusivas. Essa postura pode estar relacionada à falta de preparo do professor, decorrente de sua formação inicial não ter abordado o tema da inclusão, bem como o profissional não ter tido oportunidades de realizar formações continuadas para atender a necessidade de ampliar e construir novos conhecimentos atinentes a sua atuação.

Esses não se demonstraram contrários à inclusão, seja de pessoas surdas ou deficientes, mas reconheceram que nem todos os professores estão preparados para essa realidade. O mesmo foi pontuado pelas TILS, sendo possível perceber a necessidade dos docentes saberem mais sobre a aprendizagem, os direitos dos alunos surdos, e que mesmo com a deficiência auditiva o aluno surdo pode aprender. Ao se mostrarem favoráveis à inclusão, percebeu-se uma possibilidade de problematização sobre o referido tema para a reflexão sobre a práxis pedagógica adotada.

A partir dos dados coletados, pode-se inferir que tanto o trabalho do docente como do intérprete são fundamentais para a inclusão dos alunos surdos, sendo necessário um trabalho de parceria entre esses profissionais, no qual a relação entre esses sujeitos é importante, pois pelo desconhecimento sobre a aprendizagem de surdos, os docentes

acabam aprendendo com os TILS. Todavia, identificou-se maior fragilidade no planejamento das aulas, que não é realizado junto aos intérpretes, nem compartilhado previamente com eles. O planejamento é uma das atribuições dos docentes, pois através dele que são elencados os objetivos e estratégias a serem desenvolvidos em cada aula. Entretanto, quando houver presença de aluno surdo, faz-se necessário um trabalho conjunto de planejamento entre docente e TILS. Quando essa etapa pedagógica é desconsiderada no processo de ensino-aprendizagem, os maiores prejudicados são os próprios estudantes.

É necessário que o papel do planejamento seja ressignificado na atuação docente. Uma das participantes do grupo de TILS afirmou que há professores que, perceptivelmente, não atualizam seus materiais. Até mesmo, um dos docentes registrou que não vê necessidade de ajuste de seu planejamento com a presença de surdo em aula. Ambos os discursos demonstram que esse momento prévio à aula tem sido esquecido, ou não valorizado como merece.

Além disso, os dados demonstraram que a instituição na qual o estudo se desenvolveu tem avançado nas questões atinentes à inclusão de surdos e pessoas com outras deficiências, possuindo uma política específica que elenca ações para promoção de uma Educação Inclusiva em seus diferentes *campi*. No entanto, esses mesmos dados apontam para a necessidade de avanços, em especial em ações que contribuam para que os docentes tenham mais momentos de formação, possibilitando o aprimoramento de práticas pedagógicas inclusivas.

Referências

BARREIRO, C. B.; PINTO, C. L.; SILVEIRA, D. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, v. 7, n. 1, pp. 1-14, 2009.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BEYER, H. O. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? **Revista Educação Especial**, n. 26, pp. 1-4, 2005.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 2010.

BRASIL. **Relatório do Grupo de Trabalho designado por Portaria Ministerial para elencar subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/ SEESP, 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 9 Dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religioao_deficiencia/default_caracteristicas_religioao_deficiencia.shtm.

IFRS. **Regulamento da Política de Ações Afirmativas do IFRS**. Bento Gonçalves, RS, 55 fev. 2014. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao-20-14.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2020.

LÍBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora: 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

MAINIERI, C. M. P. **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos surdos: cognitivo, afetivo e social**. Curitiba: IESD, 2012.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2010.

Mendes, R. M. R. Afinal: intérprete, professor-intérprete, mediador ou auxiliar? Trabalho de intérpretes na lógica inclusiva. In: ALBRE, N. A.; SANTIAGO, V. A. A. (Org.). **Libras em estudo: tradução/interpretação**. São Paulo: FENEIS, 2012.

MARXS, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

NASCIMENTO, M. V. B. Tradutor intérprete de libras/português: formação política e política de formação In: ALBRE, N. A.; SANTIAGO, V. A. A. (Orgs.). **Libras em estudo: tradução/interpretação**. São Paulo: FENEIS, 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

RAMOS, M. N. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 1, pp. 65-85, 2010.

RAMOS, M. N. **História e política da educação**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

ROMERO, P. E. B. **Multiculturalismo: Diversidade cultural na escola**. [Dissertação de Mestrado]. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2017.

SACKS, O. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo, SCHWARCZ, 1989.

SANTOS, I.; GRILLO, J.; DUTRA, P. Intérprete educacional: teoria versus prática. **Revista da Feneis**, n. 41, pp. 26-30, 2010.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 32, pp. 52-80, 2007.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e Exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

TESKE, O. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994.

VYGOTSKY, L. S. Principios de La educación social de los niños sordomudos. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1983.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UMA BREVE PERSPECTIVA

Edson Roberto Pessel
Daniela Medeiros de Azevedo Prates

Introdução

O presente texto ancora-se nos referenciais sobre inclusão em articulação com os estudos no campo da Educação Profissional e Tecnológica, assumindo, como escopo de análise, a problematização sobre a noção de inclusão escolar, reconhecendo-a como uma construção histórica e social recente, na qual vêm se produzindo modos de pensar e viver em relação às pessoas com deficiência, em especial, a visual.

O próprio termo “inclusão” é recente, estando predominantemente empregado em sua relação à lógica binária moderna da oposição “inclusão *vs* exclusão”, o que pode nos conduzir ao equívoco de pensar a inclusão sempre em seu oposto, ou seja, “[...] dos normais sobre os anormais” (VEIGA-NETO e LOPES, 2011). Em outra direção, é recorrente ainda o uso alargado do termo “exclusão”, referindo-se a indivíduos que, a partir do reconhecimento de suas diferenças sociais, econômicas, étnico-raciais, de gênero, etárias, entre outras, passam a viver em condições desiguais de vida e, com isso, parte-se do pressuposto de que se encontram excluídos da sociedade, parecendo que a racionalidade presente opera na condução dos indivíduos em diferentes gradientes de inclusão e exclusão. Assim, torna-se pertinente nos aproximarmos do uso grafado da expressão *in/exclusão* diante de formas de inclusão e exclusão que não operam propriamente em oposição (PRATES, 2017)¹.

A esse respeito, consideramos importante ressaltar *de que lugar* estamos operando a noção de inclusão, ao reconhecermos imbricada a emergência de discursos e práticas em que se situam um conjunto de

¹ O termo *in/exclusão* foi desenvolvido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq/UNISINOS) e encontra-se amplamente presente em diferentes grupos de pesquisadores, entre os quais, destacamos por nossa aproximação, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e In/Exclusão (GEIX/CNPq/FURG), coordenado pela Prof^a Dr^a Kamila Lockmann.

direitos que, recentemente, passaram a ser destinados a pessoas com deficiência. Dentre eles, como particularmente tratado nesta investigação, o direito à inclusão escolar das pessoas com deficiência visual. Desse modo, problematizaremos questões que envolvem a inclusão como a necessidade de se repensar maneiras que possam melhorar o processo com relação aos deficientes visuais nas Instituições de Ensino.

Emergência da concepção de inclusão: breve contexto

A noção de “inclusão”, especialmente da pessoa com deficiência, não é um *a priori* universal. Ainda que pessoas reconhecidas socialmente como “diferentes” estejam presentes em toda a história, mesmo não tendo sido mencionadas muitas vezes em relatos de livros, compreendemos que o seu reconhecimento como sujeitos, especialmente de direito que deve estar incluso em todos os âmbitos sociais, é recente.

Dessa forma, consideramos pertinente buscarmos reconhecer como se produz a noção de inclusão da pessoa com deficiência, a fim de compreendermos determinadas formas de pensar e agir sobre esses sujeitos presentes na atualidade. O que passamos a apresentar a partir de um breve exercício de contextualização referente à revisão da literatura.

Fonseca (2000) menciona que, na Idade Média, o deficiente foi visto de duas formas: ou as comunidades o exterminavam por considerá-lo sem utilidade, ou o alimentavam em busca de graças dos deuses. Em ambas as situações, não se reconhecia sua existência como ser humano.

Na Europa, na Era Cristã, em pleno período da Inquisição, os deficientes eram eliminados, sendo julgados como castigo divino, já que eram considerados “demônios das trevas”. Os deficientes intelectuais eram reconhecidos como loucos, chamados bobos da corte, nos palácios, e só serviam para serem motivos de risadas. Nesses períodos, a pessoa com deficiência não existia como pessoa propriamente dita, era vista como algo não humano, abominada pelos fiéis de certas religiões, muitas vezes, olhada como apenas um brinquedo por outros, mas continuamente observada a distância (ARAÚJO, 2010).

Ainda na Idade Média, houve o início de atitudes de amparo a essas pessoas, conforme explicita Araújo (2010). Foi o começo discreto das práticas de assistencialismo, sendo-lhes dada assistência alimentícia e amparo necessário à sua sobrevivência na sociedade, e sendo aceitos em ambientes que não de sua origem familiar.

Especificamente em relação à deficiência visual, Mianes (2010) argumenta que os primeiros relatos históricos remetiam apenas à cegueira, não fazendo, portanto, referência ao que atualmente reconhecemos como baixa visão. O que traz como hipóteses o fato de esses casos serem considerados uma “pequena” anormalidade ou ainda de estarem incluídos na concepção de cegueira, especialmente porque, dada a ausência de tratamentos mais adequados às afecções visuais, os quadros evoluíam à cegueira. Conforme permite depreender, os primeiros documentos que remetem a tratamentos e cura de cegueira localizam-se na Antiguidade do Egito, considerado o “país dos cegos”. Encontramos ainda a presença de rituais místicos para cura de cegos em cidades-estados na Grécia em que ironicamente estes eram colocados em ambientes escuros por determinado período de tempo (MIANES, 2010, [grifos do autor]).

Mianes (2010) permite reconhecermos que, em diferentes civilizações, encontramos menção aos sujeitos cegos, bem como a formas de tratá-los, o que recorrentemente remetia a representação de um risco à comunidade, neste sentido, devendo ser eliminados, inclusive como forma de sacrifício. Nesta direção, podemos perceber a forte influência da Igreja Católica na representação de um estado de impureza e passível de punição, o que os coloca como merecedores de um estado de miséria e mendicância no período medievo.

É principalmente a partir do processo de laicização das relações sociais e, em especial, da predominância da visão científica a partir do Renascimento e das Reformas do século XVI que, paulatinamente, teremos a responsabilização do Estado para com estes sujeitos. O que, a partir do século XVIII, decorreu de um processo de institucionalização para que fossem educados e normalizados, até então, foi predominante o isolamento como forma de evitar o risco social de proliferação de anormalidades (MIANES, 2010).

A esse respeito, é importante frisar a existência de uma diferenciação entre pessoas com deficiência visual em relação aos surdos e aqueles considerados “loucos”, já que encontramos atitudes de benevolência e assistência social direcionada à deficiência visual, ao passo que, aos demais, resta o isolamento social, diante de uma “anormalidade” que perturba, que se mostra um risco de proliferação na sociedade (MIANES, 2010).

A esse respeito, conforme permite depreender Mianes (2010), surgem instituições fechadas destinadas inicialmente a reclusão, o que mais tarde, desloca-se para a concepção de educação visando a normaliza-

ção. Assim, temos o surgimento do Instituto Real dos Jovens Cegos, em 1784, em Paris, que mais tarde passou a se designar Instituto dos Jovens Cegos. Mianes (2010) destaca a forte influência na criação de instituições similares em outros países, a exemplo do Brasil que, em 1854, criou o Imperial Instituto de Meninos Cegos para acolhimento de jovens cegos em situação de miséria afim de prover aprendizagem escolar e profissional para proverem seu sustento. Entretanto, a maioria acabava permanecendo em reclusão na instituição pela dificuldade de manterem condições de sobrevivência na sociedade. Outro importante ponto a ser destacado é o fato de que apenas uma minoria das pessoas com deficiência na época acessava estas instituições, levando o autor a hipótese de que estas pessoas seriam vistas como incapazes de dar contrapartida ao erário público, portanto, estas instituições funcionariam como um simulacro, já que não estamos diante de uma concepção de direito.

No mundo moderno, especialmente a partir da industrialização, a ocorrência de vários acidentes nos ambientes de trabalho, soma-se a reivindicações junto a lutas sociais que, mais tarde, deram origem à seguridade social². Assim, possibilitando o surgimento de um sistema de leis que passaria a garantir a assistência ao trabalhador, inclusive aos que se tornaram deficientes devido a acidentes no trabalho. Entretanto, ainda se mantinha a visão do deficiente como alguém sem utilidade, apenas um doente.

O período entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial deu origem a milhões de mutilados, em vários países. Araújo (2010) cita o programa denominado “Operação Eutanásia”, na Alemanha, após a Segunda Guerra, quando 200 mil pessoas com deficiência foram sacrificadas, não sendo mais consideradas úteis à sociedade.

Por meio da Organização Internacional do Trabalho (OIT), surgiram as primeiras normas para proteger os deficientes, abrindo vagas de empregos adequados com a condição de cada um. Podemos ainda situar como exemplos as Recomendações nº 99, de 1955, e nº 168, de 1983, e a Convenção nº 159 de 1983, as quais criam as regras fundamentais para deficientes, protegendo sua reabilitação, qualificação e inclusão social. Além disso, devido à falta de mão de obra, foi necessário passar a considerar as pessoas deficientes (muitas delas mutiladas pelas guerras) como potenciais trabalhadores, reabilitando-as para certas profissões (ARAÚJO, 2010).

² Os países que deram início a seguridade social a partir de 1955, foram Estados Unidos, Rússia, Reino Unido, França e China.

Nesse momento, vemos uma significativa mudança de perspectiva, passando a conceber o deficiente não como algo que precisa ser eliminado da sociedade ou alguém incapaz que necessita ser integrado mediante amparo assistencial, mas como indivíduo produtivo. Essa noção parece paulatinamente assumir maior ênfase, especialmente ao concebê-lo não somente como sujeito de direito, mas também como capaz de responsabilizar-se por sua própria vida.

Na década de setenta, pela Resolução 3.447 aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 9 de dezembro de 1975, institui-se a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Os países que assinaram essa declaração, entre eles o Brasil, assumiram a responsabilidade de articular modos mais elevados de vida aos deficientes, tendo como objetivo gerar vagas de trabalho e condições de progresso socioeconômico e social a todos, enfatizando a prioridade em garantir a reabilitação da saúde daqueles em desigualdade mental e física.

Portanto, os países signatários da ONU devem ter ações preventivas que permitam o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência em todas suas potencialidades, em todas as áreas possíveis, incluindo-os socialmente para terem uma vida normal.

Após esse período, assume preeminência a concepção da inclusão de deficientes, fortemente presente na Declaração de Salamanca em 1994. Trata-se de um marco, especialmente para o deslocamento das escolas regulares a uma perspectiva de “escola para todos”, fundamental para tratarmos da inclusão escolar.

Inclusão Escolar: perspectivas no contexto brasileiro

A Declaração de Salamanca constitui-se um importante marco na Educação Inclusiva, pois é um documento basilar que assume como finalidade fornecer diretrizes para o desenvolvimento de políticas fundamentadas na concepção de inclusão social. Nesse sentido, assegura o direito à educação para pessoas deficientes, garantindo o acesso às escolas regulares públicas e privadas.

É importante ressaltar que este documento resulta da reunião de congregações, em especial de associações de pessoas com deficiências, na busca de acessos à educação para um número maior de pessoas, legitimando a colaboração no envolvimento ativo das comissões

de diversos países, órgãos especializados e agências ligadas a governos. Similarmente, dando início na Educação Inclusiva em muitos países, onde ainda era negado o direito de inclusão nos sistemas educacionais regulares a deficientes.

Os delegados reunidos na cidade de Salamanca, em Portugal, deram uma forma às solicitações de várias entidades não governamentais que representam deficientes visuais, auditivos, físicos e intelectuais, que na atualidade se fazem presentes. Os apelos mais significativos dos membros das delegações de cada país são respectivamente, conforme descreve a Declaração de Salamanca (1994, p. 5 e 6):

- a) As pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades;
- b) Criar mecanismos, descentralizados e participativos, de planejamento, supervisão e avaliação do ensino de crianças e adultos com necessidades educativas especiais;
- c) Assegurar que, num contexto de mudança sistemática, os programas de formação do professorado, tanto inicial como contínua, estejam voltados para atender às necessidades educativas especiais nas escolas integradoras.

Assim, as escolas regulares devem incluir o aluno deficiente, sem impedimentos, oferecendo-lhe todo amparo para seu pleno desenvolvimento educacional. Para tanto, devem ser proporcionados meios aos educadores para atenderem essa clientela no ambiente escolar, conforme a necessidade específica de cada deficiência. Portanto, não se trata apenas em abrir as escolas regulares e garantir vaga aos deficientes, seja qual for a deficiência. É necessário ainda assegurar uma educação de qualidade e de forma efetiva mediante modificações organizacionais, construção de um currículo apropriado e desenvolvimento de estratégias de ensino fundamentadas no direito à aprendizagem.

Ainda, na Declaração de Salamanca, afirma-se que mulheres deficientes têm problemáticas semelhantes aos homens deficientes, mas sendo afetadas duplamente pelas adversidades de não terem igualdade admitidas na elaboração de planos governamentais que as auxiliem com direitos educacionais. Segue-se impedindo a chance de constatação dos direitos das mesmas. Desse modo, as jovens e mulheres deficientes visam projetos eficientes que assegurem sua continuidade educacional (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Nunes, Saia e Tavares (2015) destacam que a concepção de aprendizado inclusivo não representa meramente a antiga Educação Especial. A inclusão inicia-se de movimentos democráticos sociais, solicitando igualdade educacional a todos os deficientes. Sendo almejada por uma grande parcela da sociedade, em sua amplitude incluindo os deficientes visuais nas escolas regulares.

No contexto brasileiro, Mianes (2016) permite reconhecer como o processo de inclusão é recente, visto que percorremos um longo período em que persistiu a segregação de deficientes na sociedade e, na mesma direção, sua separação das escolas regulares. Assim, vemos na década de 1960 que as escolas eram separadas, já que os deficientes eram discriminados do convívio social, sem contato com pessoas fora de seu círculo familiar. Existiam escolas especiais para alunos deficientes que tinham currículos diferenciados e minimizados, sem o objetivo de incluir os alunos à sociedade. Nesse período, houve o início de questionamentos que levaram até o que hoje dizemos ser a inclusão escolar, ou seja, o direito de ter oportunidades de ensino iguais aos outros alunos e em escolas regulares, com plena inserção na sociedade.

A Lei nº 4.024, de 1961, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) respaldou práticas educacionais direcionadas às pessoas com deficiência a partir da concepção vigente no período e denominada no texto como “excepcionais”³. Ressaltamos que é a partir desta legislação que vemos fixar as primeiras diretrizes e bases da educação nacional, que passa a enquadrar no sistema geral de educação os deficientes, a fim de integrá-los na comunidade. É a primeira vez que se menciona o direito a educação em escolas regulares a deficientes no país, entretanto, neste período, poucos deficientes solicitavam matrículas em escolas regulares e, muitos não eram aceitos nas escolas, pois somente a partir deste período assumem visibilidade os debates sobre educação para deficientes no Brasil.

A Lei nº 5.692, de 1971, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, elaborada em plena Ditadura Militar (1964-1985) substituiu a anterior. O texto afirma que os alunos com “deficiências físicas ou men-

3 Este termo foi amplamente empregado no período em questão, mas apresentamos no uso grafado neste texto, pois atualmente encontra-se em desacordo com os direitos das pessoas com deficiência, já que excepcionais pode ter muitos significados, em eles extraordinário, magníficos, soberbos, grandiosos, anormais, raros, etc. Porém atualmente o usada à terminologia pessoa com deficiência (PcD).

tais”⁴, deverão ter tratamento especial. Estas regras deveriam estar alinhadas com as fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei não reconhecia a inclusão nas escolas regulares, tornando a escola especial como certa para esses alunos deficientes.

Já na Constituição Federal de 1988, no artigo 208, define a Educação Básica como obrigatória e gratuita, tornando dever do Estado garantir direito “[...] educacional especializado os portadores de deficiência, na rede regular de ensino”. Nos artigos 205 e 206, afirma, “a Educação como um direito de todos, garantindo o desenvolvimento da pessoa, o efetivo exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” e “[...] a igualdade de condições de acesso à escola”.

Nos anos de 1990, o processo de inclusão como se entende atualmente teve início, após a elaboração de vários tratados nacionais e internacionais, incluindo-se o Brasil como signatário em todos. Com as leis e declarações emitidas desde então, passou a ser possível, por exemplo, a inclusão escolar de alunos deficientes visuais, que anteriormente não eram inseridos em classes regulares comuns. Surgiu a escola onde o discente deficiente visual estuda ao lado do discente vidente.

O direito a educação inclusiva fica mais evidente com a criação da Lei 13.146 de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Trata-se de um importante marco por se constituir a primeira lei a tratar especificamente na perspectiva de inclusão no Brasil, pois abrange os aspectos mais relevantes para esta parcela da sociedade e, em um único documento unifica todos os direitos antes fragmentados de leis anteriores. Estabelece, por exemplo, a proibição dos sistemas de ensino negar matrícula para alunos deficientes, dando todo amparo, para que os deficientes possam ter seus direitos reconhecidos amplamente e fortalecidos na sociedade. Da mesma forma, obriga ambientes públicos a serem adaptados para todos terem livre acesso.

Assim sendo, define que as escolas devem ofertar a educação do Braille aos discentes deficientes visuais aumentando suas capacidades funcionais como estudante. No mesmo sentido, determina o oferecimento da audiodescrição de modo obrigatório e, programas de voz para lerem textos em formatos digitais.

Significativamente, são pouco citadas as formas como os deficientes visuais devem ser incluídos especificamente nesta lei. Em seu

⁴ Atualmente empregamos a terminologia deficiente físico e deficiente intelectual, por determinação da Organização das Nações Unidas (ONU).

teor global generaliza, como se todos os deficientes necessitassem das mesmas condições para serem incluídos nas escolas e na sociedade.

Neste sentido, não define uma linha de ação clara para resolução de problemas já existentes e repetitivos, no processo de inclusão dos tipos de deficiências existentes, mas se pode exigir, que cada escola deve gerar seus meios de incluir seus alunos conforme as necessidades de cada um e as condições que a escola pode lhe amparar no meio educacional.

Contudo, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) cita parâmetros no ensino nacional para aceitar e assegurar o ensino aos deficientes, sendo-lhes garantido espaço no ambiente escolar, junto a presença de professores especializados para efetuar as aulas em salas adequadas para esta clientela de alunos. Entretanto, não especifica como deve ser realizada esta oferta de ensino e se os professores terão formação sob responsabilidade do órgão público ou por sua própria conta.

A inclusão escolar de deficientes visuais

O Censo Escolar 2018, publicado no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revela um aumento de 33,2% no número de matrículas dos estudantes deficientes no período entre 2014 a 2018. Demonstrando o aumento considerável na busca da educação pelos deficientes e, entre, estes os deficientes visuais (SILVA, 2019).

Conforme dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2013, deficientes visuais representam 3,6% da população brasileira. A esse respeito, é importante destacar o que se entende como deficiência visual. Conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS), a deficiência visual se caracteriza pela implicação de 40 a 60% ou total da visão. Assim sendo, temos a baixa visão (leve, moderada ou profunda) que pode ser atenuada com uso de óculos de grau elevadíssimo no nível leve, lentes de aumento no nível moderado, lupas no nível profundo, este último acompanhado com uso de bengalas de orientação para andar (FRANÇA, 2013).

Mas também, existe o denominado de “próximo à cegueira” caracteriza-se na pessoa que ainda é capaz de distinguir luz da sombra, mas já manipula o sistema Braile na leitura e escrita, emprega tecnologia de voz ao acessar programas de computador, se desloca com a bengala de orientação. Similarmente, a mais grave situação é cegueira total (cego), onde é inexistente a percepção de luz. É imprescindível neste, uso do sis-

tema Braille e da audiodescrição leitura e programas de voz para escrita, a bengala de orientação na movimentação (VEITZMAN, 2000).

