

**VOL.4**

# **DIÁLOGOS, PRÁTICAS E MEMÓRIAS**

**(RE) EXISTÊNCIAS EM EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**ORGANIZADORAS**

**LUCIANA NEVES LOPONTE**

**MARIA RAQUEL CAETANO**

**DANIELA MEDEIROS DE AZEVEDO PRATES**



**Pedro & João**  
editores

**DIÁLOGOS, PRÁTICAS E MEMÓRIAS:  
(RE)EXISTÊNCIAS EM EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**Volume 4**



**Pedro & João**  
editores



**LUCIANA NEVES LOPONTE  
MARIA RAQUEL CAETANO  
DANIELA MEDEIROS DE AZEVEDO PRATES  
(ORGANIZADORAS)**

**DIÁLOGOS, PRÁTICAS E MEMÓRIAS:  
(RE)EXISTÊNCIAS EM EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**Volume 4**

  
**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Luciana Neves Loponte; Maria Raquel Caetano; Daniela Medeiros de Azevedo Prates [Orgs.]**

**Diálogos, práticas e memórias: (re) existências em Educação Profissional e Tecnológica. Vol. 4.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 437p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1262-3 [Impresso]**

**978-65-265-1263-0 [Digital]**

1. Diálogos. 2. Práticas. 3. Memórias. 4. Educação Profissional e Tecnológica. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	9
Jaqueline Moll	

<b>APRESENTAÇÃO</b>	13
Luciana Neves Loponte, Maria Raquel Caetano, Daniela Medeiros de Azevedo Prates	

### PARTE I - POLÍTICAS E GESTÃO NA EPT

<b>REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O ITINERÁRIO DA FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL NO RIO GRANDE DO SUL. QUAL O LUGAR DA EDUCAÇÃO OMNILATERAL?</b>	19
Lisângela Teixeira Lacerda Maria Raquel Caetano	

<b>O PROCESSO ORÇAMENTÁRIO NA EPT COMO PRÁTICA EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS</b>	55
Schirlei Gaelzer Luciana Neves Loponte	

<b>AS CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO DOCUMENTAL NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA EM EPT</b>	75
Angélica Corvello Schwalbe Janessa Aline Zappe Manoel José Porto Júnior	

### PARTE II – ORGANIZAÇÃO E ACESSIBILIDADE: BIBLIOTECAS ESCOLARES NA EPT

<b>A QUESTÃO DA ACESSIBILIDADE E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE DA BIBLIOTECA NO IFSUL - CAMPUS PELOTAS</b>	97
Cristiane Pereira Silva Renata Porcher Scherer	

**A BIBLIOTECA HUMANA DO CAMPUS PELOTAS NA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:  
ACOLHER, OUVIR E INCLUIR** 113

Gislaine da Silva Maciel  
Marta Helena B. Tessmann

**BIBLIOTECA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA** 127

Glória Acosta Santos  
Manoel José Porto Junior

**PARTE III - ENSINO MÉDIO INTEGRADO TECNOLOGIAS, ENSINO-  
APRENDIZAGEM**

**AS CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA PARA A FORMAÇÃO  
HUMANA INTEGRAL DO ESTUDANTE DO ENSINO  
MÉDIO INTEGRADO** 147

Susane do Nascimento Nunes  
Marta Helena Blank Tessmann

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO, FORMAÇÃO HUMANA  
INTEGRAL E O COMBATE ÀS *FAKE NEWS*** 161

Emerson da Rosa Rodrigues  
Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior

**TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS COMO APOIO NO  
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, NA  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT),  
ATRAVÉS DO USO DE SIMULADOR VIRTUAL** 181

Marcelo Francisco Schedler  
Carlos Emilio Padilla Severo

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, PARA O CURSO  
PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,  
CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE – IFSUL-  
CAMPUS CHARQUEADAS** 199

Glaito Brum da Cruz  
Patrícia Mendes Calixto

#### **PARTE IV - PERMANÊNCIA E ÊXITO, INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS ESTUDANTES**

**REFLEXÕES ACERCA DO BEM-ESTAR DOS ESTUDANTES DO 4º ANO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFRS CAMPUS RIO GRANDE: A PSICOLOGIA POSITIVA NA ESCOLA** 219

Lorraine Lopes da Silva  
Patrícia Mendes Calixto

**PERMANÊNCIA E ÊXITO NO OLHAR DE ESTUDANTES DA EJA-EPT NO IFSUL - CAMPUS SAPUCAIA DO SUL** 239

Adriano Rostirolla  
Itamar Luís Hammes

**A EXCLUSÃO ESCOLAR NOS PRIMEIROS ANOS DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS NO IFSUL - CAMPUS CAMAQUÃ: INFLUÊNCIAS, MOTIVOS E POSSIBILIDADES** 257

Antonio Marcos Pacheco Coutinho  
Manoel José Porto Júnior

**AS NECESSIDADES DAS ESTUDANTE MÃES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - IFRS - CAMPUS RIO GRANDE** 275