O reconhecimento desses indicativos nos permite problematizar sobre como ocorre a inclusão desses sujeitos no âmbito escolar, o que apresentaremos brevemente a partir da análise da literatura.

Santos e Silva (2013) são incisivos a respeito da inclusão de deficientes visuais no que tange ao discernimento da necessidade de realizar alterações na rotina de sala de aula, com auxílio para a elaboração e geração de meios de valor que aprimorem os estudos, por parte da parcela dos discentes que são deficientes visuais.

Conforme Silva (2009), a inclusão educacional transcorreu da ação de “padronização”, e, nesta definição, a didática de ensino dos alunos com deficiência passou a ser realizada nas escolas de ensino regular. Neste sentido, se normatizou a inclusão escolar para todos os deficientes e, entre estes, os deficientes visuais. Assim, um padrão de inserir alunos diferentes em aulas regulares, confunde a forma de ambos os alunos aprenderem, não tendo um meio termo ou, a adoção de método pré-definido de ensinar torna esta tarefa dificilmente realizável para professor que deve dar sua aula para uma turma bastante diversificada.

Consideramos que incluir implica formular um currículo escolar que ofereça as mesmas oportunidades de ensino a todos igualmente, o que não significa padronização. Trata-se de reconhecer diferenças, potencialidades e limitações, criando estratégias que permitam a plena formação de indivíduos diferentes, mas não desiguais.

Neste sentido, ressaltamos que a perspectiva fundamental da inclusão é a promoção da igualdade. Entretanto, o princípio de igualdade não nega que somos uns diferentes dos outros, ao contrário, visa assegurar o direito a diferença, mas de forma a garantir que sobre essa diferença não se produza formas de hierarquização, inferiorização e dominação, ou seja, do que definimos como desigualdade. Em outras palavras, como nos permite compreender Santos (2003, p. 56):

Temos o direito de reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos o direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Assim, a igualdade não busca assemelhar, mas garantir que, a partir das diferenças, não se produza condições desiguais de vida, mediante atitudes que tratem uma pessoa como “não normal” em relação à outra. É nesse bojo que vemos emergir a palavra equidade. Equidade pode ser compreendida como a promoção de condições para que todos alcancem o mesmo objetivo, sem que haja discriminação no decorrer desse processo, gerando interação pessoal entre discentes deficientes e alunos ditos normais, com vivências compartilhadas e intercâmbio de experiências educativas.

Ao tratarmos desta perspectiva especificamente relacionada ao direito de inclusão escolar de pessoas com deficiência, reconhecemos que não se trata apenas de adequar prédios, mas qualificar pessoas que possam atender os alunos deficientes visuais entre os regulares, nas salas de aula, realizando assim uma inclusão legítima, de forma justa, adequada e qualificada, com vistas à equidade.

De acordo com Masini (2004) a escola passou a aceitar alunos com deficiência em seu quadro discentes, sem cuidar apropriadamente da formação de professores, permanecendo estes sem preparo adequado para “lidar” com o discente “diferente”. Neste contexto, docentes tentam conciliar aula com alunos incluídos, deficientes visuais e alunos regulares, o que, em muitos casos, apesar do esforço do profissional, nem sempre leva a cabo um aprendizado adequado. Os deficientes visuais, em alguns casos, necessitam ter maior atenção do docente, formação específica, conhecimentos para entender melhor como ensinar o aluno, conhecimentos que, muitas vezes, não foram ofertados aos docentes.

Ropoli, Mantoan, Santos e Machado (2010) definem as práticas educacionais inclusivas que advém de objetivos de educar a todos, sem discriminações, são por vezes contrariadas pelos docentes ou recebidas com moderação, receio e sob circunstâncias. Não carecem razões para agirem de tal maneira, afinal, é notório que muitos docentes apresentam dificuldades em adequar suas práticas educacionais para discentes deficientes visuais, pois não tiveram uma formação direcionada a estes alunos diferentes dos videntes.

É importante ressaltar que o processo inclusivo vem se valendo de novas maneiras de aprendizado direcionado aos deficientes visuais, especialmente nas últimas décadas com a inserção de novas tecnologias, o que não está isento de debates entre pesquisadores.

Mianes (2016) destaca que uma das maneiras de acessibilidade com alta potencialidade de aumento e alcance no ambiente didático

são os recursos de audiodescrição. Este recurso permite ao deficiente visual ter acesso no formato de áudio a textos digitalizados e reproduzidos em programas de voz em computadores, *tablets* e *smartphones*. Pois facilita aprendizagem e disponibilidade aos discentes que ouve o texto sendo narrado, sem o docente ter a necessidade de aprender a escrever em braile.

Batista (2018) traz ressalvas quanto à preferência dos deficientes visuais no uso exclusivo do computador em desvantagem ao braile na Educação. Inquestionavelmente, a tecnologia caracteriza desenvolvimentos significativos no ensino de deficientes visuais, no entanto, estes avanços não poderiam representar a substituição do braile em razão de uma maneira mais fácil na metodologia do ensino-aprendizagem para os discentes deficientes. Isso porque estaríamos diante de uma inquietação direcionada meramente para acessibilidade de conhecimentos e não necessariamente focada no desenvolvimento do pensamento complexo. Afinal, conforme seus argumentos, a mesma tecnologia que auxilia a leitura via textos digitalizados, é prejudicial ao aprendizado, pois não faz o discente ler na sua forma tradicional pelo braile, lhe facilitando o esquecimento da leitura de signos escritos em papel e, assim podendo dificultar sua escrita quando necessária no futuro de seus aprendizados.

Portanto, defende a harmonização do braile, da audiodescrição e formação adequada de docentes que compreendam a escrita em braile e se utilizem da leitura em audiodescrição, o que permitiria maiores condições de inclusão de deficientes visuais, pois desmantelaria barreiras existentes atualmente.

Conforme, Sousa e Sousa (2017) a recomendação do ensino inclusivo baseia-se exatamente na suposição de que a instituição tenha como ofertar uma grade curricular maleável e adaptável ao discente deficiente visual. Por este ponto, deve-se inserir o ensino em braile e apoiado na audiodescrição no meio educacional inclusivo, pois se amplia as matrizes de ensino em sala de aula. Expondo ao aluno textos digitalizados, facilitando o entendimento e interpretação textual.

Nesta direção, as condições de acesso ao acervo de conhecimentos educacionais necessitam ser (re)pensados e atualizados para estarem ao alcance de qualquer parcela da sociedade (ALMEIDA, 2017). Portanto, todo o conteúdo educacional deve ser disponibilizado no formato acessível, as necessidades de cada discente incluído no meio esco-

lar. Assim, grande parte do conteúdo da biblioteca escolar deveria ser transformada, para o formato digitalizado ou em braile e, ofertado aos deficientes visuais conforme suas necessidades.

Borges (2018) afirma que os deficientes visuais formam uma parcela no cenário escolar, onde buscam consolidação como indivíduos de direitos. Em especial, tratados nesta investigação, do direito a Educação Inclusiva, efetiva e adequada, garantindo não apenas o ingresso as instituições de ensino, mas condições de aprendizagem. O que torna indispensável a este processo a presença do braile e audiodescrição a fim de que os discentes deficientes visuais tenham afirmados seus direitos.

Nesta direção, defendemos a construção coletiva de espaços e currículos inclusivos, o que passa pela formação docente, mas não se restringe ao papel do professor, mas de toda escola, afinal, todos aprendemos *com e na* inclusão.

A esse respeito, Masini (2004) destaca que os envolvidos diretamente na ação de inclusão, além de receber aprendizado acerca de deficiência visual e realmente aprender a agir com esse discente, recebem um aumento no seu conceito de inclusão e reconhecem os problemas para que essa aconteça. Portanto, o deficiente ao ser incluído traz um ganho de conhecimentos às pessoas envolvidas no processo de inclusão escolar, bem como permite repensar suas percepções sobre estes alunos.

A esse respeito, Lockmann, (2014) afirma que a inclusão propicia oportunidades as diferenças, amplia o respeito, a cultura do indivíduo na igualdade humana. Neste sentido, o convívio entre discentes permite a conexão entre alunos diferentes, em formas de aprendizado que possibilitam a inclusão de um no mundo do outro. Assim, incluindo deficientes entre os discentes regulares, se muda a forma de agirem e, de se relacionarem entre si e com o mundo, modificando a visão de ser diferente, para ter uma diferença superável no convívio social escolar.

Incluir deficientes visuais deve ser um processo em permanente desenvolvimento, estruturado e situado onde os sujeitos se encontram imersos, considerando o período de permanência do discente na instituição e os obstáculos que podem surgir no desenvolvimento de tais procedimentos. Afinal, a trajetória escolar perpassará marcas para toda a vida.

De acordo com Mianes e Müller (2012) a recepção é de imensa relevância para inclusão de pessoas com deficiência visual. Ainda mais, o acolhimento escolar no processo inclusivo deve ser parte relevante do planejamento de como inserir o aluno no aspecto social educacional, ela-

borando minuciosamente cada fatia desta ação, para que se torne bem-sucedida. Afinal, o discente que sente bem acolhido no meio que estuda, terá maiores condições de desenvolver plenamente seu aprendizado.

Considerações Finais

Na atualidade, há 45,6 milhões de pessoas deficientes no Brasil, o que significa que aproximadamente 24%, da população possui alguma dificuldade leve, moderada ou grave, conforme dados censitários do IBGE. Concomitantemente a visibilidade que assume a população deficiente, decorre a necessidade por plena inserção social, a exemplo dos ambientes escolares. Assim temos a relevância de dar ênfase ao papel da educação inclusiva, enfatizando que, em sua maioria, os deficientes visuais ingressam somente no Ensino Básico, não seguindo para o Ensino Médio e Técnico.

Conforme o Censo Escolar de 2018, houve a expansão de estudantes na educação infantil, um crescimento de 11,1%. Este aumento também é percebido ao longo de toda educação básica, o que reflete sobremaneira na rede pública, em que representa um aumento de 97,3% de matrículas, enquanto temos um aumento de 51,8% na rede particular (SILVA, 2019).

Na perspectiva da educação inclusiva, entende-se que não basta o ingresso nas escolas. Neste sentido, torna-se de suma importância repensar os espaços escolares, inclusive arquitetônicos, a fim de oferecer condições de acessibilidade aos alunos com deficiência. Portanto, as instituições escolares necessitam de adaptações, tais como rampas, banheiros adequados, elevadores, mas também necessitam inserir em seu currículo formas de inclusão dos alunos a partir de sua cultura e formas de comunicação, a exemplo, inserindo, recursos de audiodescrição e braile. O que deveria ser visto como benefício a todos em geral, pois se ampliam ações inclusivas educacionais com vistas a plena igualdade social.

Assim sendo, as alterações nas concepções das formas de acesso e permanência aos cursos são necessárias, devendo já ser inserida a audiodescrição no currículo, devendo as disciplinas ser contempladas já no seu planejamento com esta forma de leitura.

A este respeito, ressaltamos que a audiodescrição gera contradições entre pesquisadores. Por um lado, parte-se do entendimento de que, com a preeminência da audiodescrição na atualidade, os defi-

cientes visuais perdem boa parte de seu aprendizado por não lerem com o braile, importante para o desenvolvimento de uma cognição complexa. A esse respeito, Batista (2018) argumenta que a cognição complexa quanto mais estimulada, maior será o desenvolvimento do indivíduo em aprendizados.

Entretanto, contrapõe que o braile deve ser absorvido em maior escala nos ambientes educacionais e sociais, pois suas aplicações são diversas e, na Educação poderá ser útil aos videntes da mesma forma que para deficientes visuais (MIANES, 2016).

Ainda que Mianes (2016) e Batista (2018) apresentem perspectivas diferentes quanto a preeminência da audiodescrição em relação ao braile, reconhecemos junto aos pesquisadores a importância de provermos sua presença nos espaços escolares, como condição necessária para inclusão dos alunos a partir de sua cultura e formas de comunicação. Reiteramos ainda a que é necessário articularmos a construção coletiva de espaços e currículos inclusivos, perpassando uma construção comum, de toda escola, afinal, todos aprendemos *com e na* inclusão. Talvez este seja era da inclusão tão pretendida por muitos, mas necessitada por todos.

Referências

ALMEIDA, M. G. S. **Ver além do visível: a imagem fora dos olhos**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

ARAÚJO, J. N. G. A inclusão das pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho. In: MENDES, A. M.; et Al., (Orgs.). **Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas, interfaces e casos brasileiros**. Curitiba: Juruá, 2010.

BATISTA, R. D. **O processo de alfabetização de alunos cegos e o movimento da desbrailização**. [Tese de Doutorado]. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba Faculdade de Ciências Humanas, 2018.

BORGES, J. A. S. **Política da Pessoa com Deficiência no Brasil: Percorrendo o Labirinto**. [Tese de Doutorado]. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.146, 06 de julho de 2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei nº 5.692 - Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei nº 4.024. 1961 - Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961.

FONSECA, R. T. M. Proteção jurídica dos portadores de deficiência. **Revista de Direitos Difusos**, v. 4, n. 1, pp. 481-486, 2000.

FRANÇA, D. N. O. Sexualidade da Pessoa Com Cegueira: da Percepção à Expressão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 4, pp. 583-596, 2013.

LOCKMANN, K. As práticas de in/exclusão na escola e a redefinição do conhecimento escolar: implicações contemporâneas. **Educar em Revista**, n. 54, pp. 275-292, 2014.

MASINI, E. A. F. S. **Uma experiência de inclusão: providências, viabilização e resultados**. Curitiba: Editora UFPR, 2004. Pp. 33-41.

MIANES, F. L. Audiodescrição como ferramenta pedagógica de ensino e aprendizagem. **Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. Curitiba, Ed. XI ANPEDSUL, 2016.

MIANES, F. L.; MÜLLER, J. I. Deficiência visual, acessibilidade e consumo. **Reunião Científica Regional da ANPED**. Curitiba, Ed. IX ANPEDSUL, 2012.

MIANES, F. L. **Produções identitárias das pessoas com deficiência visual no Orkut**. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, pp. 1106-1119, 2015.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. [Monografia de Especialização]. Fortaleza: UFC, Brasília, 2010.

SALAMANCA. Nações Unidas. **Declaração de Salamanca: Sobre princípios, política e prática em educação especial. Sobre princípios, política e prática em educação especial**. 1994.

SILVA, G. **Cresce o número de matrículas dos estudantes com necessidades especiais: escolas públicas saem na frente no atendimento a educação inclusiva. Escolas públicas saem na frente no atendimento a educação inclusiva**. 2019. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/cresce-o-numero-de-matriculas-dos-estudantes-com-necessidades-especiais>. Acesso em: 01 maio 2020.

SILVA, M. O. E. **Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas**. [Tese de Doutorado]. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2009.

SANTOS, W. C.; SILVA, R. S. Auxílio ao Processo de Inclusão de Alunos com Deficiência Visual como Condição para uma Aprendizagem de Qualidade. **Holos**, v. 4, p. 145, 2013.

SOUSA, A. C. L. L.; SOUSA, I. S. A inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito escolar. **Estação Científica**, v. 6, n. 3, pp. 41-50, 2017.

PRATES, D. M. A. Geração eleita: constituindo sujeitos-jovens e suas marcas em processos de in/exclusão. **Anais do II Encontro de Pós-Graduação em Educação: pesquisa e avaliação, desafios e perspectivas atuais** [recurso eletrônico] / organização Carla Valeria Leonini Crivellaro ... [et al.]; Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc. – Rio Grande: Editora da FURG, 2017.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. In: **VER-VER: Revista Semestral do NO-SUL**, n. 20, pp. 121-135, 2011.

VEITZMAN, S. **Visão subnormal**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2000.

POSSIBILIDADES DE ACESSO E PERMANÊNCIA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE NÍVEL MÉDIO NO IFSUL – CAMPUS SAPUCAIA DO SUL

Antônio Soares Junior da Silva
Patrícia Thoma Eltz

Introdução

O debate acerca das diferenças, da diversidade cultural e, por conseguinte, da inclusão das pessoas com deficiência, tem ocupado espaço importante nas discussões acadêmicas da última década. No que se refere à inclusão educacional, muito tem-se discutido sobre as representações sociais e culturais em torno da pessoa com deficiência que, em muitos aspectos, tem sido representada como pessoa incapaz, tanto intelectualmente, como também no que se refere às atividades laborais.

Por conseguinte, propomos uma problematização acerca da inclusão das pessoas com deficiência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, numa tentativa de responder duas questões de pesquisa: 1) Quais são as possibilidades de acesso e permanência da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio do IFSul, campus Sapucaia do Sul?; e, 2) Como são efetivadas as ações de inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica, em especial, no IFSul, campus Sapucaia do Sul?

Em vista disso, esta pesquisa adotou como objetivo geral analisar as possibilidades de acesso e permanência da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio no IFSul, campus Sapucaia do Sul. Por sua vez, elencamos como objetivos específicos investigar os princípios norteadores adotados pelo IFSul para a inclusão de pessoas com deficiência e criar um aplicativo informacional.

Quanto à metodologia da pesquisa, gostaríamos de fazer alguns apontamentos. Com relação à análise dos dados, o nosso trabalho é de natureza qualitativa, tendo em vista que propomos a análise de dados não mensuráveis quantitativamente. Por sua vez, adotamos como métodos procedimentais a pesquisa de campo e documental, cujo *locus* investigativo foi o IFSul, campus Sapucaia do Sul, mais especificamente, no Ensino Médio Integrado.

No contexto político-social em que se encontra o Brasil, de crescente desmonte de políticas públicas já consolidadas acerca da inclusão, a pesquisa, aqui desenvolvida, apresenta-se como forma de enunciar os avanços e retrocessos acerca da inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica, analisando o processo de implementação e o desenvolvimento das ações do Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), de modo que possamos registrar ações positivas de formação continuada, de acolhimento e de inclusão das pessoas com deficiência nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF's e, por sua vez, na Educação Profissional.

A Educação Profissional e Tecnológica

A Educação Profissional e Tecnológica tem um papel fundamental para desenvolvimento social e econômico do país. Desde seu início, no Brasil Império, até chegar aos dias atuais, essa modalidade de ensino tem apresentado múltiplos e complexos modelos de formação para atender aos pressupostos de desenvolvimento das forças produtivas e aos interesses sociopolíticos de nossa sociedade. Sendo assim consideramos importante analisar e estudar esse campo epistemológico da Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva de desenvolvimento humano, discutindo as multifacetárias contribuições dessa modalidade para o desenvolvimento integral e inclusivo dos brasileiros e brasileiras, em especial para nossos trabalhadores e seus filhos.

Alguns recortes serão priorizados em face de tamanha dimensão da temática em discussão. Nesse sentido, a análise contemplará algumas categorias vinculadas ao mundo do trabalho. A primeira categoria a ser considerada é o princípio educativo do trabalho. Sobre isso, Grabowski e Kuenzer (2016, p. 24) afirmam que

supõe a compreensão dos processos de formação humana, e portanto, superestruturais, a partir das bases materiais de produção da existência (infra estruturais), constitui, decorrente que é da centralidade da categoria trabalho, uma das categorias de conteúdo centrais que constitui o campo epistemológico da educação a partir da dialética marxista.

A formação profissional e tecnológica tem no trabalho o arcabouço essencial para formação dos trabalhadores e trabalhadoras como

também seus filhos e filhas. Nessa perspectiva, os processos educativos devem superar cursos precarizados, ofertados historicamente para a classe trabalhadora, e quase sempre desvinculados de uma educação emancipadora. Existe sim um princípio educativo norteador do trabalho e para o trabalho que contempla formação técnica específica, princípios científicos da própria técnica e a função social dessa técnica vinculada a melhoria da qualidade de vida.

Assim uma formação profissional e tecnológica com objetivos inclusivos e emancipatórios, fundamentados no princípio educativo do trabalho, assume uma dimensão de formação integral. Para efeitos dessa afirmação e para atender aos direitos dos cidadãos e às exigências do mundo do trabalho podemos compreender que a Educação Profissional e Tecnológica conforme o modelo (Figura 1) apresentado por Lapa (2017 p.19), com base em Brasil (2013).

Figura 1 - Modelo da Educação Profissional Brasileira



Fonte: Lapa (2017 p. 19) - Brasil (2013).

Nesse sentido vislumbra-se uma formação que supere um sistema educacional de classes que historicamente separou trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples de trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, escola para filhos de pobres e escola para filhos de ricos. A efetivação desse modelo educativo só será possível numa escola que implemente os interesses dos trabalhadores e trabalhadoras voltados para formação humana integral, omnilateral (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2015).

Destarte, a Educação Profissional deve vislumbrar uma formação omnilateral, de modo que possa contemplar as diversas dimensões da condição humana, racional, emocional, corporal, social, artística, cultural etc. Tal perspectiva traz à tona práticas de ensino estabelecidas nas tramas da vida social e nas relações estabelecidas entre os sujeitos que a compõe, tais como no mundo do trabalho, na esfera política, nas práticas simbólicas etc. (ARANHA, 2000).

De acordo com Aranha (2000, p. 126), a formação omnilateral “é reivindicada pela concepção de uma educação para o trabalho como princípio educativo e por uma escola unitária, como meio para o desenvolvimento e a emancipação do sujeito”. À vista disso, o trabalho atravessa o currículo e a prática docente, no tocante em que pode proporcionar a reflexão sobre os meios de produção e contradições do sistema capitalista, na busca pela autonomia do sujeito e da sua emancipação. Desse modo, o que se propõe não é a formação do indivíduo centrado na formação para o mercado de trabalho, mas uma formação integral na qual o trabalho também faz parte.

Em vista disso, a Educação Profissional e Tecnológica, que se propõe em face das mudanças tecnológicas e os novos modelos de arranjos produtivos, vai além da necessidade eminente do chamado “mercado de trabalho”. É preciso considerar acima de tudo uma formação integral do sujeito. Sobre isso Pacheco (2010 p. 24) afirma que a educação para o trabalho “se entende como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação”.

Educação Inclusiva na modalidade profissional e tecnológica

O processo educacional brasileiro tem sido marcado historicamente por diversas formas de exclusão. Ao usar a expressão “para não criar mamíferos de luxo”, Gramsci (2001) demonstra numa frase de poucas palavras sua preocupação com a Educação e sua relação com o mundo do trabalho (NASCIMENTO e SBARDELOTTO, 2008). Nesse sentido, a formação profissional e tecnológica também apresenta características de fragmentação, especialmente se considerarmos a separação entre trabalho manual, para os filhos de trabalhadores, e trabalho intelectual para os mais abastados. Avançar na busca de equidade na formação de todos sujeitos é um desafio que está posto a nossa sociedade. Nessa perspectiva, é possível pensar numa Educação Profissional e Tecnológica integradora e, principalmente, construir uma escola inclusiva em todos seus aspectos como militava Gramsci (2001) na defesa de uma escola “unitária”.

Em vista disso, é preciso entender o trabalho como princípio educativo, de modo que também se possa garantir a formação profissional omnilateral às pessoas com deficiência. Gramsci (2001, p. 51) postula que “o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, e um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento”. Os artigos 34 a 38 da Lei Brasileira da Inclusão (LBI) estabelecem que “a pessoa com deficiência tem direito ao trabalho, em igualdade de oportunidades com as demais, sendo proibida qualquer restrição em razão de condição, inclusive nas etapas de recrutamento, seleção, contratação, permanência no emprego, dentre outros”.

Para ser efetiva, a inclusão na Educação Profissional e Tecnológica precisa integrar um conjunto de atitudes e ações que proporcionem condições de acesso e permanência dos estudantes com deficiência nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, quais sejam as atitudes inclusivas, as ações de sensibilização, a adequação arquitetônica, a aquisição de recursos de tecnologia assistiva, os mobiliários, o material pedagógico acessível, fomentando, assim, a implantação dos núcleos de discussão sobre acessibilidade ou órgãos similares para garantirem, juntamente com os outros órgãos das instituições, ações que visem ao sucesso na aprendizagem integral desses indivíduos.

Anache e Cavalcante (2018) realizaram uma pesquisa em cursos de graduação e constataram que ainda são encontradas dificuldades no âmbito do currículo, carência de recursos acessíveis e formação continuada profissional docente e dos técnicos administrativos para lidarem com a pessoa com necessidades específicas. Infere-se que essas dificuldades também são encontradas no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Nesse sentido, Cabral e Melo (2017) informam que as condições de permanência se concentram aos esforços individuais, de familiares e colegas.

Em 2000, foi criado o Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – Programa TEC NEP com o propósito de garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos das pessoas com necessidades educacionais nas Escolas Federais de Educação Profissional como os CEFET's. Ainda sobre os aspectos legais, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que “os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001).

Então, a Educação Inclusiva na modalidade profissional e tecnológica contribui diretamente para a garantia de igualdade de oportunidades para grupos sociais historicamente excluídos do processo educativo brasileiro no que se refere a modalidade pesquisada.

A Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul

No sentido de atender a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e demais legislações, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-grandense elaborou e implementou a Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul que, nas disposições gerais, no Art. 1º, prevê:

Fica instituída a Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul, orientada para ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversidade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e para pessoas com deficiência e defesa dos direitos humanos.

§ 1º Esta política propõe o acesso e permanência de todos os estudantes através da acessibilidade e os recursos necessários, em todos os cursos oferecidos pelo Instituto, prioritariamente para negros, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica e oriundos de escolas públicas.

§ 2º É papel desta política, de forma transversal, articular o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão do IFSul, de forma, a garantir os preceitos dos direitos humanos para o corpo discente, docente e servidores técnicos-administrativos (IFSUL, 2019).

Dentro da instituição a Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul gerou e gera diversas discussões, mobilizações, ações formativas/pedagógicas que ajudam na garantia legal do acesso e permanência da pessoa com deficiência. Além disso, outras normativas recentes foram estabelecidas no âmbito de atuação do instituto como podemos verificar no quadro 1.

Quadro 1 - Ações Inclusivas da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul/2019

Documento	Título	Finalidade
Instrução normativa Nº 01/2019	Comissões de heteroidentificação para cursos e concursos do IFSul.	Regulamenta o ingresso de candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos) por cotas nos processos seletivos e concursos do IFSul.
Anexo da Instrução normativa Nº 01/2019	Orientações para implementação das comissões de heteroidentificação.	Orientações para implementação das comissões de heteroidentificação.
Instrução normativa IFSul Nº 07/2019.	Dispõe sobre o ingresso de candidatos pela Política de Cotas para Pessoa com Deficiência nos processos seletivos do IFSul.	Dispõe sobre o ingresso de candidatos pela Política de Cotas para Pessoa com Deficiência nos processos seletivos do IFSul.

Fonte: IFSul (2019)

Outro fator preponderante da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul, que vai além da reserva de vagas para os alunos e alunas com deficiência, é a inclusão no documento de um título denominado Da Permanência e Êxito no IFSul, que normatiza as ações para a

permanência e êxito dos estudantes com deficiência, negros, pardos e indígenas. No que se refere a pessoa com deficiência, o texto estabelece como ações:

I – apoio acadêmico, por meio de desenvolvimento de projetos de monitoria e tutoria envolvendo estudantes, docentes e técnicos administrativos em educação do IFSul;

II – acompanhamento psicossocial e pedagógico realizado, principalmente, pelo setores de Assistência Estudantil e Pedagógico, de modo articulado com os núcleos voltados às ações de inclusão e acessibilidade;

III – adaptações de materiais didático-pedagógicos e dos instrumentos de avaliação, levando em consideração as potencialidades, especificidades e peculiaridades dos estudantes classificados no Art. 1º;

IV – Promover acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática, além de realizar ações de sensibilização e conscientização sobre acessibilidade atitudinal para todos os estudantes com deficiência conforme preconizado no artigo n.9 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências;

V – acessibilidade virtual/comunicacional dos sites, portais, sistemas WEB e Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem (AVEA);

VI – disponibilização de produtos e serviços de Tecnologia Assistiva para o apoio aos estudantes com deficiência;

VII – disponibilização de intérpretes de Libras para os estudantes surdos durante todo o percurso educacional;

VIII – apoio financeiro aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, utilizando-se dos critérios adotados no Programa Nacional de Assistência Estudantil;

IX – implantação gradativa de salas de recursos multifuncionais em todos os campus do IFSul;

X – serviços de apoio especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em cada campus do IFSul, conforme Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e incluindo a Nota Técnica MEC/SECA-DI n.62/2011 e a Resolução CNE/CEB n.04/2009 que define a operacionalidade desse serviço de apoio especializado;

XI – melhorias gradativas de infraestrutura e condições de atendimento dos núcleos institucionais voltados às ações de inclusão e acessibilidade.

Pode-se inferir que os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE's) exercem papel fundamental para a construção de uma cultura de Educação Inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Sendo assim, o NAPNE passa a ser um agente direto para a implementação da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul. No contexto da Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul, o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) exerce um papel crucial para garantia do acesso e permanência da pessoa com deficiência dentro do IFSul.

A implementação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas tem contribuído de forma significativa para institucionalização de diversas políticas de Educação Inclusiva no âmbito da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. De acordo com o Art. 3º do Regulamento Próprio dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE do IFSul, os Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas têm como objetivos específicos:

- I - recomendar, planejar e organizar programas de sensibilização e formação continuada para a comunidade acadêmica do IFSul;
- II - incentivar o respeito às diferenças pessoais, bem como desenvolver atividades que visem à integração de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (PNEE) com o IFSul;
- III - incentivar a realização de diagnóstico da realidade regional onde os campi estão inseridos, para identificar a necessidade de implementação de programas para atendimento às pessoas com necessidades de educação específicas;
- IV - auxiliar na definição de prioridades de investimentos em infraestrutura no Campus;
- V - propor programas de sensibilização e capacitação para a comunidade acadêmica, objetivando o despertar para o respeito às diferenças pessoais, bem como desenvolver Atividades que visem à integração de PNEE no sistema IFSul;
- VI - sugerir e estabelecer projetos em parcerias com Órgãos Públicos e privados, Entidades, Instituições, Prefeituras e Secretarias de Governo; e VII - promover a qualificação, a inclusão e o acompanhamento profissional dos PNEE, objetivando sua inserção e permanência no mundo do trabalho.

Assim, a Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul atende a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Fica evidente a presença de ações de inclusão nas atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, para a promoção do respeito à diversi-

dade socioeconômica, cultural, étnico-racial, de gênero e para pessoas com deficiência.

Um projeto educacional inclusivo é resultado do exercício diário da cooperação, do reconhecimento e do valor das diferenças. Se desejamos uma escola inclusiva, urge que seus objetivos sejam reconfigurados para uma Educação centrada na cidadania global, plena, livre de preconceitos (MANTOAN, 2003).

Análise dos dados

De modo geral, a pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira constituiu-se de levantamento de dados de fonte primária e teve como meta recolher informações documentadas sobre os alunos e alunas caracterizados como pessoas com deficiência junto ao Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e a Coordenação de Registros Acadêmicos (CORAC).

O grupo de pesquisados que participaram como sujeitos desta investigação foi formado por oito (8) pessoas, distribuídas conforme quadro 2 no qual apresentamos informações importantes sobre elas:

Quadro 2 - Os sujeitos da investigação

Sujeito	Atuação na Instituição	Diagnóstico Clínico	Função exercida no NAPNE
A	Professor	Não se aplica	Coordenador e Membro
B	Professor	Não se aplica	Coordenador e Membro
C	Técnico em Assuntos Educacionais	Não se aplica	Membro
D	Técnico de Laboratório	Não se aplica	Coordenador e Membro
E	Bibliotecário	Não se aplica	Não se aplica
F	Aluno	Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	Não se aplica
G	Aluna	Síndrome de Down	Não se aplica
H	Ex-aluno/Estagiário	Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) – Asperger	Não se aplica

Fonte: Autor (2019)

O campus Sapucaia do Sul do IFSul foi o primeiro campus da instituição fora da sede, Pelotas, criado exatamente em 26 de fevereiro de 1996. Com o objetivo de colaborar no desenvolvimento industrial da região, o campus Sapucaia do Sul do IFSul visa também contribuir para a promoção do desenvolvimento social e a formação integral do educando, usando como lema: Educação para a vida. Profissionais para o mundo. O quadro 3, subscrito, apresenta os cursos técnicos de nível médio oferecidos por ele, especificando as principais características de cada curso.

Quadro 3 - Cursos Técnicos de Nível Médio – IFSul – Sapucaia do Sul

Administração (Integrado EJA)	Eventos (Integrado)	Informática (Integrado)
Nível de ensino: Técnico Turno(s): Noite Modalidade: Presencial Regime: Semestral Título: Técnico em Administração Carga Horária: 2.490h Duração: três anos Estágio: 240h Ingresso: Semestral	Nível de ensino: Técnico Turno(s): Manhã ou tarde Modalidade: Presencial Regime: Anual Título: Técnico em Eventos Carga Horária: 3.540h Duração: Quatro anos Estágio: Não obrigatório Ingresso: Anual	Nível de ensino: Técnico Turno(s): Manhã Modalidade: Presencial Regime: Anual Título: Técnico em Informática Carga Horária: 3.690h Duração: quatro anos Estágio: Não obrigatório Ingresso: Anual
Mecânica (Integrado)	Plásticos (Integrado)	Plásticos (Subsequente)
Nível de ensino: Técnico Turno(s): Tarde Modalidade: Presencial Regime: Anual Título: Técnico em Mecânica Carga Horária: 3680h Duração: 4 anos Estágio: não possui Ingresso: Anual	Nível de ensino: Técnico Turno(s): Tarde Modalidade: Presencial Regime: Anual Título: Técnico em Plásticos Carga Horária: 3.680h Duração: 4 anos Estágio: Não obrigatório Ingresso: Anual	Nível de ensino: Técnico Turno(s): Tarde e noite Modalidade: Presencial Regime: Semestral Título: Técnico em Plásticos Carga Horária: 1.600h Duração: cinco semestres Estágio: 400h Ingresso: Semestral

Fonte: IFSul, 2019.

Com a aprovação da Lei nº 13.409/2016, que estabeleceu no primeiro semestre de 2018 e a reserva de vagas em seus cursos técnicos

para estudantes com deficiência o IFSul, propiciou maior possibilidade de acesso de alunos e alunas com deficiência. Quando da implementação da lei ocorrida no primeiro semestre de 2018, o campus do IFSul Sapucaia do Sul recebeu 21 alunos aprovados nesta modalidade de cota – recorde entre todos os 14 Campus do IFSul no Estado.

Desde da implementação da Lei nº 13.409/2016, ou seja, primeiro semestre de 2018, 30 alunos e alunas com deficiência ingressaram nos cursos técnicos de nível médio no campus Sapucaia do Sul. Distribuídos da seguinte forma: 12 no Curso de Informática, 7 no Curso de Administração, 5 no Curso de Eventos, 3 no Curso de Plásticos e 3 no Curso de Mecânica.

Hoje os alunos e alunas com deficiência regularmente matriculados na Instituição somam vinte e quatro (24) estudantes distribuídos nos seis cursos técnicos de nível médio ofertados pelo campus em questão. O quadro 4 mostra a quantidade de alunos e alunas com deficiência matriculados nos seis cursos técnicos de nível médio no período de 2018/1 a 2019/2.

Quadro 4 - Alunos e alunas com deficiência regularmente matriculados nos Cursos Técnicos de Nível Médio – IFSul – Sapucaia do Sul – 2018/1 a 2019/2

Curso	Quantidade de alunos PCs que ingressaram nos cursos desde 2018/1	Alunos regularmente matriculados no período letivo atual
Informática	12	9
Administração	7	6
Eventos	5	4
Mecânica	3	3
Plásticos	3	2

Fonte: CORAC em 29 de outubro de 2019.

Em relação às desistências, transferências internas e externas e troca de curso, seis (6) estudantes realizaram algum tipo de procedimento. No Curso de Informática, um (1) aluno trocou de curso, um (1) realizou transferência externa e um (1) fez cancelamento voluntário da matrícula. No Curso de Administração, realizou-se uma transferência externa. No Curso de Eventos, um (1) estudante cancelou a matrícula

e ingressou noutro curso. E no Curso de Plásticos também realizou-se um cancelamento voluntário de matrícula.

Quanto às condições de acesso, em especial a realização da prova de seleção inicial os participantes afirmam que o processo de entrada, foi constatado que o processo foi tranquilo, sem muitos obstáculos, como podemos inferir da fala do entrevistado F, ao afirmar que “Até não foi tão difícil assim. No início me orientaram sobre os locais. Acho que é bom, tipo, estado de igual para igual, como deve ser”.

Buscou-se saber quais as condições de acessibilidade no campus em relação a estrutura física básica (banheiros, laboratórios, sala de aula, ambientes de socialização, auditório etc.). Os alunos manifestam satisfação sobre as condições, conquanto pode ser observado na fala a seguir: “Acho bom, tenho um colega do campus, de curso diferente que é meu amigo. Ele é cego. Perguntei isso pra ele e ele acha bom. Porque pode se locomover, essas coisas agora está fácil” (PARTICIPANTE F). Sobre a mesma temática, a participante G afirma que “Sim, o campus está acessível para as pessoas. Eu muitas vezes, tô acompanhando as experiências. Eu já conheço tudo, os banheiros, as coisas tudo ali”. Sobre as condições de acesso ao campus, o entrevistado H afirma que:

Entreí no ano de 2007 através de sorteio. Eu fui sorteado no ano de 2006 e no ano de 2007 eu ingressei no ensino médio regular. Fiz todo meu processo de conhecimento e terminei meu ensino médio no ano de 2011. Consequentemente eu fui o primeiro aluno de inclusão e o último aluno do ensino médio regular do campus.

No recorte “eu fui o primeiro aluno de inclusão” fica notório que o aluno H teve papel crucial na discussão inicial sobre o acesso dos alunos e alunas com deficiência no referido campus. Sobre isso, a entrada do estudante provoca a tomada de decisões no sentido de promover a inclusão, conforme pode ser observado na fala da participante D, quando descreve em seu relato: “quando o mesmo se iniciou (o NAPNE) devido a termos um aluno com Síndrome de Asperger”.

Sobre qual tipo de apoio institucional os educandos e educandas recebem do IFSul, campus Sapucaia do Sul, que poderiam melhorar o processo de aprendizagem, os participantes relataram a monitoria realizada por alguns professores como ponto significativo de apoio recebido, conforme pode ser constatado no que afirma a participante G “X por exemplo, que é meu professor. Ele me ensina tudo da matéria dele;

da disciplina dele. E as vezes, estou pegando reforço com ele. Pegado das 6:15 as 7h (18:15 as 19:00)".

Sobre qual tipo de apoio institucional o pesquisado recebeu do IF-Sul, campus Sapucaia do Sul (para viabilizar a sua aprendizagem, seu melhor desempenho acadêmico). O ex-aluno descreve da seguinte forma: "No processo do IF-Sul tive atenção da psicologia, pedagogia, apoio pedagógico da instituição. A instituição de ensino e demais instâncias da escola".

Fica evidente a partir da fala supracitada que as ações institucionais funcionam de forma articulada, conectadas numa espécie de rede contribuindo desse jeito para promover a integração e inclusão. Destarte, instituições de ensino realmente inclusivas devem reconhecer e responder as necessidades diversas de seus alunos e alunas acomodando ambos os estilos e ritmo de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado dos arranjos organizados, estratégias de ensino e parceria com as comunidades (BRASIL, 1996).

Outro aspecto de importância para análise é o valor e a vinculação do trabalho à formação profissional de nível médio. Políticas de inclusão social vinculadas ao trabalho viabilizam a possibilidade de transformação da realidade e geram melhor qualidade de vida. Nesse sentido, Souza e Moura (2017, p. 1) afirmam

O trabalho reflete acerca de políticas de inserção dos jovens das classes populares a educação e ao trabalho em articulação com a educação profissional. Desse modo, visa compreender o atendimento do Estado brasileiro ao direito à educação e ao trabalho para os jovens.

Outro aspecto observado em relação a permanência e a possibilidade de mobilidade de curso como se verifica na fala da participante G quando diz: "Meu maior desafio foi quando eu entrei e fazia Informática. Estava complicado. Daí conversei com a professora X e decidi entrar na Administração. Eu gosto de estudar teoria de Administração".

Quanto ao processo avaliativo, infere-se que o aluno recebeu um tipo de processo avaliativo pensado a partir de suas reais possibilidades, considerando as dificuldades do mesmo, conforme pode ser observado no enunciado: "nisso eu era avaliado não por nota coletiva de 1 a 10 [...] tinha um parecer descritivo geral de todas as minhas disciplinas". Sobre o processo avaliativo realizado, o participante relata

Quando eu cheguei no IFSul, eu repeti e fiquei em 5 disciplinas. Em 2008 fiz novamente e fiquei somente nas de cálculo. Eu fui preparado para fazer somente as cadeiras de exatas. Eu fazia os trabalhos individuais e foi preparado oficinais, atividades disciplinares. Os professores me davam trabalhos coletivos, trabalhos em forma de apresentação, de elaboração, tipo vídeo aulas. Mas as vídeo aulas eram descritas apenas. Tinha a monitoria que os alunos davam para mim. Os professores preparavam atividades em prática de laboratório ou práticas a partir de livros.

Perguntamos aos participantes do NAPNE “Qual seu olhar em relação a implantação do NAPNE no campus de Sapucaia do Sul?”. No decorrer das análises pôde-se observar que o processo de criação do NAPNE se deu num processo colaborativo envolvendo diversos atores da instituição. Segundo os entrevistados, ele ajuda a garantir a efetividade das políticas públicas em Educação no sentido de promover e consolidar os processos inclusivos dentro das instituições de Educação Profissional e Tecnológica, nesse sentido o entrevistado A afirma que:

O NAPNE, ele surgiu por volta de 2008 no campus, vinha preencher uma lacuna com as políticas da educação. Desde 2008 ele tem esse papel, que eu considero fundamental para a educação que é de promover a educação, formação e acessibilidade com as pessoas que chegam aqui, sejam alunos ou servidores.

A fala dos participantes apontam para a importância de um aluno com deficiência na implementação das ações e no direcionamento do trabalho do NAPNE, sendo de fundamental importância a sua contribuição para consolidar a identidade do núcleo dentro do campus de Sapucaia do Sul. Sobre isso o entrevistado C afirma que:

Entrei no NAPNE em 2008, quando o mesmo se iniciou devido a termos um aluno com síndrome de Asperger. Bem, como disse na fala anterior o NAPNE foi criado devido a uma demanda que veio no nosso último processo de sorteio do ensino médio. Foi um momento muito importante. Todas e Todos se empenharam para um mesmo fim, que foi incluir esse aluno.

Dando continuidade, realizamos a seguinte pergunta: “Quais as principais atribuições do NAPNE durante sua atuação?”. Sobre as principais atribuições do NAPNE, nota-se, que desde o princípio, se priorizou a formação continuada como elemento norteador, especial-

mente, quando na implementação da Lei nº 13.409/2016. Conforme se observa na fala que se segue, do participante D:

Mas fizemos história e fomos nós capacitando e fazendo formação, indo em eventos. Então criamos o regulamento que dizia que de dois em dois anos teríamos mudança na coordenação. No Campus foi realizado o curso de libras 1, 2 e 3, para todas pessoas, internas ou externas que desejassem fazer. Tinha a finalidade formar multiplicadores e difundir a inclusão tanto no Campus quanto na comunidade externa.

Com o advento da promulgação da Lei nº 13.409/2016 que possibilitou a inclusão de grupos historicamente excluídos, como as pessoas com deficiência, as instituições passaram a discutir efetivamente suas políticas de inclusão e acessibilidade. Infere-se a partir do que se constata no quadro 8 sobre o processo de formação continuada implementado pelo NAPNE Sapucaia do Sul, que o referido núcleo optou por trilhar um percurso com foco na valorização e capacitação dos envolvidos nos processos educativos. Conquanto se observa abaixo na fala do entrevistado A:

[...] desde 2015 mais com ênfase em 2017 com a chegada dos alunos. Primeiro foi aprovado à portaria que estabelecia reservas de vagas para pessoas com deficiência, então teve a preparação para a chegada dos alunos. A chegada dos alunos criou uma expectativa. Então o NAPNE se organizou para promover cursos voltados a formação neste perfil de alunos que poderiam chegar, então esses cursos são voltados aos servidores do instituto e a comunidade externa em geral interessada nesse tema.

Do ponto de vista legal e organizacional estabelecido no Estatuto do NAPNE e a partir da análise da materialidade dos fatos pesquisados o núcleo recomenda, planeja e organiza programas de sensibilização e formação continuada para a comunidade acadêmica; incentiva o respeito às diferenças pessoais, bem como desenvolve atividades que visam à integração de Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (PNEE) com o IFSul; incentiva a realização de diagnóstico da realidade regional onde os campi estão inseridos, para identificar a necessidade de implementação de programas para atendimento às pessoas com necessidades de educação específicas; e, auxilia na definição de prioridades de investimentos em infraestrutura no campus.

Destarte, nota-se então que NAPNE Sapucaia do Sul contribui significativamente no processo de inclusão da pessoa com deficiência, atuando com agente promotor de diversas possibilidades de acesso e permanência do aluno e aluna com deficiência na Instituição.

Quando perguntado se os alunos e alunas se sentem incluídos e acolhidos no campus, as respostas evidenciam a possibilidade de que todos estudantes devem aprender juntos, sem nenhum tipo de discriminação, como se observa na fala da participante G: “Me sinto muito acolhida e incluída aqui. Eu gostei das minhas amigas, porque elas conversavam comigo. Converso com a Y, converso com a professora. Todo mundo, com o grupo, todos da turma”.

Encarar essa nova realidade foi apontado como um dos maiores desafios do ex-aluno. A materialidade linguística “sair de uma realidade de uma escola que tu estás totalmente na sua zona de conforto” demonstra que o aluno se sentia incluído na instituição que frequentava e que tinha medo de como seria recebido noutro ambiente. Esse processo pode ser compreendido a partir da visão reducionista chamada de cultura da igualdade das escolas, retratada por Mantoan (2006, p. 57):

A igualdade abstrata não propiciou a garantia de relações justas nas escolas. A igualdade de oportunidades, que tem sido a marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional, também não consegue resolver o problema das diferenças nas escolas, pois elas escapam ao que essa proposta propõe, diante das desigualdades naturais e sociais.

Ainda sobre acolhimento e inclusão, o participante F enuncia: “Acho que sim, tipo, como eu já falei, eles me tratam de igual para igual”. A materialidade textual “eles me tratam de igual para igual” evidencia o tipo de atendimento recebido pelo aluno. Igualdade de condições é característica fundamental para o acesso e permanência de alunos e alunas com deficiência na Instituição. Mendes (2002) pontua que a inclusão, nessa perspectiva, se configura com resistência a exclusão social.

Considerações finais

Esta pesquisa propôs a análise das possibilidades de acesso e permanência da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio no IFSul, campus Sapucaia do Sul. Adotamos como objetivos específicos investigar os princípios norteadores adota-

dos pelo IFSul para a inclusão de pessoas com deficiência e elaborar e criar um aplicativo informacional.

Os resultados desta pesquisa apontam para a existência de possibilidades de acesso e permanência da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio no IFSul, campus Sapucaia do Sul. Observa-se ainda que a instituição, através do NAPNE, promove diversas ações inclusivas que tornam efetivas as políticas de inclusão da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica na instituição de ensino.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, investigamos a importância da Lei nº 12.711/2012 e da Lei nº 13.409/2016 que garantiram avanços no que se refere ao acesso das classes historicamente marginalizados e, em especial, as pessoas com deficiência. Sobre isso, destaca-se que o campus Sapucaia do Sul, tem o maior número de alunos e alunas com deficiência devidamente matriculados e com índice baixíssimo de desistência em comparação com outros campi do IFSul.