Aline Simões Menezes  
Itamar Luís Hammes

#### **PARTE V - INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EPT**

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DO CURSO NORMAL NA CIDADE DE CHARQUEADAS/RS** 291

Renata de Menezes Soares  
Renata Porcher Scherer

<b>DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: INSPIRAÇÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>313</b>
Cilene Machado Parabôa Renata Porcher Scherer	
<b>A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: NOTAS A PARTIR DA ATUAÇÃO DOS NEABIS DO IFSUL</b>	<b>331</b>
Marcell da Silva Nei Jairo Júnior	
<b>(DES) CONSTRUÇÕES DE GÊNERO NA EPT: POSSIBILIDADES DE PESQUISA COM SERVIDORAS</b>	<b>353</b>
Pérsida Pereira da Silva Daniela Medeiros de Azevedo Prates	
<b>COMBATE AO ASSÉDIO MORAL NO TRABALHO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL A SER CONSOLIDADA NO IFSUL</b>	<b>371</b>
Melissa Araujo Silva Daniela Medeiros de Azevedo Prates	
<b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CÁRCERE: TRABALHO E CIDADANIA NA FORMAÇÃO DE MULHERES PRESAS</b>	<b>389</b>
Fernanda da Silva Spíndola Itamar Luís Hammes	
<b>A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA JUVENTUDE CAMPONESA: SUJEITOS COLETIVOS NA RESISTÊNCIA JUNTO À EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MST</b>	<b>407</b>
Josene Aparecida dos Santos Luciana Neves Loponte	
<b>AUTORAS E AUTORES</b>	<b>429</b>

## PREFÁCIO

Faz escuro, mas eu canto, porque a manhã vai chegar. Vem ver comigo, companheiro, a cor do mundo mudar. (Thiago de Mello)

É com grande satisfação que escrevo esse prefácio/apresentação do quarto volume da coleção *Diálogos, práticas e memórias: (re)existências em educação profissional e tecnológica*, construída e publicada no âmbito da Rede Nacional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, pensado e implementado por professores/as e gestores/as da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Especificamente, este volume é organizado pelas Professoras Luciana Neves Loponte, Maria Raquel Caetano e Daniela Medeiros Prates, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Charqueadas. O livro apresenta um conjunto de textos muito qualificados de seus/suas professoras/es e pós-graduandos/as.

*Existir, (re)existir e resistir* tem sido o centro das lutas pelo direito a uma Educação Profissional e Tecnológica integrada, organicamente, a uma formação humana geral que mobilize/desenvolva, em cada um/cada uma e em todos/as, as possibilidades para construir a vida em sua plenitude. Formação essa que, só é possível, se for lastreada pelas condições necessárias em termos de tempos, espaços, formação e carreira docente e meios pedagógicos.

Em uma sociedade como a brasileira, estruturalmente desigual, a negação do direito à Educação é um dos pilares fundamentais para a manutenção das desigualdades.

No âmbito específico da Educação Profissional, sua restrição ou negação, para a maioria da população brasileira, representa a

manutenção das precariedades que, literalmente, jogam as pessoas “feitas a facção” - conforme o jargão popular - no mundo do trabalho, despreparadas, mal remuneradas e em condições materiais, em geral, sub-humanas.

Portanto, é muito bem-vindo, mais este livro, que trata de uma temática tão sensível e necessária para um mundo onde todos/as caibam.

Este volume está organizado em cinco partes, que dialogam entre si, apresentando temas significativos para a implementação responsável da Educação Profissional e Tecnológica, tanto como política pública, quanto como prática pedagógica humanizada e humanizadora, são elas: 1) Políticas e Gestão na EPT; 2) Organização e Acessibilidade: bibliotecas escolares na EPT; 3) Ensino Médio Integrado, Tecnologias, Ensino-aprendizagem; 3) Permanência e Êxito, Inclusão e Exclusão dos Estudantes; e 4) Inclusão e Diversidade na EPT.

Neste vasto horizonte, os textos têm como lastro a ideia comum da superação da dualidade, que historicamente reservou para as classes populares, no âmbito das instituições escolares/acadêmicas brasileiras, espaços degradados, professores/as malformados/as, tempos aligeirados, currículos encurtados e condições pedagógicas restritas.

Construídos, em sua quase totalidade, a partir de investigações de natureza qualitativa, através de pesquisas documentais ou empíricas, alguns com entrevistas com estudantes e docentes, feitas nos próprios Institutos Federais, os textos apresentam importante contraponto, pelo esforço do governo federal, nos períodos de afirmação democrática, sobretudo, de 2007 a 2016 e pós-2023, para ampliar, revitalizar e (re)afirmar uma agenda/política pública de Educação Profissional e Tecnológica, associada à formação escolar, na Educação Básica e universitária no Ensino Superior.

Apresentam também os desafios e contradições, relativos aos desencontros e tensões humanas, políticas e pedagógicas, que ampliam nossa responsabilidade na produção de conhecimentos

comprometidos com o bem-viver e com os diálogos, práticas e memórias que estão na origem mesma deste livro.

Embora, nem todos os textos tratem da chamada contrarreforma do ensino médio, engendrada nos tristes anos que se seguiram à ruptura democrática de 2016, e efetivada pela Lei n.º 13.415/2017 e seus braços no MEC e no CNE, o conteúdo das reflexões que aqui estão, ajuda-nos a descortinar a perspectiva de uma escola pública comprometida com a profundidade e a solidez da formação humana que implica a consideração da diversidade, da acessibilidade, do pertencimento e do acolhimento de estudantes que vêm ou estão em diferentes realidades socioeconômicas e cognitivas. Sublinho, neste sentido, por exemplo, a educação carcerária abordada em um dos capítulos, invisível – em geral – nos contextos da formação de professores.

Neste sentido, desenham-se currículos que compreendem a necessidade do equilíbrio técnico-científico-tecnológico em relação aos conteúdos humanos-culturais-sociais, para a garantia da permanência com aprendizagens e desenvolvimento, acesso qualificado ao mundo do trabalho e prosseguimento de estudos.

Por fim, coloca-se como dever cidadão e de ofício, mencionar – mesmo que de maneira breve - o cenário que contextualiza a escrita deste prefácio, qual seja, o cenário de catástrofe humana e social, advindo da maior enchente da história do Rio Grande do Sul, pelo transbordamento dos principais rios que cortam o território gaúcho, permitindo que a vida humana possa existir por estes pampas.

Vivemos dias tristes e angustiados, pelo sofrimento das gentes e pela ausência de perspectivas de curto e médio prazo de refazimento das condições mínimas de vida em coletividade, nos bairros e cidades atingidas. Em poucos dias de chuva, desapareceram, sob as águas, casas, escolas, creches, postos de saúde, igrejas, centros comunitários, lojas, escritórios, fábricas, que materializavam o trabalho de várias gerações – calcula-se mais de 2 milhões de atingidos em diferentes níveis - além de mais de uma

centena de mortos e de mais de uma centena de, ainda, desaparecidos.

Trata-se, efetivamente, de sobreviver física, emocional e mentalmente a tamanha hecatombe, resultado também da ação humana e política que entende, bem ao gosto do cerne do *modus operandi* moderno e capitalista, que a natureza deve ser submetida para que os “interesses” econômicos de alguns grupos, sejam plenamente atendidos.

No âmbito da educação profissional e tecnológica, o desafio está no seu aprofundamento ético, no sentido de pensar homem e natureza como indissociáveis, portanto em projetos de trabalho e formação, nas diferentes áreas, que sejam signatários dos mais elevados compromissos com a manutenção das diferentes formas de vida que habitam o planeta.

Porque faz escuro e precisamos voltar a cantar!

Gratidão aos colegas e estudantes do IF de Charqueadas, por mais esta obra que nos ajuda a compreender a Educação Profissional e Tecnológica como parte substantiva da construção de sociedades democráticas e humanizadas!

*Profa. Dra. Jaqueline Moll*

Em meados deste maio de 2024, de tantos  
sofrimentos no sul do Brasil

## APRESENTAÇÃO

A presente obra compõe o quarto volume da coletânea *Diálogos, práticas e memórias: (re)existências em Educação Profissional e Tecnológica*, decorrente de pesquisas produzidas no Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Charqueadas-RS, do Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede – ProfEPT.

O Programa de Mestrado Profissional - ProfEPT da área de Ensino, reconhecido pela CAPES, é desenvolvido em rede nacional e abrange diferentes pontos territoriais do país. São quarenta Instituições Associadas, dentre elas o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, o CEFET de Minas Gerais e trinta e oito Institutos Federais, dentre eles o Instituto Federal Sul-rio-grandense, tendo o Campus Charqueadas como polo do programa na instituição.

Os textos aqui publicados são resultantes da produção acadêmica produzida no curso, que conta com pesquisa que resulta nas dissertações de mestrado e produtos educacionais aplicados em espaços formais e não formais da Educação Profissional e Tecnológica. A produção científica resultante da formação realizada no curso, retoma a proposição presente na lei de criação dos Institutos Federais, qual seja, realizar a formação da classe trabalhadora brasileira, tendo o trabalho como princípio educativo, visando uma formação humana integral. Tais produções visam contribuir com a consolidação da rede federal, bem como ampliar os conceitos que fundamentam o ensino médio integrado para outros espaços de formação dos trabalhadores.

O primeiro volume da coletânea foi publicado no ano de 2019, reunindo textos de mestrandos e orientadores/as da primeira turma. Já o segundo volume, decorrente das produções da segunda turma, foi publicado no ano de 2020. O terceiro volume reuniu a produção da terceira turma, cuja trajetória de formação foi

atravessada pela pandemia da COVID-19, tendo sido publicado no ano de 2022.

No desafio desta quarta edição, realizada com mestrandas/os e egressas/os da quarta turma do programa, assumimos a responsabilidade de apresentar esta obra organizada em cinco partes que perpassam as Linhas de Pesquisa do Programa, quais sejam: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica e Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

Entre os textos que compõem a primeira parte do livro denominada **Políticas e Gestão na EPT**, temos “Reforma do Ensino Médio e o itinerário da formação técnica e profissional no Rio Grande do Sul. Qual o lugar da educação omnilateral?”, de autoria da egressa do programa, Lisângela Teixeira Lacerda e sua orientadora, Maria Raquel Caetano; seguido de “O processo orçamentário na EPT como prática educacional democrática nos Institutos Federais”, de Schirlei Gaelzer e Luciana Neves Loponte, e também o texto “As contribuições da gestão documental na construção da memória em EPT, da egressa Angélica Corvello Schwalbe e seus orientadores Janessa Aline Zappe e Manoel José Porto Júnior.

Dos capítulos que compõem a segunda parte do livro denominada **Organização e Acessibilidade: bibliotecas escolares na Educação Profissional**, citamos o texto “A questão da acessibilidade e sua relação com a Educação Profissional e Tecnológica: uma análise da biblioteca no IF Sul, Campus Pelotas”, de autoria da egressa Cristiane Pereira Silva e sua orientadora Renata Porcher Scherer; bem como o texto “A biblioteca humana do Campus Pelotas na Educação Profissional e Tecnológica: acolher, ouvir e incluir”, de Gislaíne da Silva Maciel e Marta Helena B. Tessmann, e também o texto “Biblioteca e a Educação Profissional e Tecnológica, de autoria de Glória Acosta Santos e Manoel José Porto Júnior.