Ainda sobre o aspecto legal, a pesquisa realizada demonstra que a Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul funciona como instrumento orientador para garantia do acesso e permanência da pessoa com deficiência na Instituição. Essa política tem um papel dinâmico no interior da Instituição. Gerou e gera diversas discussões, mobilizações, ações formativas/pedagógicas que ajudam na garantia legal do acesso e permanência da pessoa com deficiência.

Os estudantes que participaram da nossa pesquisa consideraram que as condições de acesso para a realização da prova de seleção são de grande importância para a sua acolhida e contribui para inserção e inclusão dos alunos e alunas na Instituição. Eles e elas também consideraram as condições de acessibilidade no campus em relação a estrutura física básica como banheiros, laboratórios, sala de aula, ambientes de socialização, auditório como satisfatório.

A análise dos dados demarca que o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) se configura como uma possibilidade importante para garantir o acesso e permanência da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio. Destarte, ele tem contribuído de forma significativa para institucionalização de diversas políticas de Educação Inclusiva no âmbito local.

Destacam-se as ações desenvolvidas pelo núcleo, tais como: formação continuada como elemento importante para a garantia de acesso

e permanência de seus alunos e alunas com deficiência; organização e execução de eventos que exercem um papel de protagonismo dentro da instituição; consolidação e implementação de um ambiente específico (sala de recursos) para atendimento dos alunos e alunas com deficiência; articulação junto ao corpo docente, com o objetivo de oferecer atendimento específico (monitoria) aos alunos e alunas no sentido de sanar as dificuldades de aprendizagem.

Um ponto importante deste trabalho foi a constatação do aumento de alunas e alunos ingressantes com deficiência na Educação Profissional ano após ano, especialmente, após a implementação Lei nº 13.409/2016. Nesse sentido, a discussão sobre permanência nesse trabalho considerou as possibilidades desde o primeiro acesso até o presente momento, ou seja, desde a prova de seleção até o semestre em curso desses alunos e alunas.

Vale ressaltar que os Cursos Integrados de nível médio têm duração de três (3) e quatro (4) anos. O primeiro grupo de alunos contemplados pela reserva de cotas para deficiente se deu no primeiro semestre de 2017, um período bem recente. Na contramão desse processo, observase a escassez de projetos de pesquisas que estudem a trajetória, a permanência, conclusão de curso e a diplomação desses sujeitos. Em vista disso, são necessários estudos mais aprofundados que contemplem todo um percurso formativo desse grupo, considerando desde o momento de ingresso até o processo de conclusão de curso e diplomação.

Por fim, essa pesquisa enfatizou e analisou as possibilidades de acesso e permanência da pessoa com deficiência na Educação Profissional e Tecnológica de nível médio no IFSul, campus Sapucaia do Sul. Constatou-se mudanças ocorridas na Instituição a partir da política nacional na perspectiva da Educação Inclusiva. Observou-se também que o campus em estudo sofreu reflexos dessa política, se consolidando como espaço educativo que promove a inclusão de seus alunos e alunas com deficiência.

Referências

ANACHE, A. A.; CAVALCANTE, L. D. Análise das condições de permanência do estudante com deficiência na Educação Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, número especial, p. 115-125, 2018.

ARANHA, A. Formação Integral. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: UFMG; Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000. Pp. 125-136.

BRASIL. **Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016**. Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, CNE/CEB 2001**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

ABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público alvo da Educação Especial em Instituições de Ensino Superior Brasileiro. **Educar em Revista**, v. 33, n. 3, pp. 55-70, 2017.

GRABOWSKI, G.; KUENZER, A. Z. A produção do conhecimento no campo da Educação Profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, v. 6, pp. 22-32, 2016.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

IFSUL. **Política de Inclusão e Acessibilidade do IFSul**. Osório, 2019.

LAPA, B. C. **Um traçado entre autoformação docente e sentidos de trabalho para professores da Educação Profissional e Tecnológica**. [Dissertação de Mestrado]. Manaus: IFAM, 2017.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Educação** (Santa Maria), v. 32, n. 2, pp. 319-326, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Orgs.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002. Pp. 61-85.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. Rio de Janeiro: **ANPED. Trabalho encomendado ao GT Trabalho e Educação (GT09)**. Reunião Geral, 2012.

NASCIMENTO, M. I. M.; SBARDELOTTO, D. K. A Escola unitária: educação e trabalho em Gramsci. **Revista HISTEDBR**, n. 30, pp. 275-291, 2008.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Natal: Editora IFRN, 2010.

SOUZA, A. A.; MOURA, D. H. Educação e trabalho em articulação com o ensino médio na educação profissional: um estudo acerca da garantia desses direitos para os jovens. **IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional de Produção do Conhecimento em Educação Profissional**. Natal, 2017.

RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

Gislaine Gabriele Saueressig
Daniela Medeiros de Azevedo Prates

Gênero e violência na escola: introdução à discussão

Na busca por uma educação mais igualitária e voltada à população trabalhadora, termos são cunhados e conceitos são necessários para projetar ideias e transformá-las em realidade através de pesquisas acadêmicas, movimentos da sociedade, leis e ações governamentais. A formação integrada é um destes conceitos: reflete a ideia de tornar íntegro e inteiro o processo de formação, unindo a educação geral à educação profissional, preparando jovens e adultos para a vida. Permite romper, portanto, com a divisão entre a ação de executar e a ação de pensar, mas de forma íntegra: formar trabalhadoras(es)¹ capazes de atuar como dirigentes, cidadãs(ãos), que incorporem intelectualmente o trabalho produtivo (CIAVATTA, 2008).

Outro conceito relevante para a formação pautada na população trabalhadora é o de trabalho como princípio educativo, que contribui para a formação de sujeitos autônomos, capazes de perceber o mundo (e se ver nele) com uma visão crítica. Esse princípio permite ao sujeito a compreensão da própria atuação no mundo através do seu trabalho, “[...] transformando a natureza em função das necessidades coletivas da humanidade e, ao mesmo tempo, cuidar da sua preservação face aos demais seres humanos e das gerações futuras” (BRASIL, 2007, p. 48).

1 Neste texto foi utilizada uma linguagem inclusiva para se referir às pessoas, como por exemplo “alunas e alunos”, “servidoras(es)”. O objetivo é NÃO utilizar o masculino como sinônimo de neutralidade, pois a construção de frases e pensamentos também pode reproduzir assimetrias de gênero, e a visão do masculino como universal, ou “homem” como sinônimo de humanidade, transforma a linguagem em uma ferramenta poderosa na invisibilização das mulheres como parte da sociedade, sendo relegadas ao papel do “outro” (BEAUVOIR, 2016). As palavras têm poder, elas interferem no modo de existirmos, é através delas que elaboramos pensamentos (BONDÍA, 2002), e a linguagem deve ser flexibilizada de acordo com a luta por um mundo mais justo e equitativo (LINS et Al., 2016).

Não há educação integrada para o trabalho como princípio educativo sem se considerar alunas e alunos como seres humanos íntegros. Não há emancipação sem considerar a totalidade das relações humanas. Segundo Ciavatta (2008, p. 2 e 3):

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Neste sentido, podemos pensar nas divisões e diferenças sociais que atravessam nossas vidas e nossos fazeres: dependendo do sexo biológico, da orientação sexual, do gênero, da raça, e da classe social, teremos diferentes papéis, responsabilidades, oportunidades, seremos vítimas de diferentes violências, alcançaremos distintos graus de reconhecimento, pertenceremos a diferentes espaços perante a sociedade. Mulheres, segundo Beauvoir (2016, p. 17 e 18), têm sido consideradas o “outro” na sociedade e em sua construção histórica:

Economicamente, homens e mulheres constituem como que duas castas: em igualdade de condições, os primeiros têm situações mais vantajosas, salários mais altos, maiores possibilidades de êxito do que suas concorrentes recém-chegadas. Ocupam, na indústria, na política, etc., maior número de lugares e os postos mais importantes. Além dos poderes concretos que possuem, revestem-se de um prestígio cuja tradição a educação da criança mantém: o presente envolve o passado, e no passado toda a história foi feita pelos homens. No momento em que as mulheres começam a tomar parte na elaboração do mundo, esse mundo é ainda um mundo que pertence aos homens.

Nos últimos anos, com a falsa ideia de “ideologia de gênero” e a cruzada antigênero e antifeminista, juntamente com a defesa do conceito de família nos moldes heterossexuais e aos esforços conservadores para fortalecer a dominação masculina heterossexual, vê-se revigorada na Educação Escolar, a necessidade de atuação como espaço de luta e de resistência. Setores ultraconservadores atacam a diversidade, a liberdade de cátedra e tentam evitar que crianças e jovens tenham acesso a modos diferentes de ver e compreender o

mundo², constituindo um cenário nacional de confronto aos princípios de igualdade e reforçando estereótipos de gênero (MARAFON e SOUZA, 2018; SARAIVA e VARGAS, 2017).

Não é a primeira vez que a sexualidade aparece como pauta marcante de movimentos conservadores, mesmo se olharmos apenas para o período recente da nossa história. Weeks (2016) defende que há um crescente sentimento de crise da sexualidade, advinda da crise nas relações entre os sexos. Essas relações são desestabilizadas rapidamente com mudanças sociais, principalmente pelo impacto das críticas aos padrões de dominação masculina trazidas pelo feminismo. Historicamente, temos considerado o sexo algo “perigoso, perturbador e fundamentalmente antissocial” (WEEKS, 2016, p. 74), e, portanto, posições morais como casamento, heterossexualidade, vida familiar e monogamia seriam capazes de controlar as práticas sexuais.

Nos anos 1960, conceitos liberais (principalmente econômicos), tinham como premissa um governo que permitia liberdade na vida privada, mas que mantinha a decência pública. Como resultado, “[...] não envolveram um endosso positivo à homossexualidade, ao aborto, ao divórcio, nem às representações sexuais explícitas na literatura, no cinema, nas artes” (WEEKS, 2016, p. 75). Nasce, assim, nas décadas de 1970 e 1980, uma mobilização conservadora, pautada em medos:

- a ameaça a família;
- o questionamento aos papéis sexuais, particularmente aquele feito pelo feminismo;

2 Um exemplo é o Projeto de Lei 867/2015 – Programa Escola Sem Partido, também conhecido como Lei da Mordada, que, em seu texto, proíbe o uso dos termos “gênero” e “orientação sexual” nas escolas. Também veta o que chama de “ideologia de gênero”, sem especificar do que se trata exatamente. Expressar opiniões, preferências ideológicas, religiosas, morais e políticas também estão na lista de restrições. A intensão é de que professoras(es) abordem apenas temas que estejam de acordo com as convicções das famílias das(os) alunas(os). O movimento constrói um ambiente de censura, punição e perseguição às(aos) professoras(es) no ambiente escolar: os seguidores do “Escola sem Partido” já promovem inúmeras tentativas de coagir professoras e professores, violando a liberdade de cátedra e, ironicamente, usando crianças e adolescentes para práticas de vigilância dentro das salas de aula. O movimento pode ser visto como resistência a transformações sociais que promovam a inclusão, com o intuito de manter a posição hegemônica de alguns grupos (SARAIVA e VARGAS, 2017).

- o ataque à normalidade heterossexual, particularmente através das tentativas dos movimentos gay e lésbico para alcançar a completa igualdade para a homossexualidade;
- a ameaça aos valores colocada por uma educação sexual mais liberal, a qual era vista como induzindo as crianças a aceitar comportamentos sexuais até então inaceitáveis; [...] (WEEKS, 2016, p. 76).

Todos esses medos eram reforçados por uma grave crise na saúde, associada ao HIV e a AIDS, símbolos da crise sexual naquela época, e vistos como o “efeito necessário do excesso sexual” (WEEKS, 2016, p. 37). É notável a semelhança com as preocupações dos setores conservadores atuais: família, posição relativa de homens e mulheres, diversidade sexual e filhos. Embora tenhamos outros símbolos, as pautas e os medos se repetem.

As diferenças entre gêneros, a princípio relacionadas às distinções biológicas, são utilizadas para justificar todo tipo de separação e preconceitos presentes na sociedade (LOURO, 2014). No entanto, diferentemente de outros animais, “[...] na humanidade as ‘possibilidades’ individuais dependem da situação econômica e social”, uma vez que “onde os costumes proíbem a violência, a energia muscular não pode alicerçar um domínio” (BEAUVOIR, 2016, p. 63).

Igualdade de gênero é pauta cara quando se fala em Educação Profissional. Historicamente, os espaços do saber e do trabalho foram vistos como destinados aos homens. Apesar do grande número de mulheres que se apropriou do papel de provedora e da massificação da Educação Formal das últimas décadas, a divisão do trabalho ainda lança para a periferia financeira e social (pagando menos, reconhecendo menos, valorizando menos) mulheres que ocupam o mundo do trabalho. Semelhantemente, homens que apresentem qualquer atitude, característica ou comportamento reconhecido socialmente como feminino, acabam sendo vítimas da segregação.

Neste sentido, direcionamos nossa atenção para a necessidade de discussão acerca do papel dos Institutos Federais na formação integral de suas alunas e alunos, no que tange a questões de igualdade de gênero. Acreditamos que constitui a formação integral o desenvolvimento da capacidade crítica e a atuação humana dessas e desses profissionais que estão sendo preparadas(os) para o mundo do trabalho: fortalecer futuras profissionais para identificarem e resistirem às

violências, e cidadãs(ãos) que não as reproduzam. E isso só se torna possível se olharmos para o ambiente de formação.

Por que discutir gênero na Educação? Contextualização política e reflexos na EPT

Em maio de 2016, após o impedimento da primeira Presidenta da República, acompanhamos a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Além disso, todos os Ministérios passaram a ser ocupados por homens. Projetos de Lei cerceadores de Direitos Humanos, como o Estatuto do Nascituro³, que dificultam o tratamento adequado a mulheres vítimas de estupro e aumentam o abismo que há entre mulheres e direitos sexuais e reprodutivos, além de discursos violentos e discriminatórios de parlamentares a suas colegas mulheres⁴, são alguns exemplos recentes. Este contexto político, somado a indicadores de violência de gênero, fez o país cair 22 posições no ranking internacional de igualdade de gênero.

Em 2018, a Declaração dos Direitos Humanos completou 70 anos em um contexto internacional de crescente hostilidade contra os Direitos Humanos e contra os avanços e conquistas de direitos de gênero, étnicos e outras minorias. No contexto nacional, tomava posse um governo autoritário, machista, misógino, e em guerra com os direitos humanos e com os movimentos sociais.

O assassinato da Vereadora do Rio de Janeiro, a socióloga Marielle Franco, e de seu motorista, Anderson Gomes, em 14 de março de 2018, marcou o contexto político nacional. Mulher, negra, lésbica, mãe, moradora da Favela da Maré/RJ, Marielle militava pelos Direitos Humanos, tinha discursos assertivos na Assembleia e traçava uma

3 O Estatuto do Nascituro é um Projeto de Lei (PL 478/2007), que visa garantir a proteção integral ao nascituro, pois considera que a vida humana começa na concepção. Dessa forma, o aborto seria proibido em todos os casos, inclusive os previstos em lei, como estupro, risco à integridade física da gestante e anencefalia do feto. Se aprovado o PL, o aborto passa a ser considerado crime hediondo. Paralelamente há também a PEC (Proposta de Emenda à Constituição) 29/2015, conhecida como PEC da Vida, que altera o art. 5º da Constituição Federal para explicitar que o direito à vida é inviolável desde a concepção.

4 Recentemente o Presidente Jair Bolsonaro foi condenado a pagar uma indenização e a publicar uma retratação, por ter dito em 2014, quando ainda era Deputado, que a Deputada Maria do Rosário “não merecia ser estuprada por ser muito feia” (O GLOBO, 2019).

carreira ascendente na política. O carro em que estava foi atingido por 13 tiros, disparados por ex-policiais militares. O atentado ficou conhecido como um caso de feminicídio político. O Assassinato da vereadora é visto como um golpe ao Estado Democrático de Direito e tomou visibilidade internacional.

O Brasil é um país hostil com as mulheres. A taxa de feminicídio⁵ no país é a quinta maior do mundo. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), o número de assassinatos chega a 4,8 para cada 100 mil mulheres. Entre 1980 e 2013, 106.093 pessoas morreram de forma violenta, por ser mulher. As mulheres negras são ainda mais vitimadas. Apenas entre 2003 e 2013, houve aumento de 54% no registro de mortes, passando de 1.864 para 2.875 nesse período. Na maior parte das vezes, são os próprios familiares (50,3%) ou parceiros/ex-parceiros (33,2%) os que cometem os assassinatos (WASELFSZ, 2015). O arraigado sentimento de posse sobre a mulher, controle sobre seu corpo, desejo e autonomia e limitação de sua emancipação profissional, econômica, social ou intelectual são algumas das motivações para os crimes (NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, 2016).

Além disso, as mulheres têm maior escolarização, trabalham mais horas por dia, e são menos remuneradas. Segundo o IBGE (2018), no Brasil, mulheres ganham, em média, 76,5% do rendimento dos homens. A carga de afazeres e responsabilidades domésticas e com pessoas dependentes e o baixo número de mulheres que ocupam cargos gerenciais são alguns aspectos que colaboram para essa situação. As mulheres também participam pouco das tomadas de decisão e da vida pública no país: em 2017, éramos 16% no Senado Federal⁶, e 10,5% na Câmara de Deputadas(os) Federais.

A baixa representatividade feminina na política brasileira é histórica, e não apresenta progresso significativo, apesar de 52% da população brasileira ser composta por mulheres. Segundo o Mapa Mulheres na Política 2019, um relatório elaborado pela Organização das Nações Unidas – ONU e pela União Interparlamentar, o Brasil ocupa a posição 134 no ranking de representatividade feminina no Parlamento, do total de 193 países pesquisados. São 77 deputadas entre 513 cadeiras na Câmara, e somente 12 senadoras entre os 81 eleitos.

5 Segundo a Lei 13.104, de 09 de março de 2015, feminicídio é o homicídio de mulheres por razões da condição do sexo feminino (BRASIL, 2015).

6 Até 2016 não havia banheiro feminino no Plenário do Senado Federal, em Brasília/DF.

No ranking da representação feminina no governo atual o país ocupa a posição 149, de 188, com 9% de representatividade feminina (duas ministras entre 11), quando a média mundial é de 20,7% (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019).

A hostilidade com a população feminina se estende àquelas(es) que não se encaixam no padrão heteronormativo. Apesar de celebrar a maior parada de orgulho LGBTQI do mundo, o Brasil é o país que mais mata homossexuais. Estima-se que cerca de 90% da população de mulheres transexuais e travestis do país, devido à não aceitação no mercado formal de trabalho, acaba recorrendo à prostituição, e por conta disso são ainda mais expostas à violência (ALMEIDA e VASCONCELLOS, 2018). O Brasil ainda não conta com legislação federal específica para a população LGBTQI. As únicas ações que visam à uniformização dos direitos civis para essa parcela da população são decisões do poder judiciário (SENADO FEDERAL, 2018). Recentemente, o Superior Tribunal Federal (STF) determinou que a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero passe a ser considerada um crime. Os ministros determinaram que a LGBTfobia seja punida pela Lei de Racismo (Lei 7.716/1989), que hoje prevê crimes de discriminação ou preconceito por raça, cor, etnia, religião e procedência nacional, até que o Senado e o Congresso Nacional discutam e legislem sobre o crime de forma específica (SENADO FEDERAL, 2019).

Essas desigualdades acabam interferindo também na Educação Profissional e nos Institutos Federais. Em sua pesquisa, Lopes (2016) realizou um levantamento da participação feminina na Educação Profissional Tecnológica (EPT) e constatou a maior presença de meninas e mulheres nas áreas com ocupações relacionadas ao cuidado, como estética, cuidado pessoal ou de idosos, alimentação etc. Enquanto as áreas com menor presença feminina eram as áreas fortemente ligadas às Ciências Aplicadas, com alto desenvolvimento tecnológico (funcionamento de aeronaves, mecânica, mecatrônica etc.). Diante deste contexto, a Educação Profissional Tecnológica se constitui um espaço propício a reproduzir desigualdades de gênero, uma vez que aproxima Educação, Trabalho e Tecnologia, áreas socialmente vistas como masculinas.

Educação, trabalho e violência contra mulheres: das tessituras teóricas

Institutos Federais e a Educação Integral

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados em 2008, através da Lei 11.892, com o objetivo principal de serem espaços de vinculação entre ambiente educacional e ambiente produtivo, tendo como proposta uma educação integrada, de modo a proporcionar educação básica e profissional à população jovem e adulta. De acordo com o Artigo 2º da referida Lei:

Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Na Seção III, Dos Objetivos dos Institutos Federais, Art. 7º, I:

I - Ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.

O Art. 7º delimita os campos de atuação das instituições, mas, ao dar prioridade aos cursos integrados, retoma a concepção de uma instituição que contribua para o alcance de transformações sociais por meio da formação integral. O foco na formação de profissionais comprometidos com o bem coletivo e capazes de fazer uma análise crítica à sociedade e às práticas produtivas reitera a importância da educação voltada para o desenvolvimento das diferentes dimensões: social, econômica e cultural (SILVA, 2009).

Segundo Ramos (2008) e Frigotto e Ciavatta (2011), as reivindicações para a educação nacional no período de redemocratização do país (década de 1980) buscavam garantir uma educação voltada para a classe trabalhadora. O objetivo centrava-se na concepção de uma *Educação Unitária* (sem a dicotomia trabalho intelectual x trabalho braçal)

e *politécnica* (acesso aos processos básicos de produção), tendo a integralidade física, mental, cultural, política e científico-tecnológica como um ideal. Ou seja, uma Educação *Omnilateral*.

A Educação Unitária exclui das diretrizes, principalmente, a dualidade da formação para o trabalho: a Educação Básica e Profissional deveria superar as diferenças entre formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual (RAMOS, 2008; SAVIANI, 1989; CIAVATTA, 2008). Além disso, era imprescindível que fosse igual para todas(os), afinal, estava se firmando como um direito institucional, e não deveria ser apresentada de maneiras diferentes para classes sociais diferentes.

Ramos (2008, p. 3) sustenta que Politecnia significa uma educação que “possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.” Para Saviani et Al. (2007, p. 161), Politecnia se refere a “[...] especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna.”, conceito que já havia sido trabalhado por Frigotto (1988).

Nesse sentido, a formação de politécnicos se difere da formação de profissionais técnicos especializados, uma vez que se concentra na formação integral do ser humano, tornando-o capaz de produzir sua própria existência através do trabalho não alienado, e possibilitando seu acesso e conhecimento de processos básicos de produção. Isso não significa formar um profissional capaz de atuar com uma única técnica, mas com domínio dos fundamentos de diversificadas técnicas de produção, com autonomia e capacidade de tomar decisões em um contexto de múltiplas escolhas, capaz de questionar práticas produtivas impostas pela lógica do mercado e propor novas possibilidades.

Já o conceito de omnilateralidade é um sentido filosófico atribuído à Educação Integral. É um conceito marxista que orienta a reflexão acerca da Educação e pode ser aplicado tanto à Educação Básica quanto à Educação Superior. Ele expressa uma concepção de Educação Integral, pois compreende as dimensões da vida humana, que estruturam a prática social: o trabalho, a ciência e a cultura. Trabalho como condição humana de transformação do meio e como prática econômica, ciência como a produção de conhecimento pela humanidade, e a cultura como valores éticos e estéticos (RAMOS, 2008).

Educação Unitária e a Educação Politécnica constituem, então, segundo Ramos (2008), os dois pilares conceituais para a Educação Integrada. Uma educação que propicie acesso ao conhecimento, à cultura, às condições necessárias para a formação com domínio em diferentes técnicas de produção, com a valorização do saber que vem do trabalho. Uma Educação vinculada ao mundo real, que leve em consideração as diferentes realidades e cotidianos de alunas e alunos.