Na terceira parte do livro intitulada **Ensino Médio Integrado, Tecnologias e Ensino-Aprendizagem**, apresenta-se o texto “As

contribuições da leitura para a formação humana integral do estudante do Ensino Médio Integrado”, de autoria da egressa Susane do Nascimento Nunes e sua orientadora Marta Helena Blank Tessmann; bem como o texto “Ensino Médio Integrado, formação humana integral e o combate Às *Fake News*”, dos autores Emerson da Rosa Rodrigues e Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior; assim como o texto “Tecnologias educacionais como apoio no processo de ensino-aprendizagem, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), através do uso de simulador virtual” dos autores Marcelo Francisco Schedler e Carlos Emilio Padilla Severo; seguido do capítulo “A Educação Ambiental na Educação Profissional e Tecnológica, para o Curso Proeja do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul, Campus Charqueadas, de autoria do egresso Glaito Brum da Cruz e sua orientadora Patrícia Mendes Calixto.

Na quarta parte do livro intitulada **Permanência e Êxito, Inclusão e Exclusão dos Estudantes**, citamos três capítulos, são eles “Reflexões acerca do bem-estar dos estudantes do 4º ano dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFRS, Campus Rio Grande: a psicologia positiva na escola”, das autoras Loraine Lopes da Silva e Patrícia Mendes Calixto; seguido do texto “Permanência e Êxito no olhar de estudantes da EJA-EPT no IFSul, Campus Sapucaia do Sul”, dos autores Adriano Rostirolla e Itamar Luís Hammes; bem como o texto “A exclusão escolar nos primeiros anos dos cursos técnicos integrados no IFSul, Campus Camaquã: influências, motivos e possibilidades”, de autoria do egresso Antônio Marcos Pacheco Coutinho e seu orientador Manoel José Porto Júnior e, ainda, o texto “As necessidades das estudante mães na Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS, Campus Rio Grande”, de autoria da egressa Aline Simões Menezes e seu orientador Itamar Luís Hammes

A quinta parte do livro denominada **Inclusão e diversidade na Educação Profissional** conta com seis capítulos. O primeiro intitula-se “Formação inicial de professores para a educação inclusiva no âmbito da Educação Profissional: uma análise do

Curso Normal na cidade de Charqueadas - RS”, de autoria de Renata de Menezes Soares e Renata Porcher Scherer; o segundo texto “Desenho universal para aprendizagem: inspirações para uma prática pedagógica inclusiva n Educação Profissional”, é das autoras Cilene Machado Parabôa e Renata Porcher Scherer; o terceiro texto intitulado “A política educacional para as relações étnico-raciais: notas a partir da atuação dos NEABIS do IFSul”, é de autoria de Marcell da Silva e Nei Jairo Júnior. O capítulo intitulado “(Des) Construções de gênero na EPT: possibilidades de pesquisa com servidoras” compõe essa parte do livro, tendo como autoras Pérsida Pereira da Silva e Daniela Medeiros de Azevedo Prates; seguido do texto “Combate ao assédio moral no trabalho na Educação Profissional e Tecnológica: uma política institucional a ser consolidada no IFSul”, de Melissa Araujo Silva e Daniela Medeiros de Azevedo Prates. Finalizando a obra, temos o capítulo “Educação Profissional no cárcere: trabalho e cidadania na formação de mulheres presas”, de Fernanda da Silva Spíndola e Itamar Hammes, bem como o capítulo “A Educação do Campo e suas contribuições na formação profissional da juventude camponesa: sujeitos coletivos na resistência junto à Educação do Campo no MST”, de autoria de Josene Aparecida dos Santos e sua orientadora Luciana Neves Loponte.

Desejamos uma boa leitura!

Charqueadas, maio de 2024.

*Luciana Neves Loponte*

*Maria Raquel Caetano*

*Daniela Medeiros de Azevedo Prates*

**PARTE I**  
**POLÍTICAS E GESTÃO NA EPT**



# REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O ITINERÁRIO DA FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL NO RIO GRANDE DO SUL. QUAL O LUGAR DA EDUCAÇÃO OMNILATERAL?

Lisângela Teixeira Lacerda  
Maria Raquel Caetano

## Introdução

Ao realizarmos a análise da história do Ensino Médio no Brasil, percebemos que essa etapa da educação sempre foi alvo de disputas, a fim de atender interesses vinculados às diferentes classes sociais. Com base nessa perspectiva, problematizamos como a escola pública vem sofrendo com as inúmeras reformas, descaracterizando essa etapa da Educação Básica e sua relação com o mundo do trabalho. Essa etapa da educação formal é considerada crucial, pois marca a transição entre o ensino fundamental e o ingresso no Ensino Superior ou no mercado de trabalho. Além disso, é nessa fase que os estudantes geralmente enfrentam decisões importantes, como a escolha da carreira e a preparação para exames vestibulares.

Uma das principais razões para as disputas em torno do ensino médio é a sua relevância na formação dos indivíduos e no desenvolvimento de habilidades necessárias para a vida adulta. O currículo do ensino médio, em muitos países, é projetado para fornecer uma base educacional mais ampla, abrangendo disciplinas como ciências, humanidades, matemática e línguas estrangeiras. No entanto, historicamente a Educação no Brasil reproduz as relações de desigualdade entre classes sociais desde o Brasil Colônia, separando a educação geral, que prepara para a continuidade dos estudos, da Educação Técnica Profissional, que visa à preparação imediata para o mercado de trabalho. Percebemos essa histórica dualidade educacional do ensino médio

e profissional através das diversas reformas e contrarreformas voltadas a atender aos interesses dos grupos políticos no poder.