Estes princípios de educação aproximam-se de Freire (2011), que argumenta sobre a responsabilidade de educadoras(es) na missão de manter uma postura vigilante perante práticas de desumanização presentes na sociedade e, portanto na escola, através de práticas educativas transformadoras, que levam em consideração a bagagem de vida das(os) estudantes, suas individualidades, sua autonomia, identidade cultural etc.

Essa concepção de Educação aliada ao Ensino Médio como formação necessária para todas e todos, nos proporciona uma perspectiva do Ensino Médio Integrado.

Gênero nas relações de e com o trabalho

Dentre as diversas desigualdades existentes na sociedade brasileira, podemos dizer que uma das mais evidentes se refere às relações de gênero. A participação das mulheres na vida em sociedade se dá em espaços variados, como família, escola, igreja, movimentos sociais, e, claro, no mundo do trabalho. Antunes (1999) argumenta que homens e mulheres, trabalhadoras e trabalhadores, não têm os mesmos direitos, deveres ou oportunidades, tampouco são atingidos de maneira igual em situações de retirada de direitos ou de precarização.

Em alguns países o contingente feminino já supera o masculino na composição da força de trabalho. Mesmo com a crescente participação das mulheres no ambiente produtivo, a desigualdade salarial entre os sexos é presente no mundo todo. Além disso, a presença de mulheres é mais comum no universo do trabalho *part time*, precarizado e desregulamentado. No ambiente fabril, é comum mulheres (assim como imigrantes e pessoas negras) serem destinadas a postos que necessitem menos qualificação, com funções mais elementares e carga intensiva de trabalho, enquanto que os homens estão presentes nos ambientes com capital intensivo (máquinas e investimentos em tecnologia) e, di-

ferentemente das mulheres, participam dos processos de tomadas de decisões (ANTUNES, 1999).

Há também a discriminação de mulheres casadas e/ou mães na hora de contratar funcionárias (OGIDO e SCHOR, 2012) e na promoção das mulheres que já fazem parte do quadro profissional (NETO et Al., 2010). Outro aspecto importante remete a empresas estrangeiras que não diferenciam estado civil de mulheres em seus países de origem, mas praticam essa discriminação ao atuarem no Brasil, conforme remete Antunes (1999), a respeito de algumas empresas francesas.

Isso alerta para a importância da interferência estatal nas práticas trabalhistas e do peso da construção cultural e histórica das relações de trabalho (YANNOULAS, 2002). Culturalmente há uma “construção social sexuada”, em que as relações de gênero implicam relações sociais, de poder, de classe, de trabalho etc. O capitalismo soube utilizar-se dessa divisão sexual do trabalho, de forma a intensificar a exploração de diversas formas diferentes, igualmente do trabalho formal, informal, remunerado ou não.

Federici (2017 e 2018) analisa como o capital apropria-se do trabalho doméstico e do trabalho reprodutivo das mulheres de acordo com seus interesses, desde o período de acumulação primitiva, passando a revolução industrial. Segundo a autora, o capital aliou-se à igreja e aos nobres/burgueses para confinar mulheres ao papel de reprodutoras da vida e da força de trabalho. Inclui-se aqui todas as funções maternas e de suporte à vida e à família: gestação, aleitamento e cuidado com as crianças, a sexualidade, o cuidado com pessoas idosas e doentes, o alimento, a limpeza, entre outras funções. Além da opressão na vida privada e doméstica, a autora também cita a exploração das mulheres pelo capital nas fábricas, considerando-as mais dóceis e menos propensas a revoltas, mais dedicadas ao trabalho, e pagando menos do que aos homens por considera-las fisicamente fracas. O capital se apropria diferentemente da força de trabalho feminina, e intensifica a desigualdade: a precarização dos salários, das condições de trabalho, dos direitos das mulheres trabalhadoras tem sido mais intensa do que dos homens (ANTUNES, 1999).

A ampliação da participação feminina no mundo produtivo é vista como parte importante do processo de emancipação das mulheres nas últimas décadas. O acesso a uma vida financeira minimamente independente e a possibilidade de buscar capacitação profissional

propiciaram às mulheres autonomia para lutarem contra diversas formas de opressão masculina, tanto nos ambientes públicos quanto privados. Porém, é inegável que as relações com o trabalho estão envolvidas em uma trama mais complexa, que envolve, entre outras esferas, raça e classe social. Enquanto que o direito ao trabalho representa emancipação para mulheres brancas, mulheres negras sempre trabalharam mais fora de casa, e têm sua força de trabalho e seus corpos explorados por um sistema produtivo que mantém raízes no escravagismo, até os dias atuais (DAVIS, 2016).

Historicamente, mesmo quando uma mulher consegue ultrapassar as barreiras impostas ao crescimento profissional feminino e ocupa espaços fabris, educacionais, de prestação de serviços ou qualquer outra área profissional, quase sempre são controladas e vigiadas por homens, geralmente sendo consideradas funções secundárias, de apoio ou auxílio (LOURO, 2014; CAMARGO, 2019). Essa intensificação da exploração da mão-de-obra feminina aumenta consideravelmente se considerarmos a polivalência do trabalho reprodutivo e doméstico das mulheres.

Segundo Dias (2008), uma das formas mais graves de violência praticadas contra mulheres no ambiente de trabalho é o assédio sexual. Esse tipo de violência consiste em um comportamento de conotação sexual, indesejado pela vítima, que pode se manifestar de forma física, verbal ou não verbal. O objetivo é criar um ambiente intimidativo, hostil, humilhante e ofensivo, violar a integridade física e moral da vítima, acabando por ofender o seu desempenho e progresso profissionais. O assédio sexual é uma afronta à dignidade das trabalhadoras e impede as mulheres de agirem de acordo com suas capacidades. São comentários, piadas, expressões de cunho sexual, convites insistentes, chantagens, entre outros comportamentos, que às vezes, devido à ideologia patriarcal e à posição social e econômica das mulheres em relação aos empregadores, não são reconhecidos pela sociedade e até pela justiça como assédio sexual (DIAS, 2008), tampouco como violência.

Paralelamente, a crença na “verdadeira” natureza sexual do homem e da mulher conduz à elisão das motivações dos indivíduos que praticam assédio sexual sobre as mulheres. Os indivíduos que impõem conversas de natureza sexual ou infligem atitudes com fins sexuais sobre as mulheres, fazem-no, muitas vezes, imbuídos no pressuposto de que tais comportamentos correspondem ao que

socialmente é esperado do gênero masculino. Por outras palavras, acreditam que normativamente lhes é exigido que se comportem “como verdadeiros homens” (DIAS, 2008, p. 13).

O assédio sexual é um comportamento normatizado numa sociedade em que há a prevalência de uma cultura de violência, onde as relações de gênero são construídas sob a intersecção do sexo e do poder. As mulheres são tratadas como objetos da prerrogativa sexual dos homens, e isso em nada está ligado à sexualidade, ou a jogos de sedução. O assédio sexual representa “uma expressão exacerbada do sexismo e uma das formas mais nefastas e sutis de violação das mulheres” (DIAS, 2008, p. 14).

No *podcast* da Revista Piauí, Maria Vai Com as Outras (2019), um relato de uma profissional da área de mecânica, formada no Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), na modalidade Ensino Médio Integrado, nos dá pistas sobre formas de violência possíveis de serem encontradas no mercado de trabalho. A entrevistada relata acerca do início da trajetória profissional: exposta a um ambiente de trabalho hostil e misógino, única mulher na área de Engenharia, passa por situações de assédio com diferentes níveis de violência. Na entrevista, são discutidas as consequências psicológicas, a vulnerabilidade das mulheres e as cicatrizes deixadas pelo assédio sexual, além de mostrar a importância da informação acerca dessas violências, para que as vítimas possam identificar essas situações e buscar ajuda, além de propiciar maior resistência ao sentimento de culpa que acompanha as vítimas nesses casos.

Experiências de assédio não são exclusividade da Engenheira anteriormente relatada. No mundo, uma a cada quatro mulheres pode vir a ser vítima de assédio sexual (DIAS, 2008). O assédio tem sido tema de diferentes movimentos e discussões, em diferentes frentes e áreas de produção. Contudo, ainda é um comportamento violento comum nos mais diversos ambientes de trabalho.

Gênero e violência: qual o papel da escola?

As lutas das mulheres por igualdade de direitos na sociedade deram início ao movimento feminista, ainda no século XIX. Feminismo é uma dessas palavras que carregam consigo uma história. Dentre suas diversas contribuições para a compreensão da vida em sociedade

e para torná-la menos desigual, o movimento feminista também pode ser visto como o ponto de partida para o que entendemos hoje acerca do conceito de gênero.

Uma breve contextualização histórica se faz necessária, a fim de situar o início dos estudos de gênero, que está atrelado ao movimento feminista. A evolução do feminismo, segundo Duarte (2003, p. 152), ocorre em momentos não estanques, de fluxo e refluxo, por isso são comparados a ondas, que “[...] começam difusas e imperceptíveis e, aos poucos (ou de repente) se avolumam em direção ao clímax, para então refluir numa fase de aparente calma, e novamente recomeçar”. A autora identifica um período de cerca de 50 anos entre uma onda e outra (no Brasil), preenchidos por pequenas movimentações de mulheres que, somando forças, se uniam para outra vez quebrar barreiras e abrir espaços.

A Primeira Onda do Feminismo é como ficou conhecido o Movimento Sufragista do final do século XIX, a luta pelo direito ao voto das mulheres. O movimento Sufragista se estendeu por vários países do ocidente, embora com força e resultados diferentes (LOURO, 2014). No Brasil, foi marcada pela primeira legislação autorizando a abertura de escolas públicas para meninas, em 1827 (DUARTE, 2003). O direito ao voto feminino só foi conquistado pelas brasileiras no início da década de 1930 (COSTA, 2005).

Diferentemente da Primeira Onda, o movimento feminista no século XX – A Segunda Onda Feminista, acontece de forma mais abrangente, e alcança o meio acadêmico. O movimento acaba por se voltar para construções propriamente teóricas, com o surgimento e circulação de livros, jornais, revistas e dos “estudos da mulher”, solidificando o trabalho das feministas e levando-as para além dos protestos públicos e dos grupos de conscientização, sem perder o caráter político, uma das principais características das lutas feministas (LOURO, 2014).

Louro (2014) referencia a Segunda Onda do Feminismo (final da década de 1960) como o período em que os debates problematizaram esse conceito, essencial para as discussões da época, que se ocupariam em compreender e mudar a situação de segregação social e política a que as mulheres foram historicamente submetidas, sua consequente invisibilidade e os impedimentos e dificuldades em serem reconhecidas como sujeitos na Ciência, nas Artes, nas Letras, entre outras áreas.

Nesse contexto, vemos a emergência do conceito de gênero, colocando em xeque o determinismo biológico, o qual justificava as de-

sigualdades sociais entre homens e mulheres⁷. A ideia de que gênero é diferente de sexo centra-se em como as diferenças físicas entre os sexos são lidas nas práticas sociais, onde se constroem e se reproduzem as desigualdades, que têm raízes nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade e nas formas de representação de homens e mulheres (LOURO, 2008 e 2014). Para Quirino (2015, p. 231):

[...] o conceito deixa claro que a discriminação vivida pelas mulheres não é um problema exclusivo delas ou advindo de uma incapacidade natural, mas resultado das relações sociais entre os sexos construídas ao longo da história e serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política.

Passa-se, então, a utilizar o conceito de gênero nas discussões acerca das construções sociais e históricas a que os sujeitos são submetidos, de acordo com suas características biológicas, bem como para analisar relações entre homens e mulheres, incluindo comportamentos violentos.

De acordo com Lins (2016, p. 54), “[...] a violência de gênero tem sido uma categoria muito popular nos últimos tempos para nos referirmos a situações violentas relacionadas às desigualdades entre homens e mulheres”. E aqui, violência não se refere apenas às agressões físicas, mas sim a todo um leque de abusos, violações de direitos, pressão psicológica, ataque moral, exposição da intimidade, entre outras formas de desrespeitar a autonomia e a dignidade de um ser humano.

Algumas formas de violência, sobretudo no contexto de gênero e sexualidade, não são consideradas crime, nem sequer são vistas como um comportamento reprovável. Muito pelo contrário: são naturaliza-

⁷ Destacam-se momentos anteriores à década de 1960, em que o determinismo biológico é questionado. A antropóloga Margaret Mead, na década de 1930, realizou um estudo sobre a criação de crianças e o temperamento de membros de três sociedades diferentes na região da Nova Guiné. A pesquisadora descobriu três distintas formas de organização social, e em nenhuma a responsabilidade com a prole e outras convenções de gênero se igualavam às vigentes nos EUA na época, e que são presentes até hoje. Em 1949 a filósofa francesa Simone de Beauvoir refuta a ideia de que a biologia determina as diferenças comportamentais entre homens e mulheres, expondo que a cultura, e não apenas a natureza, explica as diferentes construções de feminino e masculino (LINS et Al., 2016). Porém, essa discussão e as descobertas dessas importantes pesquisadoras só passam a ter impacto na década de 1960.

das e justificadas com base em tradições, costumes, ou em senso comum, e a vítima acaba por ser culpabilizada pela violência que sofreu. Pesquisas de percepção social mostram que, no Brasil, a população responsabiliza as vítimas de violência sexual e doméstica, e também considera que essas mesmas vítimas são as únicas responsáveis pela sua integridade física, psicológica e moral (LINS et Al., 2016).

Historicamente, a escola tem desempenhado papel ativo na produção, reprodução e fortalecimento de diferenças e desigualdades sexuais e de gênero. Além de separar meninos e meninas, também dividiu e priorizou distintas formações de acordo com idade, classe social, raça, etnia e religião das(os) estudantes. As práticas educativas normatizadas têm contribuído para a escolarização de corpos e mentes. Essas lições produzem diferença, uma vez que crianças e jovens acabam por incorporar comportamentos que, com o passar do tempo, se tornaram socialmente naturalizados, além de marcadores de gênero, como habilidades, preferências, gestos, movimentos, sentidos, que constituem o que podemos chamar de identidades escolarizadas (LOURO, 2012; 2014; COSTA, RODRIGUES e PASSOS, 2011).

No Brasil, o direito à presença feminina em sala de aula, novidade no século XIX, foi uma conquista importante para as mulheres, apesar de trazer consigo sintomas do sexismo pungente. No levantamento histórico realizado por Louro (2012), a pesquisadora afirma que a formação de meninas priorizava princípios morais, formação de caráter e valores cristãos e considerava a instrução algo supérfluo: as mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas, uma vez que, enquanto esposas e mães, informação e conhecimento não seriam necessários. O caráter secundário da educação feminina e a preparação para a atuação em âmbito doméstico, além do currículo escolar, são demonstrativos de que a educação feminina refletia o papel designado para mulheres na sociedade (OLIVEIRA e AMARAL, 2015).

A transformação do Magistério em “trabalho de mulher” também passou por um processo de discordâncias, segundo Louro (2012): havia quem não confiasse a educação de crianças às mulheres, por considerá-las seres incapazes e com cérebros pouco desenvolvidos, e, por outro lado, havia a crença de que o Magistério era a extensão da maternidade e, portanto, naturalmente uma função feminina. E assim, nesse contexto sexista, a docência passou a ser vista como um exercício de vocação e de amor, com uma imagem desprofissionalizada e disciplinadora.

A sexualidade está presente na escola, pois faz parte dos sujeitos. Não é algo que se possa separar ou de que se possa despir uma pessoa (LOURO, 2014). E assim como a escola precisa repensar suas práticas no que concerne a gênero e sexualidade, também precisa problematizar outros marcadores, como de raça, de classe social, de etnia etc., que entram no ambiente escolar no momento em que entram sujeitos. Seffner (2011) também chama a atenção para a diversidade de características pessoais que são elementos da construção de estigmas que levam a violência estrutural na escola: cor da pele, gênero, pertencimento religioso, orientação sexual, região de origem ou de habitação, deficiência física ou mental, geração, classe social, arranjo familiar a que pertence, aparência física como obesidade, entre outros.

É preciso questionar o que é naturalizado, problematizar de forma ampla e complexa a normatização cotidiana, naturalizada e continuada dos comportamentos e das sexualidades dos sujeitos, pois essa também é uma forma de violentar jovens e adultos nos ambientes escolares (LOURO, 2014).

[...] a escola é o espaço que concebemos para estimular a reflexão, o aprendizado e o desenvolvimento de comportamentos mais compatíveis com a diversidade e a democracia. Situações em que mulheres e meninas estejam em desvantagem e tenham seus direitos violados não podem ser negligenciadas ou minimizadas pela escola. (LINS et Al. 2016, p. 63 e 64).

Portanto, é de grande importância que a escola seja um espaço comprometido a evitar reproduzir as desigualdades vividas na sociedade, transformando currículos, práticas em sala de aula, procedimentos de avaliação e espaços de convivência em ferramentas para garantir igualdade, democracia e justiça social.

Freire (2011) expressou em mais de uma oportunidade seu desejo de que a escola fosse um ambiente que respeitasse as individualidades das pessoas, suas identidades culturais, seus desejos e suas necessidades. Para Freire (2011), tornar-se racista, machista, classista, é transgredir a eticidade que nos faz humanos, é uma ruptura com a decência. “Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (FREIRE, 2011, p. 59).

Considerações Finais

A presente pesquisa se propôs a problematizar as relações de gênero na Educação Profissional Tecnológica, discutindo o sexismo e a violência contra mulheres, presente nas mais diversas dinâmicas sociais. Desenvolveu-se essa problematização no sentido de articular o conceito de formação integral a que se propõem os Institutos Federais, aos estudos de gênero, com o objetivo de fomentar o desenvolvimento de espaços de formação menos desiguais e mais acolhedores para alunas e trabalhadoras.

Este estudo não teve a pretensão de esgotar as discussões sobre Educação Profissional e Tecnológica, tampouco sobre relações de gênero e violência contra a mulher. O sexismo, os assédios, as fobias e os preconceitos relacionados a gênero e sexualidade estão presentes nas relações entre sujeitos nas mais diversas tramas sociais e, por entendermos que sexualidade e gênero fazem parte das nossas vivências enquanto seres humanos íntegros, completos, essas questões também se fazem presentes em sala de aula, de modo que não há formação integral sem esforços pela igualdade de gênero.

Algumas violências são visivelmente reconhecidas, outras, passam despercebidas nas tramas das relações sociais, devido à histórica naturalização da hegemonia branca, masculina e heteronormativa a que estamos submetidas(os). A Educação Profissional e Tecnológica tem uma conexão direta com o mundo do trabalho e com o uso de tecnologias e, por ser um ambiente educacional que abrange áreas de conhecimento técnico, comumente relacionadas ao “mundo masculino”, constitui um ambiente propício à produção e reprodução de comportamentos violentos com meninas e mulheres. Esses comportamentos prejudicam o desempenho escolar e desencorajam o investimento profissional nessas áreas, por parte das alunas, e não prepara cidadãs e cidadãos para a atuação profissional pautada no pensamento crítico e democrático, pilares da Educação Integrada.

Esperamos que este estudo seja ponto de partida para novos e mais profundos questionamentos, e que possamos colaborar com a transformação coletiva da Educação Profissional e Tecnológica, dos Institutos Federais e da sociedade.

Referências

ALMEIDA, C. B.; VASCONCELLOS, V. A. Transexuais: transpondo barreiras no mercado de trabalho em São Paulo? **Revista Direito GV**, v. 14, n. 2, pp. 303-333, 2018.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a qualificação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo: fatos e mitos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de Educação**, n. 19, pp. 20-28, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: Documento Base**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

BRASIL. **Lei Federal n. 11.892, de 27 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei Federal n. 13.104, de 09 de março de 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília, DF, 2015.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Baixa representatividade de brasileiras na política se reflete na Câmara**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/554554-baixa-representatividade-de-brasileiras-na-politica-se-reflete-na-camara/>

CAMARGO, O. A mulher e o mercado de trabalho. **Brasil Escola**. Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/a-mulher-mercado-trabalho.htm>. Acesso em 26 de maio de 2019.

ClAVATTA, M. A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, pp. 1-20, 2008.

COSTA, A. A. A. O movimento feminista no Brasil: dinâmicas de uma intervenção política. **Revista Gênero**, v. 5, n. 2, pp. 1-20, 2005.

COSTA, A. A. A.; RODRIGUES, A. T.; PASSOS, E. S. (Orgs.) **Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais**. Salvador: UFBA - NEIM, 2011.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, I. Violência contra as mulheres no trabalho: o caso do assédio sexual. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 57, pp. 11-23, 2008.

DUARTE, C. L. Feminismo e literatura no Brasil. **Estudos avançados**, v. 17, n. 49, pp. 151-172, 2003.

FEDERICI, S. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

FEDERICI, S. Notas sobre gênero em O Capital de Marx. **Cadernos Cemarrx**, n. 10, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, G. **Formação profissional no segundo grau: em busca do horizonte da “educação” politécnica**. Rio de Janeiro: Fiocruz; Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1988.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: Avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, pp. 619-638, 2011.

IBGE. Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. **Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica**, n. 38. 2018.

LINS, B. A; MACHADO, B. F.; ESCOURA, M. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

LOPES, S. F. P. **Relações de gênero e sexismo na Educação Profissional e Tecnológica: as escolhas das alunas dos cursos técnicos do CEFET-MG**. [Dissertação de Mestrado]. Belo Horizonte, CEFET-MG, 2016.

LOURO, G. L. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Proposições**, v. 19, n. 2, pp. 17-23, 2008.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, M. (Org.) **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012. Pp. 443 a 481.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2014

MARAFON, G.; SOUZA, M. C. Como o discurso da “Ideologia de gênero” ameaça o caráter democrático e plural da escola? In: PENNA, F.; QUEIROZ, F.; FRIGOTTO, G. **Educação Democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2018. Pp. 75-88.

MARIA VAI COM AS OUTRAS: #8: A Culpa Não é Sua. [Locução de]: Branca Vianna. [S.l.]: Rádio Piauí, 06 mai. 2019. **Podcast**. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/maria-vai-com-as-outras-8-culpa-nao-e-sua/> Acesso em: 26 mai. 2019.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL (ONUBR). **ONU: Taxa de feminicídios no Brasil é quinta maior do mundo; diretrizes nacionais buscam solução**. Brasília, 2016. Disponível em <https://nacoesunidas.org/onu-feminicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao/>. Acesso em 19 jan. 2019.

O GLOBO. **Justiça determina que Bolsonaro pague indenização a Maria do Rosário em até 15 dias**. Brasília, 2019. Disponível em <https://oglobo.globo.com/brasil/justica-determina-que-bolsonaro-pague-indenizacao-maria-do-rosario-em-ate-15-dias-23689618>. Acesso em 26 mai. 2019.

OGIDO, R.; SCHOR, N. A jovem mãe e o mercado de trabalho. **Saúde e Sociedade**, v. 21, pp. 1044-1055, 2012.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado. **Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará**, v. 8, 2008.

SARAIVA, K.; VARGAS, J. R. Os perigos da Escola sem Partido. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, pp. 68-84, 2017.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde / FIOCRUZ, 1989.

SAVIANI, D. et Al. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34. Pp. 152-180, 2007.

SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 2, pp. 561-572, 2011.

SENADO FEDERAL. **Brasil é o país onde mais se assassina homossexuais no mundo**. Brasília, 2018. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-homossexuais-no-mundo>. Acesso em 19 jan. 2019.

SENADO FEDERAL. **Congresso não é omissivo sobre criminalização da homofobia, afirma Davi Alcolumbre**. Brasília, 2019. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/videos/2019/06/congresso-nao-e-omisso-sobre-criminalizacao-da-homofobia-afirma-davi-alcolumbre>. Acesso em 01 jul. 2019.

SILVA, C. J. R. (Org.). **Institutos Federais Lei 11.892, de 29/12/2008. Comentários e Reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

QUIRINO, R. Divisão sexual do trabalho, gênero, relações de gênero e relações sociais de sexo: aproximações teórico-conceituais em uma perspectiva marxista. **Trabalho & Educação**, v. 24, n. 2, pp. 229-246, 2015.