Nesse cenário, o presente estudo buscou analisar o contexto nacional da reforma do ensino médio e da Educação Profissional, identificando as alterações ocasionadas pela Reforma do Ensino Médio a partir da Lei nº13.415/2017, bem como explicar as principais mudanças em curso na Rede Estadual do RS. O procedimento metodológico utilizado para este capítulo foi a pesquisa documental e bibliográfica com abordagem qualitativa. Este texto é um recorte da pesquisa que originou a dissertação intitulada “A reforma do ensino médio (Lei n.º 13.415/2017) e a repercussão na formação profissional: a percepção dos docentes do I.E.E. Assis Chateaubriand, em Charqueadas/RS”, cujo produto educacional proposto foi uma Revista Digital<sup>1</sup>.

O capítulo está dividido, além desta introdução, em outras três seções. A primeira apresenta, de modo geral, o Ensino Médio e a Educação Profissional no contexto das reformas no Brasil em relação à defesa de uma educação omnilateral. Na seção seguinte, apresentamos a proposta de oferta de Educação Técnica e Profissional através de um quinto itinerário formativo às escolas da rede estadual do Rio Grande do Sul e as intenções da Secretaria Estadual de Educação. Por último, indicamos as considerações finais.

## **O Ensino Médio e a Educação Profissional no contexto das reformas: a defesa de uma educação omnilateral**

A educação sempre esteve ligada ao trabalho como busca de qualificação profissional, pois ao compreendermos que o trabalho é uma *atividade vital* para uma *vida produtiva* (Marx, 2004), entendemos a importância de se oferecer Educação Profissional associada à educação intelectual, física e tecnológica, na busca de uma formação politécnica sob a perspectiva da omnilateralidade,

---

<sup>1</sup> O produto educacional pode ser acessado em: <https://heyzine.com/flip-book/ca545e9a39.html>

que possa superar a dualidade educacional e permitir a compreensão dos fundamentos técnicos e científicos dos processos de produção.

Concordarmos com Ciavatta (2014, p.190), quando defende que a Educação Politécnica tem o mesmo significado que a educação omnilateral, pois visa a uma formação em todos os aspectos da vida humana, física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional; todavia, a transposição direta da Educação Politécnica das sociedades socialistas para o contexto brasileiro não é apropriada. No entanto, é possível buscar inspiração em seus princípios para a construção de um sistema educacional mais equitativo, inclusivo e emancipatório no Brasil, considerando as particularidades e os desafios da realidade capitalista. Segundo a autora:

[...] não se faz a transposição da Educação Politécnica das sociedades socialistas para um sistema secularmente dominado pelo capital como a educação no Brasil, pois as condições de vida são adversas, as relações de trabalho são dominadas pelo poder hegemônico do capital, a educação não está universalizada em acesso e em qualidade para toda a população; a ideologização crescente da educação subsumida ao consumo e ao mercado de trabalho torna ambíguo o conceito de qualidade da educação (Ciavatta,2014, p.197).

Nesse sentido, para entendermos os rumos atuais do Ensino Médio e da Educação Profissional é preciso retomar alguns embates travados por movimentos de educadores e intelectuais pela garantia de qualidade na educação oferecida para a classe trabalhadora. Podemos afirmar que mudanças importantes na educação se intensificaram nos anos 30, a partir do processo de industrialização no Brasil, quando uma parte da classe trabalhadora passou a ter acesso à escola a fim de garantir uma nova força de trabalho. A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, o ensino secundário brasileiro em todos os estados da Federação, centralizando os cursos superiores e o Ensino Comercial

(Profissionalizante de nível médio) na administração federal. Na Era Vargas, a divisão econômica e social se intensificou com a reforma “Gustavo Capanema” (1942), que estabeleceu um ensino com formação profissional para os trabalhadores, direcionando o Ensino Secundário (propedêutico) à elite social.

Segundo Ciavatta (2021), a reforma de Capanema permite aproximações em alguns aspectos específicos com Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que veio a tornar-se a atual Lei da Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de /2017. Segundo o autor:

Os termos de uma possível comparação com a Reforma do Ensino do governo nacionalista, de desenvolvimentismo econômico, de políticas sociais trabalhistas de Getúlio Vargas estão no autoritarismo sob a égide do liberalismo. A ideia enganosa de liberdade da etimologia do liberalismo volta sempre no apelo ambíguo às liberdades democráticas. Estas contemplam apenas os detentores do poder econômico e político, as classes médias dos níveis econômicos mais altos, os herdeiros distantes, mas atuantes, das capitânicas hereditárias, latifundiários e grileiros, uma direita insensível às necessidades da população (Ciavatta, 2021).

Podemos perceber que no Brasil medidas autoritárias por parte dos detentores do poder econômico e político surgem para conter os avanços, mesmo que pequenos, da classe trabalhadora, contrariamente ao discurso de um regime político que se diz liberal. Tanto na Era Vargas quanto no período Temer, tivemos aprovação de um projeto autoritário, pós golpe, que em ambos os casos resultou em uma Reforma na Educação e uma Reforma Trabalhista.

A Teoria do Capital Humano passou a orientar as políticas públicas de educação para a classe trabalhadora no Brasil dos anos 1950 aos anos 1970, evidenciando a lógica taylorista-fordista. Saviani (2013, p. 365) destaca que a teoria do capital humano “adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade”. O ensino tecnicista se consolidou com a reforma da ditadura empresarial-militar, expressa na segunda LDB, Lei n.º 5.692/71, que determinou que o ensino de 2.º grau seria obrigatoriamente

profissionalizante, pautado na lógica do capital financeiro, com a finalidade de formar mão de obra de nível técnico; porém, em uma concepção bem distante de uma formação humana integral de qualidade, capaz de formar jovens no ensino básico e profissional.

O ensino técnico compulsório no 2º grau tornou-se uma proposta fracassada, sendo revogado pela Lei n.º 7.044/1982; pois os jovens não conseguiam ingressar nas universidades e não foram bem-sucedidos em sua inserção ao mercado de trabalho pela baixa qualificação profissional.

Nos anos 1980, surgiram com força as Pedagogias contra-hegemônicas, contrapondo-se as ideias da Teoria do Capital Humano, em defesa da educação unitária, omnilateral e politécnica, reafirmando que teoria e prática são indissociáveis. As obras de Manacorda sobre o pensamento de Marx e de Gramsci foram essenciais na propagação da concepção marxista de educação no Brasil.

As discussões dos educadores brasileiros já apontavam para questões importantes de superação do histórico dualismo, motivados por novos ares de democratização. Nesse período, os educadores lutaram por uma escola que fosse capaz de formar os jovens integralmente, essa concepção de educação foi chamada de Educação Politécnica.

As discussões se tornaram intensas com a sociedade para a elaboração de uma nova LDB que superasse a dualidade da formação e orientasse a educação nacional na perspectiva da escola unitária, omnilateral e politécnica (Ciavatta, 2014). No entanto, esse projeto não obteve sucesso, sendo vencedora a proposta apresentada por Jorge Hage, que privilegiou os interesses dos grupos dominantes, considerado por Saviani (1997, p. 213), um “enxugamento de direitos”.

A nova LDB (1996) refletiu o contexto da reestruturação produtiva e das políticas neoliberais, adequando-se às forças econômicas e políticas pautadas no regime da acumulação flexível. Considerada uma LDB minimalista (Saviani, 2003), no referente aos direitos e às condições para se construir uma educação de

qualidade, a nova lei deixou várias lacunas que viabilizaram e reproduziram a dualidade educacional, como o Decreto nº 2.208/1997, que regulamentou a educação profissional e sua relação com o Ensino Médio. A educação brasileira iniciou um movimento de reformas a partir da aprovação da LDB, que modificaram também a estrutura da Educação Básica pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

O período do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), através do Decreto nº 2.208/1997, legalizou a dualidade no ensino técnico brasileiro, interferindo significativamente na identidade do Ensino Médio ao dividir a educação geral da educação profissional. As parcerias públicas e privadas se fortaleceram oferecendo cursos básicos profissionalizantes sem vinculação com o conhecimento científico. Além disso, houve a reformulação dos currículos segundo o modelo das competências e a adoção de mecanismos de avaliação externa da qualidade de ensino. Tais medidas eram justificadas como necessárias ao crescimento econômico, à modernização do país e à sua inclusão no rol das economias capitalistas mais desenvolvidas (Souza, 2013). Infelizmente, as mudanças não resolveram a precariedade das escolas públicas e desqualificaram ainda mais o Ensino Médio, descaracterizando a última etapa da Educação Básica.

Uma reforma curricular tem relação com a política de desenvolvimento do país e dessa forma expressa coerência com seu projeto. O currículo sempre esteve na centralidade das arenas políticas. Assim, as eleições presidenciais, em 2002, deram início ao governo Lula e a esperança de rupturas estruturais com o sistema capitalista que, apesar de não ter se consolidado conforme o esperado, representaram um diferencial que abrangeu “políticas de alívio à pobreza” e “programas de atendimento a demandas no campo educacional” (Frigotto; Ciavatta, 2011, p. 633). Somente no final do governo Lula e início do governo Dilma Roussef foi revogado o Decreto nº 2.208/1997 e exarado o Decreto nº 5.154/04, reestabelecendo a possibilidade de integração entre a formação geral e o ensino profissional. A educação de nível Médio Integrado

passa a ser ofertada de maneira integrada, concomitante ou subsequente.

É necessário ressaltar a relevância do termo “integrado”, que foi incorporado à legislação como uma das formas de se articular o Ensino Médio e a Educação Profissional, delimitando a compreensão ao tipo de integração. No entanto, segundo Ciavatta,

Do ponto de vista do conceito, formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica de correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária, que esteve na disputa por uma nova LDB na década de 1980 e que foi perdida na aprovação da Lei n. 9.394/96. Assim, essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública. (Ciavatta, 2014, p. 197).

Nesse sentido, a integração não exige necessariamente que o Ensino Médio seja ofertado na “forma” integrada à Educação Profissional; porém, na realidade brasileira, isso se constitui como necessidade para a classe trabalhadora e como mediação para que o trabalho como princípio educativo se incorpore à Educação Básica, formando uma unidade com a ciência e a cultura. Ramos (2018) divide a Educação Integrada em dois pilares: o de uma Educação Básica promovida nos princípios da educação unitária, garantindo a todos o acesso aos conhecimentos construídos pela humanidade, e outro que é a Educação Politécnica, permitindo por meio de uma Educação Básica e Profissional acesso às dimensões fundamentais da vida: cultura, ciência e o trabalho.