WASELFISZ, J. J. **Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil**. Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres – ONU Mulheres, 2015.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. **O Corpo Educado**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. Pp. 35-82.

YANNOULAS, S. C. **Dossiê: políticas públicas e relações de gênero no mercado de trabalho**. Centro Feminista de Estudos e Assessoria / Fundo para Igualdade de Gênero / Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional, 2002.

**POLÍTICA DE PESSOAL NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

A CONTRIBUIÇÃO DA TERCEIRIZAÇÃO DO TRABALHO PARA A MANUTENÇÃO DA SOCIEDADE CAPITALISTA

Sandra Levien
Manoel José Porto Júnior

Introdução

Na sociedade capitalista o trabalho trata-se de uma atividade em constante disputa, visto que a força de trabalho, atualmente vendida, é determinante para a manutenção do capital e, ao mesmo tempo, fonte de renda e de sustento da classe trabalhadora. Isto significa que o trabalho, hoje reduzido ao emprego, constitui-se como um elemento de interesse tanto da classe trabalhadora, definida por Antunes (2009) como a classe-que-vive-do-trabalho, quanto da classe dominante. No entanto, esses interesses são totalmente opostos: os trabalhadores pretendem um trabalho valorizado socialmente e economicamente, que não só seja fonte de sustento, mas, também, seja uma atividade gratificante, em contrapartida, os donos dos meios de produção visam implementar, tanto no plano físico, quanto no plano ideológico, a desvalorização do trabalho em todos os sentidos e, conseqüentemente, a exploração da força de trabalho para, com isso, aumentar as suas margens de lucro.

De acordo com Paro (2008), o trabalho só é explorado porque, nessa sociedade, ele produz excedente, o que não acontecia nas sociedades primitivas, quando o trabalho era totalmente consumido em atividades vitais do ser humano. Todavia, apesar da exploração do trabalho ser uma das características da sociedade capitalista, essa não se trata de um atributo único e exclusivo do capitalismo. Em outras formas de sociedades, divididas em classes, como a escravocrata ou a feudal, por exemplo, já se utiliza a exploração da força de trabalho para garantir regalias aos senhores (donos de terras, principalmente). Porém, com o surgimento do capitalismo, o trabalho passa a ser explorado sob a figura da mercadoria (principal elemento de riqueza do capitalismo), ou seja, do processo de mais valia (PARO, 2008). A mercadoria, com sua dinâmica de produção e de venda fetichezados pelo capital, trouxe à exploração do trabalho a ideia de legalidade para esse processo, já que

ao pagar/remunerar os trabalhadores pela sua força de trabalho (e não mais escravizar ou roubá-los diretamente), constrói a visão, também alienada, de que os trabalhadores assalariados sejam, por isso, valorizados. Porém, o capitalismo se utiliza não só do trabalho assalariado, mas também do trabalho informal, do trabalho precarizado, da ideia de empreendedorismo¹, da naturalização do desemprego e de outras formatações “modernizadas” de exploração do trabalho, apenas como instrumentos de lucratividade nesta sociedade.

O capital e, portanto, os donos dos meios de produção estão, a todo o momento, buscando alternativas de baratear os custos de produção de bens e serviço, isto porque, de acordo com Marx (2008), há uma tendência natural na queda da taxa dos seus lucros, o que requer medidas para que a lucratividade, ao menos, seja mantida. Para combater essa tendência, Marx (2008) aponta que o capital se atém, basicamente, em seis formas de recuperar a lucratividade e que estão, diretamente e indiretamente, relacionadas à exploração e ao barateamento do custo do trabalho e à piora das condições sociais da classe trabalhadora. São elas: aumentar a exploração do trabalho, reduzir os salários dos trabalhadores, baixar preços de elementos do capital constante, promover uma superpopulação relativa, focar no comércio exterior e aumentar o capital em ações (MARX, 2008). Estas medidas do capital deixam evidente que o trabalho é a base da economia da sociedade, é também a base para a estruturação de categorias socioprofissionais (influencia nas práticas coletivas, ritmos de trabalho e na qualidade de vida) e, por causa de tudo isso, é objeto de ação e de intervenção (MANFREDI, 2002).

Sendo, então, o trabalho o principal motor do capitalismo, é estratégico para o capital realizar ações no sentido de desvalorizar, precarizar e retirar do trabalhador o domínio e o sentido do seu trabalho, para que, desta forma, haja a alienação do trabalhador e a consequente exploração do trabalho. Diante disso, principalmente, por meio de ações governamentais, incentivadas pelas elites, já que estas tem regulado a legalidade trabalhista, prega-se, na sociedade, a necessidade de recuperação econômica pela contratação de um trabalhador flexível, multitarefas, em constante qualificação (o que, na prática, não garante empregos duradouros, mas sim mais opções de escolhas ao capital

1 O discurso do empreendedorismo contribui para a naturalização de condições desumanizadas de trabalho, inculcando os valores burgueses em crescente parcela da classe trabalhadora, alijada de acesso ao emprego formal.

para cada momento de necessidade) e que deve ser contratado, principalmente, via terceirização e subcontratação, estimulando-se ainda trabalhos do tipo *part-time*, autônomo, temporário ou informal (ANTUNES, 2009). Em face disso, formas mais estáveis de trabalho como, por exemplo, a contratação direta de trabalhadores com carteira assinada, contratações via concurso público, são fortemente criticadas e desmontadas, já que estas garantem mais direitos e mais rendimentos aos trabalhadores e, por outro lado, diminuem a margem de lucro ou de exploração do trabalhador, elementos essenciais à classe dominante e/ou aos governos que estão à serviço desta.

Neste contexto, a terceirização do trabalho no Brasil, gestada em discursos “modernistas” de retomada econômica e de geração de empregos trata-se, na realidade, de uma das estratégias da sociedade capitalista de barateamento da mão de obra e de exploração do trabalho e do trabalhador, de forma legalizada e, se possível, com apoio popular.

[...]quando falamos em terceirização no Brasil, podemos dizer que, em virtude da recorrência de sua prática, uso e costume(a terceirização) se encontra em vias de regulamentação, inclusive de forma socialmente consentida, até mesmo por parte significativa do sindicalismo, que, historicamente, sempre foi contra (INÁCIO e TARDELI, 2013, p. 454).

Diante disso, a terceirização é um instrumento ideológico e prático para a manutenção da sociedade capitalista e que, em razão disso, não pode ser “normalizada” e tratada como uma bandeira da classe trabalhadora e, muito menos, de instituições e, até mesmo, partidos políticos que dizem representar os interesses dos trabalhadores.

A terceirização na iniciativa privada, de acordo com Kian (2006), vem desde a década de 50 e 60, mas, segundo Druck et Al. (2018), chega no serviço público apenas 1967, em uma Reforma Administrativa, durante um governo militar. E, desde então, ela só vem se expandindo no setor privado, no setor público e, até mesmo, no serviço público, principalmente a partir de 2017, quando ganha força legal pelas leis da Terceirização (Lei 13.429/2017) e da Reforma Trabalhista (Lei 13.467/2017).

No cenário brasileiro do trabalho, a terceirização é uma realidade tão forte quanto qualquer outra forma de contratação e vem contribuindo para a ampliação das desigualdades sociais e destruindo os sentidos e os direitos do e no trabalho.

Neste contexto, este texto pretende discutir as contribuições da terceirização do trabalho para a manutenção das condições da sociedade capitalista exploratória em vigência. Para tanto, adota uma metodologia fundamentada em pesquisa bibliográfica, apoiada no referencial teórico do materialismo histórico-dialético, e em reflexões advindas da dissertação e pesquisa, realizada pelos autores, junto ao ProfEPT/IFSul, intitulada “Terceirização do trabalho e seus impactos econômico-financeiros, administrativos e sociais: um estudo de caso no IFSul - campus Camaquã”.

A terceirização do trabalho: relação trabalhista para o capitalismo

Do ponto de vista administrativo, a terceirização trata-se de um processo em que se transferem atividades de uma determinada empresa ou instituição pública para outra empresa, chamada de empresa terceirizada ou, ainda, empresa intermediária. A origem da palavra remete, justamente, a este processo:

Terceirização deriva do latim *tertius*, que seria o estranho a uma relação entre duas pessoas. Terceiro é o intermediário, o interveniente. No caso, a relação entre duas pessoas poderia ser entendida como a realização entre o terceirizante e o seu cliente, sendo que o terceirizado ficaria fora dessa relação, daí, portanto, ser terceiro. A terceirização, entretanto, não fica restrita a serviços, podendo ser feita também em relação a bens ou produtos (MARTINS, 2005, p. 19).

Assim, de um modo simplificado, este processo se refere à contratação de uma empresa intermediária ou terceirizada, por parte de uma empresa ou ainda de uma instituição pública, para realizar determinados serviços, por meio de trabalhadores terceirizados, que por sua vez, não fazem parte ou não estão vinculados à contratante, resultando, assim, em um processo de triangulação.

Ainda sob o ângulo da gestão empresarial, a terceirização é considerada como uma forma de barateamento na contratação de mão de obra, além de representar um meio de redução de custos da produção e estratégia de direcionamento do foco dos trabalhadores da empresa apenas para as atividades finalísticas. Deixando, assim, as atividades consideradas “secundárias” a cargo das empresas terceirizadas e dos

trabalhadores terceirizados. Portanto, “na última década a terceirização vem se convertendo em instrumento central das estratégias de gestão corporativa” (ANTUNES e PRAUN, 2015, p. 420).

Entretanto, sob um olhar administrativo do tipo humanístico, a terceirização é um processo de desmonte da classe trabalhadora e não só, logicamente, pelo seu ataque ferrenho ao sentido ontológico do trabalho, mas também por ferir o sentido do emprego. A alienação causada pela terceirização é tamanha que ocorrem muitos casos em que os trabalhadores terceirizados desconhecem o prédio da empresa que os contratou e, até mesmo, o patrão e demais superiores, ou seja, desconhecem elementos básicos e primordiais das relações trabalhistas. Além disso, os trabalhadores são alocados dentro de outra empresa ou instituição pública contratante, da qual não possuem qualquer tipo de vínculo, apesar disso, contribuem com esta, por meio do seu trabalho, em um verdadeiro “ciclo de confusão profissional” (LEVIEN, 2020).

Relaciona-se, então, a um dinamismo que retira do trabalhador elementos básicos do emprego: a figura do patrão, o espaço físico de trabalho, os colegas de trabalho, o sentido do trabalho realizado e o pertencimento profissional. O patrão oficial é o que está na empresa terceirizada, no entanto, é sabido que nas empresas contratantes, há quem se ache na posição de patrão dos trabalhadores terceirizados interferindo, diretamente, no vínculo e na compreensão do trabalhador terceirizado. O espaço físico de trabalho passa a ser uma empresa ou instituição pública estranha ao seu vínculo formal de trabalho, pois o trabalhador executa suas atividades em uma empresa que não o contratou e, ao mesmo tempo, não conhece o espaço físico da empresa terceirizada e, nem mesmo, os reais colegas de trabalho que estão na sede da empresa terceirizada. O sentido do trabalho e o pertencimento são uma das questões mais preocupantes, já que, raramente, o trabalhador pode ver algum sentido naquilo que faz, quando não está na empresa que o contratou, convive com pessoas estranhas a suas relações trabalhistas, sofrendo, muitas vezes, preconceito de todo tipo e, para completar, trabalhando em uma atividade temporária (LEVIEN, 2020).

Assim sendo, a terceirização foi intencionalmente projetada para ser uma relação trabalhista para o capitalismo, já que, de acordo com Antunes (2013), ela é a porta de entrada para se cumprir as exigências do capital que pretendem a redução cada vez mais acirrada dos salários dos trabalhadores, o desmonte da legislação de proteção do trabalho, a

“reforma” da previdência (hoje já concluída), a destruição dos direitos sociais e a degradação estrutural do trabalho. Logo, a terceirização favorece a acumulação do capital e a precarização do trabalho, bandeiras favoritas do capital.

A parcela da terceirização para a acumulação do capital e para a precarização do trabalho

A terceirização, enquanto atividade tipicamente capitalista, contribui diretamente para a acumulação capitalista ao gerar lucros, diminuir os custos da produção e aumentar o capital dos empresários, mas isso ocorre às custas da precarização do trabalho, que retira direitos, ganhos e condições de trabalho e de vida dos trabalhadores. Diante do exposto, vale a pena analisar, de forma mais aprofundada, algumas contribuições da terceirização, tanto para a acumulação do capital, quanto para a precarização do trabalho, e que, ao final, resultam em uma só contribuição: a manutenção das condições vigentes do capitalismo, a manutenção de exploradores e explorados.

A contribuição da terceirização para a acumulação capitalista

Em relação à contribuição da terceirização para a acumulação capitalista é preciso, primeiramente, compreender e lembrar que a terceirização tem um objetivo fundamental: reduzir os custos da produção pelo barateamento da mão de obra. Segundo Krein (2018) este barateamento ocorre pela redução dos salários pagos aos trabalhadores e pela retirada de direitos dos mesmos, já que esses direitos, normalmente, incrementam custos à mão de obra. Ou seja, para os capitalistas, os direitos representam perigo à lucratividade e geram, ainda, restrições legais no grau de exploração do trabalhador. Isto significa que salários e direitos são combatidos no processo de acumulação.

Quanto aos salários dos trabalhadores terceirizados, Antunes e Praun (2015) apontam que estes trabalhadores têm jornadas de trabalho mais exaustivas e prolongadas do que outros trabalhadores e que, também, recebem salários menores do que outras formas de contratação. Portanto, a terceirização “revela um maior nível de esgotamento e empobrecimento dos trabalhadores” (BARRETO e HELOANI, 2013, p. 111), pois, além de receberem um salário indigno que, muitas vezes,

exige do trabalhador ter outros vínculos ou realizar os chamados “bicos” para sustentar sua família, produz um ritmo e uma condição de trabalho muito mais desgastante, que leva, inclusive, a problemas de saúde do trabalhador. Assim, ao diminuir os valores pagos aos trabalhadores, simplesmente por serem terceirizados, isso faz da terceirização um mecanismo extremamente lucrativo e interessante ao capital e ao empresariado.

Recente estudo de caso, realizado por Levien (2020), indica que os trabalhadores terceirizados, que executam suas funções no Instituto Federal Sul-rio-grandense – *campus* Camaquã, quando comparados com cargos de trabalhadores efetivos (concursados) em funções semelhantes do quadro de técnicos administrativos em educação, chegam a ter perdas salariais (remuneração básica bruta e auxílio-alimentação) de até 54%. Mas essas perdas salariais não ocorrem somente entre comparativos do tipo terceirizados versus concursados. Segundo pesquisa realizada em 2017, pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), os salários nas atividades tipicamente terceirizadas são, em média, 23,4% menores do que nas atividades tipicamente contratantes, ou seja, em geral, a terceirização sempre remunera menos ou, no máximo, de forma equivalente as modalidades mais precarizadas do mercado de trabalho.

Em relação aos direitos dos trabalhadores terceirizados, inicialmente, é preciso destacar que em 2017, com a aprovação das legislações brasileiras, referentes à Lei da Terceirização (Lei 13429/2017) e a Reforma Trabalhista (Lei 13467/2017), o Brasil foi na contramão de proteger os direitos dos trabalhadores e sucumbiu à lógica do capital, quando legalizou e ampliou a prática da terceirização também para as atividades-fim (RECKZIEGEL e DAMBROSO, 2019). Além disso, desmontou os direitos básicos, previstos na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), dando mais poder ao empresariado sobre o trabalho e o trabalhador e sobre a concessão, ou não, de direitos aos trabalhadores, que, como dito anteriormente, muitas vezes, dizem respeito a valores monetários e, outras vezes, representam formas de contenção da exploração do trabalho e que, ao final, impactam, diretamente, no regime de acumulação capitalista baseado na precarização do trabalho.

Assim, a ampliação e legalização da terceirização, com a Lei da Terceirização, age no sentido de reduzir os custos da produção, barateando a mão de obra, e a Reforma Trabalhista veio para dar o toque final ao desmonte, alterando os direitos de todos os trabalhadores, não

só dos terceirizados. Logo, essas leis são um par perfeito para a sociedade capitalista, principalmente no contexto do capitalismo tardio, como é o caso do Brasil.

De acordo com Krein (2018, p. 87), as principais mudanças nos direitos dos trabalhadores com as legislações de 2017 se referem a: “(1) formas de contratação e facilidades para despedir; (2) jornada de trabalho; (3) remuneração da jornada; (4) condições de trabalho, especialmente as que afetam a saúde e segurança no trabalho”.

Em relação à (1) contratação dos trabalhadores, com as legislações, houve a ampliação do contrato a tempo parcial e contratação temporária; surge a “novidade” do trabalho intermitente, que paga os trabalhadores apenas pelos dias trabalhados, sem garantia de um salário-mínimo mensal; consolida-se a expansão do trabalho autônomo, em vez do assalariado, e ainda traz as facilidades na hora de demitir os trabalhadores, já que permite desligamentos sem negociação com sindicatos e rescisão por acordo, em que o trabalhador não recebe a integralidade dos seus direitos (FGTS e Seguro-Desemprego), desobrigando ainda a homologação da rescisão (KREIN, 2018).

Sobre a (2) jornada de trabalho esta, agora, permite uma maior liberdade da empresa em controlar o tempo de vida do trabalhador, pois a empresa pode remunerar, chamar, contratar, ou não, o trabalhador ao seu bel prazer, e, ainda, estender e intensificar essa jornada, o que atinge a vida social e a saúde do trabalhador (KREIN, 2018).

No que diz respeito à (3) remuneração da jornada, com a reforma, surge a redução salarial por meio da negociação, a remuneração variável, a remuneração com bens, bônus e serviços e não apenas com salário, a remuneração por desempenho ou produtividade, a apropriação de gorjeta dos trabalhadores pela empresa e a exclusão de gratificações, auxílio-alimentação, abonos, diárias de viagens etc. como parcela salarial, ou seja, acentua-se a precarização da remuneração (KREIN, 2018).

Com relação às (4) condições de vida e saúde do trabalhador estas foram afetadas de forma mais aprofundada pelos novos métodos de verificação de insalubridade dos espaços de trabalho e pela prorrogação da jornada em ambientes insalubres, que passam a ser definidas por meio de negociação coletiva, e não mais por estudos técnicos. Inicialmente, a reforma permitia, inclusive, grávidas e lactantes em ambientes insalubres (derrubado posteriormente pelo STF). Outra questão modificada pelas leis diz respeito à higienização dos uniformes, que

passa a ser de responsabilidade do trabalhador, resultando em gastos extras e contaminações (KREIN, 2018).

Vale lembrar que essas mudanças nos direitos dos trabalhadores competem a todos os trabalhadores regidos pela CLT, no entanto, certas alterações trabalhistas estão sendo mais aplicadas no caso dos trabalhadores terceirizados. O trabalho intermitente, o trabalho autônomo e os contratos parciais de trabalho, já foram absorvidos pela terceirização. “Em todo caso, o objetivo da reforma é deixar um número maior de trabalhadores na vulnerabilidade e na instabilidade” (KREIN, 2018, p. 97) e, com isso, ampliar o leque de mão de obra barata que se submeta a qualquer condição em nome de um posto de trabalho neste mercado de trabalho preconceituoso, injusto e escasso.

Assim, “essas alterações precisam ser entendidas em um contexto mais amplo – político, econômico e ideológico – em que se viabiliza a acumulação capitalista, na qual os ganhos de produtividade tendem a eliminar postos de trabalho e a criar outras atividades” (KREIN, 2018, p. 98), sempre mais precarizadas para o trabalhador (de direitos, de condições e na remuneração) e mais vantajosas para a classe dominante e para a manutenção das condições da sociedade capitalista.

A contribuição da terceirização para a precarização do trabalho

A categoria trabalho é polissêmica, isto é, pode assumir significados diferentes: o trabalho no sentido ontológico é aquele relacionado a atividades que contribuem para o processo de construção do próprio homem enquanto homem, já o trabalho no sentido histórico, trata-se daquele que se denomina como emprego e que envolve o processo de venda da força de trabalho para obtenção de um bem ou valor por parte do trabalhador. Portanto, não se pode confundir trabalho e emprego, pois não são sinônimos e, além disso, enquanto conceitos diferentes têm concepções, objetivos e características também diferentes e que são de grande importância para classe trabalhadora, já que esta vem, cada vez mais, se submetendo ao emprego (precarizado, exploratório, sofrido) e esquecendo-se, por estratégias e ideologias inculcadas pelo capitalismo, da existência e da luta pelo trabalho (digno, construtivo, prazeroso, valorizado).

Ocorre que, ao longo do tempo, com o desenvolvimento das sociedades de classes, a partir da própria determinação do processo de trabalho, “[...] o trabalho, na sua dimensão ontológica, forma especí-

fica da criação do ser social, é reduzido a emprego – uma quantidade de tempo vendida ou trocada por alguma forma de pagamento” (FRIGOTTO, 2009, p. 176), que reduziu e precarizou o conteúdo do trabalho em todas as suas dimensões. Fazendo, assim, surgir várias modalidades de contratação para empregos (temporários, efetivos, parciais, autônomos) e ainda a informalidade.

Algumas das repercussões dessas mutações no processo produtivo têm resultados imediatos no mundo do trabalho: desregulamentação enorme dos direitos do trabalho, que são eliminados cotidianamente em quase todas as partes do mundo onde há produção industrial e de serviços; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo dócil, de parceria (partnership), ou mesmo em um “sindicalismo de empresa” (ANTUNES, 2009, p. 55).

Portanto, atualmente, na sociedade capitalista, em regra, tem-se o emprego e são raríssimos os exemplos de trabalho plenamente humano nesta sociedade, isto porque “o trabalho que tem sentido estruturante para a humanidade é potencialmente desestruturante para o capital” (ANTUNES, 2009, p. 12).

Em geral, o emprego se trata de uma forma precarizada de trabalho, já que o trabalho, em seu sentido original, é aquele que promove humanização, que é manifestação de liberdade criadora do homem, o que, em geral, não é a realidade do emprego (RODRIGUES, 2001). Quando o emprego admitiu a forma de emprego terceirizado, a situação foi ainda mais agravada, já que ocorreu a precarização do emprego, ou seja, a precarização do trabalho que foi, mais uma vez, precarizada quando na forma de emprego, isto é, a precarização da precarização do trabalho.

Assim, a terceirização e a informalidade da força de trabalho vêm se constituindo como mecanismos centrais, implementados pela engenharia do capital, para aumentar a exploração do trabalho, valorizando o capital. E, quanto mais essa processualidade se intensifica, maior é o movimento propulsor da precarização estrutural do trabalho (ANTUNES, 2013, p. 21).

Essa precarização não se dá apenas pelas questões analisadas anteriormente, como a baixa remuneração e a carência de direitos dessa

forma de emprego, mas, também, por outros fatores que atingem, especificamente, o trabalho terceirizado.

Aquilo que é tratado de forma naturalizada pelo discurso horizontalizante da exclusão/inclusão, que nega a perspectiva da luta de classes, e que permeia a criação das políticas públicas e das legislações que flexibilizam contratos entre capitalistas e entre capital-trabalho, em nome da empregabilidade, na verdade é parte da dinâmica reprodutora do capitalismo. Nesse sentido, Porto Júnior (2008, p. 29), discorre sobre o papel da exclusão no sistema capital:

Ela é um elemento reprodutor do sistema, visto que a dinâmica do capital se utiliza da exclusão para reduzir todos os elementos à sua lógica em constante transformação. Aquilo que é excluído será novamente incluído, porém de forma subordinada à sua lógica.

O estudo de caso, realizado por Levien (2020), mencionado anteriormente, encontrou importantes elementos da precarização do trabalho, para o caso específico da terceirização, tais como: (1) a ampliação da divisão sexual do trabalho pela terceirização, que emprega mulheres nas funções com piores salários e tipicamente consideradas pela sociedade como atividades “femininas”, o que acentua a desvalorização da mulher no trabalho; (2) a não valorização e não incentivo a educação escolar dos trabalhadores terceirizados, já que a escolaridade, superior ao exigido para a função terceirizada, não é considerada para qualquer fim de progressão profissional para o trabalhador, que não dispõe de uma carreira; (3) a geração de empregos instáveis, temporários e com vínculos frágeis que, no caso abordado, apresentou uma taxa de rotatividade que superou os 36% no período de, aproximadamente, um ano; (4) a perda do sentido do trabalho e dos vínculos, em níveis extremos, devido ao processo de triangulação, que não permite ao trabalhador, nem aos menos, criar um vínculo profissional e emocional, já que estes trabalham em um lugar diferente do que foram contratados, com pessoas que não são seus colegas de trabalho e nem suas chefias oficiais.

Outros fatores também influenciam na precarização do trabalho terceirizado, como o aumento e agravamento do adoecimento no trabalho (físico e psíquico) e dos acidentes de trabalho, que são maiores no caso dos trabalhadores terceirizados, e que tem como base a flexibilização do trabalho (ANTUNES e PRAUN, 2015). E, neste sentido, tem-se que

[...] a flexibilização se expressa na diminuição drástica das fronteiras entre atividade laboral e espaço da vida privada, no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de contratação da força de trabalho e em sua expressão negada, o desemprego estrutural (ANTUNES e PRAUN, 2015, p. 412).

Assim, a terceirização, como produto da flexibilização, acentua o suicídio no trabalho, devido ao rompimento dos laços de solidariedade pelo distanciamento desses trabalhadores com seus sindicatos e com o suporte dos colegas de trabalho e, até mesmo, dos setores de apoio ao trabalhador da própria empresa (psicólogos, médicos). “O suicídio é a expressão radicalizada da deterioração das condições de trabalho sob a vigência da gestão flexível” (ANTUNES e PRAUN, 2015, p. 415). Além disso, desenvolve-se também a depressão, o sofrimento no trabalho, dentro e fora do local de trabalho, já que o trabalhador não consegue adquirir um sentimento de pertencimento, pois, nem mesmo, sabe a que pertencer. Com isso, sai de cena o sentimento de coletividade e entra o do isolamento e da individualização no trabalho. Acentua-se, também, o assédio moral pela empresa terceirizada e pela empresa contratante, o que fere as capacidades físicas e mentais humanas, levando ao total esgotamento do trabalhador. Estudos também indicam que são os trabalhadores terceirizados os mais vulneráveis a riscos e a acidentes de trabalho (ANTUNES e PRAUN, 2015).

Deste modo, a terceirização alterou o mundo e o mercado de trabalho o que, em termos de saúde do trabalhador, juntamente de outras formas precarizadas de trabalho, “resultaram na constituição de um exército de trabalhadores mutilados, lesionados, adoecidos física e mentalmente, muitos deles incapacitados de forma definitiva para o trabalho” (ANTUNES e PRAUN, 2015, p. 423).

Depreende-se, portanto, que a contribuição da terceirização do trabalho para a precarização do trabalho é bastante expressiva. No entanto, a precarização trata-se de um processo contraditório. Pois,

[...]a precarização desperta tanto resistências por parte dos trabalhadores como, tendencialmente, apresenta-se como processo contínuo, cujos mecanismos de imposição entrelaçam-se com as necessidades permanentes de valorização de capital e autorreprodução do sistema. Nesse sentido, a precarização é, por um lado, um fenômeno intrínseco à sociabilidade construída sob o signo do capital; por outro, uma forma particular as-

sumida pelo processo de exploração do trabalho sob o capitalismo em sua etapa de crise estrutural, podendo, portanto, ser mais ou menos intensa, uma vez que não é uma forma estática (ANTUNES e PRAUN, 2015, p. 413).

Assim, precarizar é para o sistema de acumulação capitalista sinônimo de lucro e para os trabalhadores é sinônimo de sofrimento, mas, como lembram Antunes (2015), a precarização “não é uma forma estática”, o que abre uma brecha para que ela possa ser menos intensificada nesta sociedade capitalista. No entanto, isso só pode ocorrer pela luta dos realmente interessados, pela luta dos trabalhadores.

Considerações finais

Considera-se que a terceirização do trabalho trata-se de um importante método de precarização do trabalho e de ampliação da lucratividade das empresas e que, portanto, contribui para a manutenção do capitalismo, principalmente, ao reforçar e ampliar a ideia de classe explorada (e de trabalhadores) e classe exploradora (e dominante), que, desde o início do capitalismo, sustenta a “velha sociedade” e as desigualdades sociais, nunca superadas.

A terceirização do trabalho deve e precisa ser combatida, mas não se pode contar, para isso, com o apoio do empresariado ou de qualquer setor da burguesia. Muito menos se pode contar com a benevolência dos governos que representam esses interesses. O combate deve vir da classe que vem sendo explorada e que precisa negar qualquer forma de trabalho precarizado. O que não significa deixar de aceitar um emprego terceirizado, já que vivenciamos o desemprego estrutural e, muitas vezes, não existe outra opção de auferir renda ao trabalhador. Mesmo utilizando-se da condição de trabalhador terceirizado, é preciso negar a precarização do trabalho pela exigência do retorno e da ampliação dos direitos trabalhistas, pela revogação da Lei da Terceirização, da Reforma Trabalhista e da Reforma da Previdência, já que estas legislações fizeram o Brasil retroceder décadas nas relações trabalhistas e nos direitos e conquistas da classe trabalhadora.

É preciso deixar claro que não é de interesse de elite alguma acabar com a terceirização, pois ela é o novo elixir do empresariado, como afirma Antunes e Praun (2015). E, sendo assim, é preciso que a classe trabalhadora se una em prol do trabalho digno, pois o direito ao tra-

balho, enquanto meio de condição social básico das pessoas, está também diretamente relacionado com a melhoria das condições do próprio país. Além disso, o acesso e a expansão da Educação Profissional devem também ser motivo de luta, pois, quando alinhada aos interesses da classe trabalhadora, é meio de compreensão e de transformação do mundo do trabalho.

Referências

ANTUNES, R. A sociedade da terceirização total. **Revista da ABET**, v. 14, n. 1, pp. 6-14, 2015.

ANTUNES, R. A corrosão do trabalho e a precarização estrutural. In: NAVARRO, V. L.; LOURENÇO, E. A. S. (Orgs.). **Avesso do Trabalho III: saúde do trabalhador e questões contemporâneas**. São Paulo: Outras Expressões, 2013. Pp. 21-28.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a qualificação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social e Sociedade**, n. 123, pp. 407-427, 2015.

BARRETO, M.; HELOANI, R. Assédio laboral e as questões contemporâneas à saúde do trabalhador. In: NAVARRO, V. L.; LOURENÇO, E. A. S. (Orgs.). **Avesso do Trabalho III: saúde do trabalhador e questões contemporâneas**. São Paulo: Outras Expressões, 2013. Pp. 107-124.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Terceirização e precarização das condições de trabalho Condições de trabalho e remuneração em atividades tipicamente terceirizadas e contratantes**. Nota técnica: n.172, março de 2017.

DRUCK, G.; SENA, J.; PINTO, M. M.; ARAÚJO, S. A terceirização no serviço público: particularidades e implicações. In: CAMPOS, A. G. **Terceirização do trabalho no Brasil: novas e distintas perspectivas para o debate**. Brasília: IPEA, 2018. Pp. 113-141.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, pp. 168-194, 2009.

INÁCIO, J. R.; TARDELI, E. A. Sobre saúde e ambiente do trabalho de eletricitários em Minas Gerais. In: NAVARRO, V. L.; LOURENÇO, E. A. S. (Orgs.). **Avesso do Trabalho III: saúde do trabalhador e questões contemporâneas**. São Paulo: Outras Expressões, 2013. Pp. 455-484.

KIAN, T. Terceirização na administração pública. **Revista de Direito Público**, v. 1, n. 2, pp. 227-240, 2006.

KREIN, J. D. O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva. **Tempo Social**, v. 30, n. 1, pp. 77-104, 2018.

LEVIEN, S. **Terceirização do trabalho e seus impactos econômicos-financeiros, administrativo e sociais: um estudo de caso no IFSul - campus Camaquã**. [Dissertação de Mestrado]. Charqueadas: Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, 2020.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, S. P. **A terceirização e o Direito do Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2005.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política, livro terceiro: o processo global de produção capitalista**. [Volume 1]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

PARO, V. H. **Administração Escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2008.

PORTO JÚNIOR, M. J. **A exclusão escolar nos cursos técnicos do CEFET-RS (1980 – 2006)**. [Dissertação de Mestrado]. Pelotas: UFPEL, 2008.

RECKZIEGEL, T. R. S.; DAMBROSO, M. J. F. Terceirização: uma visão crítica. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho 3ª Região**, v. 65, n. 99, pp. 351-368, 2019.

RODRIGUES, N. **Lições do Príncipe e outras lições**. São Paulo: Cortez, 2001.

A PARTICIPAÇÃO DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO NA MISSÃO EDUCACIONAL DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Davi Henrique Rosskopf
Maria Raquel Caetano

Introdução

Este texto pretende problematizar a importância dos técnicos administrativos em educação (TAE's) dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) e a sua participação e contribuição na educação oferecida por estas instituições. O objetivo é também promover a valorização e o reconhecimento, na comunidade interna e externa, do papel institucional e social desses sujeitos na constituição da missão educacional dessas instituições, juntamente dos docentes. A metodologia adotada, para construção desse texto, se baseia em pesquisa bibliográfica e documental sobre a temática e, principalmente, reflexões advindas da pesquisa intitulada "O servidor Técnico Administrativo em Educação: um estudo de caso sobre autorreconhecimento profissional no IFSul, campus Camaquã", realizada pelos autores, durante o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de Educação Profissional e Tecnológica em diferentes modalidades de ensino. Pertencem a Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892/2008, que também é composta pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET-RJ e CEFET-MG), as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

De acordo com a Lei nº 11.892/2008, os Institutos Federais (IF's) oferecem Educação Superior, Básica e Profissional, no entanto, a prioridade, com no mínimo de 50% das vagas, deve ser a Educação Profissional Técnica de nível médio, sobretudo na forma de Cursos Integrados, para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da Educação De Jovens e Adultos (EJA). Além disso, deve oferecer, no mínimo, 20% das vagas para cursos de licenciatura e programas espe-

ciais de formação pedagógica com foco na Educação Básica e na Educação Profissional. Ou seja, os Institutos Federais têm como prioridades a Educação Básica e a formação de professores, cumprindo, assim, com uma missão educacional social.

Os IF's possuem natureza jurídica de autarquia sendo, portanto, detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, o que requer dessas instituições servidores específicos e preparados para administrar essa autonomia, tanto no campo educacional e de ensino, como no aspecto administrativo e técnico, necessários à estrutura e funcionamento institucional. Neste sentido, todos os servidores que compõem os IF's têm um único objetivo: promover educação pública, gratuita e de qualidade para a população brasileira. Diante disso, pode-se perceber que os servidores da educação dos IF's não são apenas os docentes, como normalmente o senso comum pressupõe, devido ao fato de que são estes os mais visíveis e envolvidos com a atividade-fim da Instituição. Também são servidores da educação os chamados Técnicos Administrativos em Educação (TAE) que dão o suporte à atividade-fim, através das atividades-meio.

Enquanto “escolas contemporâneas do futuro”, os IF's, como afirma Pacheco (2015), necessitam de uma administração coletiva (docentes, TAE's, pais, alunos, comunidade etc.) e, para isso, a participação de todos é fundamental (LIMA, 2007). Além disso, é preciso ter consciência de que os servidores da educação (docentes e TAE's), enquanto promotores da educação, realizam não só uma atividade educacional, mas também uma atividade política de alta importância na construção de uma sociedade transformada (RODRIGUES, 2001).

Quem são os Técnicos Administrativos em Educação?

Os TAE's são, antes de tudo, trabalhadores e, como a grande maioria dos brasileiros, são trabalhadores assalariados, ou seja, são membros de uma “classe-que-vive-do-trabalho”, como conceitua Antunes (2009). Por isso, apesar de serem servidores públicos efetivos e servidores da educação, sofrem de muitas das mesmas mazelas que a maior parte dos trabalhadores, que vivenciam o emprego, na sociedade capitalista. Apesar do emprego efetivo ser menos precarizado e mais estável, ainda assim, é um trabalho que pode ser alienado, fetichizado, particionado e desumanizado. “É ilusório pensar que se trata de um

trabalho intelectual dotado de sentido e autodeterminação: é antes um trabalho intelectual/abstrato” (ANTUNES, 2009, p. 129-130).

De acordo com Frigotto (2009), com o processo de transformação econômica, histórica e social dos modos de produção, o trabalho, que antes estava associado ao sentido ontológico, isto é, que constituía o próprio ser do homem, foi reduzido a sua forma histórica, o emprego. Assim, o trabalho foi reduzido a funções particionadas e mecanizadas, úteis ao modo de produção capitalista, mas destrutivas para o trabalhador. “Quanto mais se desenvolve a mecanização, mais ele (o trabalho) se fragmenta e automatiza, menos domínio do saber sobre o trabalho total ele exige, menos energias intelectuais e criativas ele mobiliza [...]” (KUENZER, 2002, p. 77).

O trabalho assalariado, fetichizado e alienado, fruto do capitalismo, perdeu muitas das características humanizantes do trabalho ontológico, passando inclusive a combater o desenvolvimento das subjetividades do trabalhador, como o prazer, os laços de solidariedade e o sentido do trabalho. Desta forma, o trabalhador ficou restrito a apenas uma parte do trabalho, lotado em setores, seções, departamentos ou tarefas específicas, o que levou, na maioria das vezes, a uma não compreensão do sentido completo do trabalho realizado, isto é, daquilo que Barato (2008) chama de “obra” (o produto e objetivo do seu trabalho).

Segundo Barato (2008) a “obra”, que cada um realiza por meio do trabalho, não é apenas um produto que resulta de processos de produção. Ela é um alvo que mobiliza o sujeito em busca de satisfação e que passa por saberes socialmente construídos, uso de ferramentas, divisão do trabalho, intenções, julgamentos e valores. Assim, Barato (2008) defende a necessidade de que os trabalhadores compreendam o todo à que fazem parte, bem como a parcela de participação de cada trabalhador na construção da “obra”.

No entanto, a divisão do trabalho, a alienação imposta pelo capital e o isolamento no trabalho, não tem permitido que os trabalhadores compreendam o propósito ou produto do trabalho que desenvolvem e, nem mesmo, o de outros trabalhadores. Isto porque “o objeto de trabalho (ou o produto do trabalho) se tornou coisal, ou seja, tornou-se uma coisa, produto-mercadoria, intransparente, fetichizado, que nega o próprio sujeito humano, o ser genérico do homem” (ALVES, 2007, p. 20). Isto ocorre também no serviço público, pois também o trabalho intelectual pode ser alienado, como afirma Antunes (2009). Por isso, este

trabalho não pretende apenas evidenciar a importância do trabalho dos servidores TAE's, mas ir contra a lógica do capital que insiste em ocultar a participação e a relevância do trabalho dos trabalhadores em suas "obras", no caso dos TAE's, nas atividades sociais e educacionais que estes realizam, principalmente nos IF's. Assim, somente quando reconhecidos enquanto trabalhadores, é que se pode dizer quem são os TAE's enquanto servidores públicos e servidores da educação.

Enquanto servidores públicos, os TAE's são servidores federais, vinculados ao Ministério da Educação, que podem desempenhar suas atividades tanto nas instituições da Rede Federal de Educação Científica e Tecnológica, quanto nas Universidades Federais, ou seja, nas Instituições Federais de Ensino (IFE's). Esta carreira, então, abrange todo o sistema federal de ensino (Lei nº 11.091 de 2005).

Os TAE's possuem um plano de cargos e carreira estruturado, por meio da Lei nº 11.091 de 2005 (PCCTAE), com 5 (cinco) níveis de classificação (A, B, C, D e E) e 4 (quatro) níveis de capacitação cada, dispondo ainda de progressões (por capacitação profissional e mérito profissional) e incentivo à qualificação (percentual acrescido ao padrão de vencimento do servidor por possuir educação formal superior ao exigido para o cargo). O ingresso na carreira se dá por meio de concurso público de provas ou de provas e títulos, observada a escolaridade e a experiência exigida para cada cargo. Isto significa que os cargos de TAE's são efetivos e são classificados a partir do requisito de escolaridade, nível de responsabilidade, conhecimentos, habilidades específicas, formação especializada, experiência, risco e esforço físico para o desempenho de suas atribuições. Portanto, não se trata de uma carreira de cargo único, mas de uma variedade de cargos de Técnicos Administrativos em Educação, que vai desde cargos que exigem nível fundamental a cargos de nível superior (Lei nº 11.091 de 2005).

São TAE's, por exemplo, os pedagogos, os bibliotecários, os técnicos em assuntos educacionais, os administradores, os assistentes sociais, os psicólogos, os contadores, os assistentes em administração, os técnicos em enfermagem, os técnicos em informática, os auxiliares de biblioteca, os assistentes de alunos, enfim, trata-se de uma gama de cargos e de servidores essenciais à administração dessas instituições. Porém, é importante salientar que apesar de alguns cargos induzirem uma impressão de serem puramente administrativos e/ou técnicos, todos, como a própria nomenclatura da carreira deixa evidente, tra-

ta-se de cargos de técnicos administrativos EM EDUCAÇÃO. Portanto, não se trata de cargos técnicos generalistas, mas de um técnico a serviço da Educação.

O PCCTAE traz as atribuições gerais, comuns a todos os cargos da carreira, e que reforçam e legalizam a parcela de responsabilidade de todos os TAE's nas atividades voltadas ao apoio ao ensino, à pesquisa e à extensão dessas instituições. Assim, através de tarefas específicas de cada cargo, esses servidores atendem às atividades educacionais estratégicas das instituições de ensino.

Art. 8 São atribuições gerais dos cargos que integram o Plano de Carreira, sem prejuízo das atribuições específicas e observados os requisitos de qualificação e competências definidos nas respectivas especificações:

I - planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades inerentes ao apoio técnico administrativo ao ensino;

II - planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades técnico-administrativas inerentes à pesquisa e à extensão nas Instituições Federais de Ensino;

III - executar tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais, financeiros e outros de que a Instituição Federal de Ensino disponha, a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições Federais de Ensino.

§ 1o As atribuições gerais referidas neste artigo serão exercidas de acordo com o ambiente organizacional.

§ 2o As atribuições específicas de cada cargo serão detalhadas em regulamento (BRASIL, 2005).

Pelas atribuições gerais dos cargos depreende-se, portanto, que os TAE's são servidores da Educação, compondo o quadro de contribuintes ativos nas instituições de ensino federais, juntamente dos docentes. A diferença é que os primeiros contribuem por meio das atividades-meio e os últimos por meio das atividades-fim.

Apesar da nítida e comprovada importância desses servidores para o apoio administrativo/técnico e pedagógico das IFE's, e que faz dos TAE's servidores da Educação, ainda há quem não tenha essa referida visão sobre os mesmos. Aqui se inclui docentes, comunidade escolar, sociedade e, até mesmo, os próprios TAE's. De acordo com pesquisa realizada por Roskopf (2020), num estudo de caso em um Instituto Federal, a maioria dos TAE's não tem uma compreensão

firme e clara sobre o sentido e a missão educacional do trabalho que realizam, compreendendo, muitas vezes, que realizam um trabalho puramente administrativo ou técnico. O que já não seria demérito algum, no entanto, os TAE's contribuem com muito mais nessas instituições (ROSSKOPF, 2020).

Essa dificuldade em compreender o TAE como servidor da educação acontece, principalmente, devido à própria natureza dos cargos de TAE's que, às vezes, podem ser mais generalistas em suas atividades, como os assistentes em administração e, outras vezes, mais específicos, como os pedagogos. Além disso, o ambiente organizacional também interfere nesse processo, já que ora pode ser extremamente administrativo, técnico e, até mesmo, burocrático, ora pode ser muito mais orientado para a atividade-fim da instituição (ROSSKOPF, 2020). Por exemplo, um TAE de cargo de administrador tem especificidades, atividades e ambiente organizacional bastante diferente de um TAE com cargo de pedagogo. O segundo já está mais envolvido naturalmente com as atividades educacionais, facilitando, assim, a compreensão do trabalho pedagógico que realiza, enquanto o primeiro, pela natureza do cargo e das atividades, poderá não ser reconhecido como servidor da Educação, ou ainda, poderá não compreender a sua própria contribuição educacional para a instituição. No entanto, ambos estão em uma instituição escolar e ambos participam de tal (ROSSKOPF, 2020).

Assim, de um modo geral, os TAE's são aqueles responsáveis pelas chamadas atividades-meio, que se dão, basicamente, entre os que executam atividades administrativas/técnicas de suporte ao funcionamento institucional como licitações, planejamento das atividades técnicas e administrativas, compras, gestão de almoxarifado e patrimônio, gestão da manutenção e conservação da instituição, gestão de contratos, responsáveis pela tecnologia da informação, fiscalização de contratos, registros acadêmicos de alunos, gestão de pessoas etc., e os TAE's encarregados em oferecer apoio pedagógico às atividades educacionais realizadas pelos docentes como, por exemplo, os pedagogos, os técnicos em assuntos educacionais, os assistentes de alunos, o bibliotecário etc. Todas essas atividades são extremamente importantes para a qualidade das IFE's, por isso merecem ser discutidas e aprofundadas, já que todos os servidores da educação são fundamentais para a missão educacional proposta pelas IFE's.

A contribuição dos TAE's para os Institutos Federais

Rodrigues (2001) afirma que a Educação deve ter como missão e objetivo formar homens e cidadãos e, não apenas, preparar homens para exercerem funções produtivas nas empresas. Diante disso, e com esta mesma concepção de educação, o objetivo e missão educacional nos IF's é a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), porém não se trata de uma EPT orientada pelo atendimento às necessidades do mercado de trabalho, mas comprometida com a transformação social, por meio de elementos que proporcionem conhecimentos que possam auxiliar os cidadãos e trabalhadores na compreensão do mundo do trabalho, na emancipação e na luta por melhores condições de vida e de sociedade. Assim, a EPT, que deve nortear o processo educacional nos IF's é

[...] uma necessidade social, econômica, tecnológica e de trabalho. Portanto, ela possui uma contribuição com a construção de um projeto de desenvolvimento social, cultural, político e econômico sustentável, permeado pelos valores da justiça, solidariedade, equidade e equilíbrio ecológico e, fundamentalmente, promotor da cidadania ativa e da qualidade de vida para todos (GRABOWSKI, 2014, p. 16).

Trata-se, assim, de uma Educação que visa trazer à tona a dimensão cultural do trabalho, revelar aos filhos dos trabalhadores e aos trabalhadores que o trabalho é um instrumento político privilegiado na construção do social e, com isso, superar a dimensão do trabalho puramente relacionado à produção de bens e serviços e de acumulação de riquezas e de bens de consumo, isto é, superar, a visão materialista do trabalho (RODRIGUES, 2001). Assim, a missão educacional dos IF's não é a educação para o mercado de trabalho e sim para o mundo do trabalho, pois suas políticas públicas são para uma sociedade realmente justa e democrática (o que, evidentemente, não é missão do mercado de trabalho capitalista). Por meio dos cursos oferecidos, essas instituições pretendem formar tanto um técnico, como um artista ou um filósofo, por exemplo, como afirma Pacheco (2015). Pois, na verdade, os IF's pretendem formar o aluno, oferecendo subsídios educacionais, para possibilitar que o mesmo alcance suas aspirações profissionais, o que, muitas vezes, não é levado em conta em relação às camadas mais pobres da sociedade. Na maioria dos casos, os alunos mais pobres são preparados para atividades produtivas específicas, muitas vezes, instá-

veis, precarizadas e focadas no atendimento de um mercado de trabalho exploratório, deixando de lado seus gostos e suas vontades, como se não fossem seres humanos dotados das mesmas características físicas e emocionais que os alunos das classes mais altas. Assim, em primeiro lugar, o objetivo dos IF's é formar seres humanos críticos, emancipados e participantes da sociedade.