A trajetória do Ensino Médio brasileiro nos conduz a identificar muitas semelhanças com a Reforma, aprovada pela Lei nº13.415/2017, com as políticas educacionais ocorridas na Ditadura Vargas, na Ditadura Empresarial Militar e nos governos dos anos 1990, exatamente por reforçar o dualismo estrutural da sociedade e

da educação brasileira, impossibilitando uma educação humanística, integrada na perspectiva da politecnia.

Sendo assim, após consolidado o governo Michel Temer, a partir da articulação golpista, em 2016, que retirou do cargo a presidenta Dilma Rousseff, deu-se continuidade a uma série de contrarreformas, entre as quais consta a Reforma (ou Contrarreforma) do Ensino Médio, que começou com a imposição de um modelo de educação, engendrada em 2016, por meio da Medida Provisória n.º 746. Nesse período, cerca 1.400 escolas e universidades do país foram ocupadas por estudantes com o objetivo de obter a revogação da MP n.º 746 e a retirada da Proposta de Emenda Constitucional (PEC241), que congelava investimentos públicos por 20 anos.

Em 2017, a Medida Provisória n.º 746 tornou-se a Lei n.º 13.415. Sem debate com as comunidades escolares/acadêmicas e sindicatos, foram estabelecidas as formas de implantar a mudança do Ensino Médio, em um momento delicado do país, que protestava contra um governo ilegítimo e as sucessivas perdas de direitos sociais.

É importante salientar que a reforma recebeu apoio de movimentos ligados aos interesses empresariais, entre os quais se destaca o movimento “Todos pela Educação” (Oliveira, 2020). Esse movimento é defensor da lógica privatista na escola pública e da abertura de um mercado educacional, sendo que a reforma sinaliza possibilidades de o setor privado interferir no âmbito da formação escolar, assim como abre mercado para convênios com instituições que ofereçam a educação à distância.

A sociedade ansiava pela reformulação do Ensino Médio, pois havia tempos já eram apontados graves problemas estruturais, como a falta de diversificação do currículo, de recursos tecnológicos, péssima infraestrutura, falta de profissionais, o despreparo dos professores, a violência nas escolas etc. Esses e outros problemas foram amplamente debatidos, sendo apresentadas propostas de melhoria da oferta de EM, desde 2003, em eventos como o Seminário Nacional do Ensino Médio, em

Brasília, que reuniu gestores educacionais, especialistas, professores e outros profissionais da área de Educação para discutir e propor ações para o aprimoramento do Ensino Médio no Brasil naquela época. Da mesma maneira, foi importante a iniciativa do MEC com o ProEMI (Programa Ensino Médio inovador), implementado entre os anos de 2009 e 2016, que teve como objetivo promover inovações e melhorias no Ensino Médio no país, buscando oferecer uma formação mais contextualizada, interdisciplinar e integrada aos interesses e necessidades dos estudantes. O ProEMI teve um impacto significativo em diversas escolas do Brasil, promovendo mudanças na estrutura e na prática educacional do Ensino Médio.

Vale destaque também ao programa Ensino Médio PAR (Plano de Ações Articuladas), que foi uma iniciativa do MEC, implementada entre os anos de 2008 e 2015, com o objetivo de promover melhorias no EM por meio de ações articuladas entre o governo federal, os estados e os municípios, visando à ampliação do acesso, à melhoria da qualidade e à redução das desigualdades educacionais. Para isso, o programa estabelecia metas e ações estratégicas a serem desenvolvidas pelos entes federativos, com apoio técnico e financeiro do governo federal. Em 2016, a iniciativa foi articulada por diferentes atores sociais ações e mobilizações que visavam a garantir uma educação de qualidade nessa etapa da escolarização, chamado de Movimento em Defesa do Ensino Médio no Brasil, que se manifestou por meio de debates, ocupações de escolas, reivindicações junto às autoridades educacionais, produção de estudos e pesquisas, articulação de redes e fóruns de discussão, entre outras formas de ação coletiva. O Movimento apontou caminhos importantes para transformações no EM a fim de torná-lo mais inclusivo, relevante, participativo e de qualidade, de modo a atender às necessidades e aos direitos dos estudantes brasileiros.

No entanto, o governo Temer ignorou o período de 2003-2016 e retomou o projeto inacabado do período de 1995-2002 (Moll; Garcia, 2021) e apresentou a Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), como a solução para os problemas. Apoiando-se em

um discurso mercantilista, o governo prometeu oferecer uma escola mais adequada aos interesses da juventude e do desenvolvimento econômico brasileiro, com especial suporte na premissa de flexibilização escolar.

Deste modo, foram utilizados como argumento os baixos resultados de aprendizagem nos exames de larga escala para reforçar a necessidade de reformulação do Ensino Médio, não havendo discussão sobre as condições de oferta desse nível de ensino, restringindo-se a uma avaliação quantitativa, desconsiderando assim os aspectos qualitativos relevantes. Enfatizou-se no texto da MP 746 o “Diagnóstico dos resultados do ensino médio”, baseado nas metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que afirmava:

[...] os jovens não possuem bom desempenho educacional. 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais. De 1995 para hoje houve uma queda no desempenho do SAEB. [...] piora na qualidade do ensino conforme demonstra os resultados. [...] mais de 75% dos alunos estão abaixo do esperado. [...] 25% encontram-se no nível zero. O IDEB do ensino médio no Brasil está estagnado (Brasil, 2016).