Para realizar essa missão educacional, os 38 IF's, espalhados e interiorizados pelo Brasil, com seus 644 campi (PORTAL DA REDE FEDERAL, 2018), oferecendo educação pública, gratuita e de qualidade, principalmente nas comunidades mais carentes do país, necessitam de uma grandiosa estrutura física para administrar seus recursos financeiros, físicos e humanos, e assim cumprir com sua missão. De acordo com o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), em 2017, havia cerca de 70 mil servidores (docentes e TAE's) atuando em todas essas instituições e garantindo a administração e o funcionamento dessas.

Para que se compreenda o papel de cada servidor nessas instituições, que são instituições escolares, é necessário e importante, primeiramente, compreender o conceito de administração. De acordo com Paro (2011) é preciso um conceito amplo e rigoroso de administração, principalmente quando se está tratando de administração escolar.

A administração pode ser considerada como “utilização racional de recursos para realização de fins determinados” (PARO, 2011, p. 21), logo, segundo o autor, esta tem um caráter de mediação entre as atividades-meio e a atividade-fim para a realização dos objetivos. Logo, constitui-se como princípio fundamental da administração a coerência entre meios e fins (PARO, 2011). Isto quer dizer que, tanto os que realizam as atividades-meio, como os que realizam as atividades-fim, estão a serviço do objetivo final que, no caso das instituições de ensino, é a Educação.

No entanto, é preciso ainda se observar e se ampliar a concepção de escola, tomando-a como grupo social, com estrutura administrativa alargada, como afirma Paro (2011), isto é, que considere as atividades-meio e a atividade-fim como essenciais, pois isoladas correm o risco de se tornarem desprovidas de sentido. É importante, então, no caso dos IF's, que professores compreendam e se envolvam na atividade administrativa e TAE's compreendam e se envolvam na atividade pedagógica, de modo que todos sejam entendedores e promotores da escola que se quer.

Historicamente, o senso comum separa a função pedagógica da função administrativa, no entanto, até mesmo a função pedagógica pode se tornar mera burocratização (meios que se tornam fins em si mesmos) ou mera gerência (controle do trabalho alheio), basta que esta não esteja em conexão com as demais atividades que compõem a administração escolar. Por isso, é preciso que a Educação norteie todas as atividades escolares (administrativas e pedagógicas). Além disso, é preciso lembrar que nem as atividades pedagógicas e nem as administrativas ocorrem isoladamente, elas sempre são administrativas e pedagógicas ao mesmo tempo, pois tanto servidores não docentes, quanto servidores docentes, se dedicam a uma administração do pedagógico (PARO, 2011).

De posse da concepção de administração escolar proposta por Paro (2011), é necessário analisar a estrutura organizacional e o funcionamento da administração do pedagógico no caso dos IF's, para que se verifiquem os papéis dos seus servidores, bem como as suas contribuições para a educação oferecida. Inicialmente, é preciso compreender que o funcionamento e a administração dos Institutos Federais são diferentes da administração e funcionamento das escolas estaduais ou municipais, por exemplo. Isto porque, os IF's gozam de autonomia e têm uma administração do tipo descentralizada, o que faz com que cada campus administre seus recursos financeiros, administrativos, patrimoniais, didático-pedagógicos e disciplinares, conforme seu próprio planejamento. Diante disso, é imprescindível uma estrutura organizacional capaz de gerenciar, administrar e suportar todos os processos necessários ao funcionamento de cada campus. "Salvo algumas exceções, caracteriza-se como do tipo funcional e verticalizado, compreendendo um padrão de departamentalização em vários níveis, o que sugere a possibilidade de uma rígida hierarquização" (FERNANDES, 2009, p. 5), o que pode ser um problema, quando se trata de uma escola, pois segue uma administração muito semelhante à empresarial.

A missão e a especificidade da escola são diferentes do objetivo da empresa e, portanto, da administração de uma empresa. Não se pode esquecer que o produto da empresa capitalista é diferente do produto da escola: o produto da empresa são bens e serviços e o objetivo-final é o lucro, já o produto da escola é a formação de um cidadão autônomo e desenvolvido e o objetivo-fim é a Educação. Portanto, as maneiras e formas de administrar cada uma delas deve ser totalmente diferenciada também, como muito bem registra Paro (2011).

Na prática, a proposta dos Institutos Federais compreende uma estruturação própria de uma organização composta de várias organizações, situação própria das grandes instituições, que se apoiam em estruturas híbridas, sendo inviável, portanto, na sua gestão, a aplicação de um único tipo de forma organizacional. Nessa realidade de enfoque sistêmico, o Instituto Federal passa a ser um conjunto de Unidades com gestão interdependente entre os campi e a reitoria, integrados por princípios institucionais estratégicos, inclusive projeto político-pedagógico único, com foco na justiça social e equidade (FERNANDES, 2009, p. 6).

Apesar desta integração de princípios e de projeto político-pedagógico, a estrutura administrativa do tipo departamentalizada gera uma visível quebra nesses propósitos já que, na maioria dos casos, leva ao surgimento de departamentos bem divididos: alguns voltados, puramente às questões de ensino, pesquisa e extensão, ou seja, mais voltados especificamente para as questões educacionais e outros departamentos mais orientados para a parte administrativa e de planejamento, que tratam mais especificamente da parte financeira, administrativa, contábil, patrimonial, de suporte técnico, de materiais, de compras etc. A departamentalização também leva a criação de setores, coordenações que particionam, ainda mais, as atividades entre os servidores da Educação (professores e TAE's). Isto, segundo Paro (2011), reflete uma estrutura dividida: de um lado haveria o pessoal não docente que teria atribuições administrativas e de outro lado o pessoal docente com atribuições pedagógicas, em suas atividades com os educandos. Segundo Roskopf (2020), isto promove e amplia um processo e uma ideia de dualidade entre atividades-meio e atividade-fim na escola.

Logo, a estrutura dos IF's seria composta por trabalhadores que realizam as atividades-meio (os TAE's), e outros, que realizam a atividade-fim (docentes), de uma maneira isolada e sem inter-relação entre as atividades, ao contrário do que sugere a concepção de administração escolar de Paro (2011).

A pesquisa realizada com TAE's por Roskopf (2020), já citada anteriormente, alerta para a influência negativa da divisão do trabalho departamentalizado e setorizado que afeta a compreensão de escola dos servidores e a compreensão do todo à que esses fazem parte. Além disso, contribui para o isolamento dos servidores e dificuldades nas relações profissionais entre os próprios TAE's e entre os TAE's e docentes. Quase 67% dos TAE's participantes dessa pesquisa relataram que a forma com

que o IF particiona o trabalho é negativa para a sua compreensão de servidor da Educação e que leva, muitas vezes, a ideia de estarem trabalhando em uma empresa. Esta pesquisa foi realizada apenas com TAE's, mas tudo indica que caso o público-alvo fossem os docentes, provavelmente, haveria um resultado parecido, pois, a departamentalização compromete a visão sobre o trabalho realizado pelos servidores da instituição de ensino. E no caso dos docentes, provavelmente, afeta a relação e a compreensão que esses têm do trabalho administrativo e de apoio, que é realizado pelos TAE's e que dá o suporte necessário à atividade docente. É preciso compreender que, de acordo com Paro (2011), as atividades-meio “dão sustentáculo às atividades-fim” e a escola depende de ambas as atividades para atingir seus objetivos (PARO, 2011, p. 20).

Assim, as atividades-meio, realizadas pelos TAE's, tanto nas questões de suporte administrativo/técnico, como nas questões de apoio pedagógico, são fundamentais para o funcionamento institucional e para a realização do trabalho docente. Apesar dos docentes trabalharem diretamente com a atividade-fim que, no caso dos IF's, tratam-se das atividades de ensino, pesquisa e extensão, estas não ocorrem sem que haja, por exemplo, materiais e equipamentos, serviços de apoio (limpeza, vigilância, motoristas etc.), controle da estrutura e das condições físicas do prédio, atendimento aos pais e alunos (apoio pedagógico, psicológico, social, de saúde, bibliotecário, emissão de documentos etc.) e tantas outras atividades realizadas por TAE's, que garantem os meios para que a atividade pedagógica se realize de forma efetiva e com qualidade. Da mesma forma, não faz sentido algum uma instituição de ensino sem os docentes.

Deste modo, aqueles que trabalham como não docentes, em atividades administrativas, técnicas ou pedagógicas, fazem parte da estrutura da instituição de ensino da mesma forma que os docentes, e por fazerem parte desta estrutura, ambos, professores e profissionais não docentes, devem sentir-se parte tanto das atividades-meio, quanto das atividades-fim, já que a administração escolar é muito mais ampla do que as atividades administrativas (ROSSKOPF, 2020).

A aplicação da administração escolar não se reduz às atividades-meio. Se a administração é utilização dos recursos para a realização de fins, atividade portanto mediadora entre meios e objetivos, o processo pedagógico necessariamente adquire conotação administrativa (PARO, 2011, p. 39).

Em face disso, a administração escolar dos IF's e a missão educacional desses é compartilhada. É uma administração que não pode se confundir com a administração de empresas e, portanto, as atividades e a estrutura organizacional também não podem levar os membros da escola a se compreenderem em uma empresa, já que esta se fundamenta, segundo Zung (1984), na racionalidade funcional, na hierarquia, na objetividade, na impessoalidade, cujo objetivo é a exploração do trabalho alienado.

A partir dessa consciência, todos aqueles que interagem com educandos são educadores, cada um dentro da especificidade de sua tarefa. Professores, técnicos, funcionários e tantos outros são todos trabalhadores em educação. Suas atuações na escola devem ser integradas pedagogicamente, tendo o reconhecimento da escola enquanto ação educativa (PACHECO, 2015, p. 9).

A partir disso, fica mais claro que a participação dos TAE's na missão educacional dos IF's ocorre e é fundamental, porém precisa ser estimulada, pois, muitas vezes, devido a estes próprios servidores não se compreenderem como servidores da Educação ou pela falta de momentos de uma real gestão democrática, esses acabam ficando de fora das discussões do processo educacional ou da concepção de servidor da Educação pela comunidade interna e externa.

É através de servidores cientes de seu papel que se constrói a gestão democrática que “valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, do consenso” (LIBÂNEO, 2013, p. 7).

A contribuição dos TAE's se efetiva pelas atividades-meio, mas não se pode desconsiderar que essas ocorrem em um processo educacional, que não só garante o funcionamento institucional, mas agrega qualidade às centenas de IF's que estão concretizando as políticas públicas educacionais em nosso país e que se propõem a serem instituições de ensino diferenciadas e voltadas a formação de cidadãos na sua integralidade.

Considerações finais

Os TAE's são servidores da Educação que tem parcela importante de participação nos IF's, por meio do seu trabalho e dos seus conhecimentos, inclusive, muitos deles, possuem formação de mestres e doutores. Assim, pode-se dizer que são servidores altamente qualificados e de necessidade imprescindível para estas instituições. Devem ser valorizados na construção da proposta dos IF's, que é diferenciada devido à sua missão educacional social e focada na classe trabalhadora e que, por isso, requer a participação de todos os servidores da Educação (docentes e TAE's). Diante disso, muitos IF's já assimilaram e outros estão em processo de entendimento de que essa construção deve compreender também os seus próprios trabalhadores (docentes, TAE's, trabalhadores terceirizados), suas condições de trabalho, de valorização do trabalho de cada servidor e de um espírito de cooperação no trabalho.

Se a proposta dos IF's é realmente concretizar suas políticas públicas de não alienação e não subordinação ao capital, visando, assim, uma transformação social, é preciso também que essas instituições, já reconhecidas por sua excelência no ensino, pesquisa e extensão, repensem também a estrutura administrativa e a sua concepção de administração escolar. É preciso sempre lembrar que o trabalho intelectual também pode ser alienado, assim uma administração do tipo empresarial, departamentalizada e hierarquizada, ao contrário da missão dos IF's, é causa de alienação e de desestruturação do sentido do trabalho. Muito já se fez com esse tipo de administração escolar, mas uma concepção de administração mais participativa e mais integrante dos seus servidores, certamente, faria dessas instituições ainda mais inovadoras em seu sentido humano e construtivo.

Uma EPT que se propõe a atender a classe trabalhadora deve também se preocupar com seus próprios profissionais (servidores da Educação) e estimular a constante participação desses na missão educacional dos IF's, para que, assim, a EPT transformadora aconteça também dentro dos espaços institucionais dos IF's.

Referências

ALVES, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a qualificação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

BARATO, J. N. Conhecimento, trabalho e obra: uma proposta metodológica para a Educação Profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 34, n. 3, pp. 4-15, 2008

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.091**, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2005.

CONIF. **Conif divulga selo comemorativo dos 10 anos dos Institutos Federais**. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/component/content/article/84-ultimas-noticias/1794-conif-ivulga-selo-comemorativo-dos-10-anos-dos-institutos-federais#:~:text=Atualmente%2C%20s%C3%A3o%20644%20campi%20espalhados,entre%20professores%20e%20t%C3%A9cnico%2Dadministrativos..> Acesso em: 30 mai. 2020.

FERNANDES, F. C. M. Gestão dos Institutos Federais: o desafio do centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Holos**, Ano 25, v. 02, pp. 2-9, 2009.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, pp. 168-194, 2009.

GRABOWSKI, G. **Gestão e planejamento da educação profissional e tecnológica**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

KUENZER, A. **Pedagogia da fábrica**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. O sistema de organização e gestão da escola. In: _____. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2013.

LIMA, M. R. C. **Paulo Freire e a administração escolar: a busca de um sentido**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

PACHECO, E. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

PARO, V. H. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PORTAL DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. **Expansão da Rede Federal**. 2018. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>.

RODRIGUES, N. **Lições do príncipe e outras lições**. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSSKOPF, D. H. **O servidor técnico administrativo em educação: um estudo sobre autorreconhecimento profissional no IFSul – Câmpus Camapuã**. [Dissertação de Mestrado]. Charqueadas: IFSul, 2020.

ZUNG, A. Z. K. A teoria da administração escolar: ciência e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 48, pp. 39-46, 1984.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

Anilton Valnei de Aquino Júnior: Possui graduação em Administração pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci e Especialização em Contabilidade Aplicada ao Setor Público pela FADERGS. Atualmente é tutor externo do Centro Universitário Leonardo da Vinci e Secretário de Administração da Prefeitura Municipal de Xangri-Lá. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Gestão do Patrimônio Público e Contabilidade Aplicada ligada ao Setor Público.

Antônio Soares: Professor da Educação Básica do Município de Gramado. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IF-Sul. Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Nova Serrana – FNS. Graduado em Pedagogia pela Universidade de Itaúna e em Ciência e Tecnologia de Alimentos pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS/Niagara College - Canadá.

Carlos Emilio Padilla Severo: tem formação e experiência na utilização de tecnologias da Informação e Comunicação no ensino e aprendizagem, possui Doutorado em Informática na Educação e Mestrado em Ciência da Computação pela UFRGS. Durante o Mestrado realizou estágio no Laboratório de Investigação e Formação em Informática Avançada, na Universidade Nacional de La Plata (UNLP) – Argentina. Possui licenciatura plena em Computação pela UERGS e bacharelado em Informática pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP). Atualmente, é professor do quadro de docentes efetivos do (IFSul), campus Bagé. Também atua como professor formador na Pós-Graduação Lato Sensu, nos cursos de Mídias na Educação e Especialização em Educação: espaços e possibilidades para educação continuada. Além de atuar como professor permanente na Pós-Graduação Strictu Sensu, no curso de Mestrado do ProfEPT.

Davi Henrique Rosskopf: Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense – IFSul. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande. Graduado em Licenciatura em Física pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é servidor do Instituto Federal Sul-rio-grandense.

Eloise Bocchese Garcez: Possui Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Charqueadas. É Servidora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, atuando como Técnica em Assuntos Educacionais no *Campus* Osório, desde 2013.

Eliane de Souza Sabatini: Possui Graduação em Pedagogia pela Faculdade de São Bernardo do Campo, Pós-Graduação *lato sensu* em Psicopedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo e Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Atualmente é Pedagoga do Instituto Federal do Paraná, interessada em desenvolver pesquisas sobre projeto pedagógico de curso.

Daniela Medeiros de Azevedo Prates: Professora de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) e docente no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre e Doutora em Educação pela UFRGS, com estágio doutoral no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande.

Edson Roberto Pessel: Graduação em Gestão de Recursos pela Faculdade Cenecista de Osório em 2015. Pós-Graduado em Gestão Empresarial pela Faculdade Cenecista de Osório em 2017. Funcionário Público na função de Secretário Escolar. Atualmente é Mestrando do ProfEPT no IFSul.

Elizandra Ritter: Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense, graduada em Ensino da Arte pela Universidade Feevale, em Pedagogia pelo Centro Universitário Uninter e graduanda em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas. Atualmente é professora da rede municipal de ensino de São Leopoldo/RS.

Gislaine Saueressig: Bacharel em Ciências Econômicas pela UFSM, com especialização em Administração Pública pela Uninter e Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas pela Unisinos. Servidora técnica administrativa em educação no IFSul desde 2011, atualmente lotada no Campus Sapucaia do Sul. Mestranda da segunda turma do ProfEPT no Campus Charqueadas da mesma Instituição.

Itamar Luís Hammes: Doutor em Filosofia Política pela PUCRS, com estágio Pós-doutoral no Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS. É professor EBTB nos Cursos Técnicos, Superior e Pós-graduação em Educação no campus IFSul de Lajeado e pesquisador no ProfEPT do IFSul Campus Charqueadas.

José Ricardo Gonçalves da Costa: Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense. Especialista em Língua Portuguesa; professor de Língua Inglesa e Língua Portuguesa e Tecnólogo em Gestão De Turismo. Atua como professor em cursos de Língua Inglesa há 15 anos. Também é educador na rede pública em escolas do Sul do Brasil.

Juliano dos Santos Domingues: Graduado em Educação Física, Pedagogia e Filosofia, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFSul). Especialista em Educação Inclusiva; Polícia Comunitária; Educação Física Escolar; Educação e Contemporaneidade (IFSul); Gestão de Pessoas; Gestão de Recursos Humanos; Gestão Pública; Gestão em Administração Pública e Gestão Estratégica; Gestão de Sistemas Prisionais; Gestão de Segurança Pública; Gestão e Tutoria em EAD; Docência no Ensino Superior.

Kim Amaral Buen: Doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Pesquisa as relações transtextuais e transdisciplinares na produção dos discursos, e as suas implicações com o ensino.

Lucas Azevedo: Técnico em Mecânica pela Fundação Liberato Salzano Vieira da Cunha, Graduado em Gestão da Produção Industrial pelo Centro Universitário Internacional, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFSul. Experiência na indústria metalmeccânica, lecionando atualmente como de Instrutor de Educação Profissional de Nível Técnico no SENAI-RS, nas áreas de mecânica, automação e mecatrônica, presenciais e a distância.

Luciana Neves Loponte: Docente do IFSul/Sapucaia do Sul e no Mestrado do ProEPT do IFSul/Charqueadas. É técnica em Mecânica pela ETFPel. Formou-se em Licenciatura Plena para formação de professores do ensino de 1º e 2º grau no CEFET-PR. Possui Especialização em Metrologia e Instrumentação no CEFET-MG e em Metodologia do Ensino na UCPel, Mestrado e Doutorado em Educação, História, Política e Sociedade na PUC-SP.

Luciane Andressa Zimmer Linck: Mestranda do ProfEPT – IFSul. Pós-Graduada em Supervisão Escolar – UCB. Pós Graduada em Educação de Jovens e Adultos – IFRN. Bacharel em Direito – ULBRA. Licenciada para o Ensino Profissional – UNISC. Advogada e Supervisora Escolar na rede pública municipal de Charqueadas.

Lucimeire Staats: Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFSul). Pós-Graduada em Psicopedagogia (ULBRA). Licenciada em Letras (UNIRITTER) e Pedagogia (UECE). Atualmente, é Servidora Pública Federal, exercendo a função de Técnica em Assuntos Educacionais no IF Sul-rio-grandense; e já lecionou nas redes Privada, Estadual e Municipal do Estado do Rio Grande do Sul.

Margareth Pereira: Mestre em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/IFSul. Especialista em Gestão de Políticas Públicas de Trânsito pela Fundação Getúlio Vargas e Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduada em Pedagogia – Magistério das Séries Iniciais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente é Analista em Pedagogia no Departamento Estadual de Trânsito do Rio Grande do Sul.

Manoel José Porto Júnior - Docente do IFSul. Atua nos cursos Técnico em Eletrônica e Formação Pedagógica – campus Pelotas e no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT – campus Charqueadas. É técnico em Eletrônica (ETFPel), possui Licenciatura em História (UFPel), Pós-Graduação em EPT (CEFE-T-RS), Mestre em Educação (UFPel) e Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ).

Maria Raquel Caetano: Pedagoga, Mestre e Doutora em educação. Docente no IFSul, campus Sapucaia do Sul. Atua no mestrado ProfEPT campus Charqueadas, Especialização e Ensino Médio Integrado. Pesquisa as políticas e gestão da Educação Básica e Profissional, público e privado na Educação e formação de professores.

Marta Helena Blank Tessmann: é professora de inglês no IFSul, Mestre e Doutora em Psicolinguística pela Universidade Católica de Pelotas. Docente permanente do Curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT/IFSul no qual é atualmente a coordenadora acadêmica local. Tem desenvolvido pesquisas sobre Direitos Humanos e metodologias de ensino. Tem especial interesse em metodologias ativas.

Patrícia Mendes Calixto: Graduada em Geografia (FURG), especialista em Educação (CEFET-RS), Mestre e Doutora em Educação Ambiental (FURG), Pós-Doutora em Gestão de Recursos Humanos para a Sustentabilidade (ISCSP-Lisboa). Professora no IFSul, campus Charqueadas. Compõe o colegiado do PROFEPT – IFSul.

Patricia Thoma Eltz: Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Feevale. Mestre em Educação pela UFRGS. Especialista em Gestão e Desenvolvimento Humano e em Gestão de Polos/EaD. Graduada em Pedagogia – Supervisão Escolar e Magistério pela Universidade Luterana do Brasil. Atuou no PROFEPT. Atualmente exerce a função de coordenadora do curso técnico integrado em Eventos no IFSul, campus Sapucaia do Sul.

Roseli Nunes Rico Gonçalves: Formação superior de Tecnologia em Gestão Pública pelo Instituto Federal de Santa Catarina. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal Sul-rio-grandense, campus Charqueadas. Atualmente é servidora pública federal no – IFSul no cargo de Assistente Em Administração no campus Passo Fundo/RS.

Ruti Angela Barbosa Oliveira: Técnica em Eletrônica – ETFPel, Bacharel em Turismo – UFPel, possui MBA em Gestão Empresarial – UNISC, Mestrado em EPT – IFSul, atualmente é Assistente em Administração no IFSul, campus Venâncio Aires.

Sandra Levien: Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense – IFSul. Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande. Graduada em Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Graduada em Administração Pública pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é servidora do Instituto Federal Sul-rio-grandense - IFSul.



Os trabalhos aqui apresentados foram desenvolvidos no Instituto Federal Sul-rio-grandense, câmpus Charqueadas, RS e demonstram o potencial de contribuição que o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional – PROFEPT tem para gerar conhecimentos e para produzir transformação social em diferentes contextos em que a Educação Profissional e Tecnológica possa ocorrer.

Em um momento de intensas disputas acerca dos rumos do Ensino Médio, a obra contribui com a discussão da formação integral, omnilateral, reforçando a defesa do Ensino Médio Integrado (EMI) como espaço-tempo a ela destinada e que abriga o germe de potencializar uma formação orientada a constituição de um mundo mais justo e igualitário.