Nesse contexto, a reestruturação do currículo do Ensino Médio se tornou uma medida de urgência para melhorar o desempenho no IDEB. O discurso governamental enfatizou bastante o fato de o Ensino Médio “não dialogar com os interesses da juventude, nem com os do setor produtivo”, afirmando que esse nível escolar “não está alinhado aos interesses do mercado” e “precisa flexibilizar-se de forma a alinhar-se às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância” (Brasil, 2016). Desse modo, podemos perceber as intenções dos reformadores em atender aos interesses de organizações internacionais, minimizando o Estado em relação aos direitos sociais e sucateando a educação com vistas a sua privatização. Essas intenções são condizentes com a lógica economicista de reprodução do capital em sua vertente neoliberal.

De outro lado, há muitas organizações que representam a resistência à Reforma do Ensino Médio. Muitas lutas e debates já foram travados em defesa de uma educação de qualidade prometida à classe trabalhadora. Desde a aprovação da LDB, em 1996, o Ensino Médio sofre um acirrado processo de disputa quanto às suas finalidades. É preciso considerar, segundo Silva (2018), que, além de uma expressiva ampliação do acesso ao sistema escolar legitimado pela Emenda Constitucional n.º 59/2009, garantindo a matrícula obrigatória dos quatro aos dezessete anos, a emenda fez com que o percentual de menos de 25% saltasse para mais de 70% da faixa etária a cursar o Ensino Médio. Diante desse contexto, depois de muitas audiências públicas realizadas de outubro de 2016 a fevereiro de 2017, foi justificada a Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) por integrantes do governo devido à urgência das mudanças por conta de baixos índices de rendimento (IDBE, PISA), de estagnação dos percentuais dos estudantes que seguiam nos estudos na Educação Superior (16%) e na Educação Profissional (10%), ressaltando a necessidade de se “profissionalizar” a juventude.

Segundo a análise feita por Motta e Frigotto (2017), há questões centrais a serem consideradas na contrarreforma, tais como o investimento em capital humano para atender às necessidades do mercado, que se utiliza do discurso de flexibilização curricular para que os alunos adquiram apenas alguns conhecimentos que fortaleçam a produtividade.

Destacamos aqui, elementos constitutivos de concepções de Educação de Qualidade contidas nos pontos de vista dos representantes do Capital e do Trabalho. A educação pautada pelos representantes do capital é marcada pelos projetos neoliberais, voltados para o mercado de trabalho, baseados no aligeiramento dos conteúdos, calcados nos valores econômicos, capitalistas e individualistas. Nesta pesquisa, consideramos Educação de Qualidade quando fundamentada na concepção de formação humana integral, omnilateral, garantindo uma base unitária, construída a partir de projetos educacionais emancipatórios.

Ao analisarmos os moldes atuais da educação brasileira percebemos não ser possível promover uma educação emancipatória, tendo em vista que os próprios marcos regulatórios não refletem os interesses da classe trabalhadora. A situação de precarização estrutural e material das escolas e a conjuntura política com a implementação da Reforma do Ensino Médio contribuem para o aprofundamento das desigualdades e da exploração da classe trabalhadora.

Podemos dizer que a Lei n.º 13.415/2017 retoma os dispositivos de dualidade e fragmentação formativas já ocorridas em reformas anteriores. A divisão em Itinerários Formativos representa a dualidade perseguida pela Reforma Capanema Lei n.º 4.224/1942 e pela Lei n.º 5.692/1971 que de uma forma ou outra dividiam o conhecimento, limitando o acesso dos jovens de classes trabalhadoras ao ensino superior público, com o objetivo de encaminhá-los mais cedo para o mercado de trabalho (Ferreti; Silva, 2017).

Na proposta curricular do Novo Ensino Médio, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em novembro de 2018, a Formação Geral básica é definida como um “conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na BNCC” (Brasil, 2018, p. 2). As diretrizes também preveem “que a critério dos sistemas de ensino, a formação geral básica pode ser contemplada em todos os anos do curso do Ensino Médio, com exceção dos estudos de língua portuguesa e da matemática que devem ser incluídos em todos os anos escolares” (Brasil, 2018, p.6). O documento possibilita uma flexibilidade na carga horária destinada à formação geral (máximo de 1800 horas), não precisando ofertar todos os componentes curriculares nos três anos do curso, com exceção da língua portuguesa e matemática.

Dessa forma, os sistemas de ensino estão autorizados a organizar a distribuição da carga horária da parte comum e da parte diversificada nos três anos da etapa conforme escolha da

rede, desde que as cargas horárias estabelecidas sejam respeitadas. A flexibilização atingiu também a noção de componente curricular, considerando que as diretrizes estabelecem que “os estudos e práticas [...] devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas” (Brasil, 2018, p. 6). Portanto, com exceção de língua portuguesa e matemática, os demais componentes curriculares foram diluídos em áreas de conhecimento não obrigatórios nos três anos da etapa.

Segundo as DCNEM, alinhadas com a BNCC, os itinerários formativos “devem considerar as demandas e necessidades do mundo contemporâneo, estar sintonizados com os diferentes interesses dos estudantes e sua inserção na sociedade, o contexto local e as possibilidades de oferta dos sistemas e instituições de ensino” (Brasil, 2018, p.7), levando em conta que essa “oferta de itinerários formativos deve considerar as possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino” (Brasil, 2018, p. 8). Sabemos o quanto isso representa a estratificação dos jovens das escolas públicas, que, diferentemente das privadas, que ofertam todas as possibilidades de itinerários formativos, as escolas públicas ficaram limitadas aos recursos financeiros e humanos disponíveis em cada instituição.

Nesse sentido, mesmo que a BNCC proponha quatro itens em seu arranjo curricular (quais sejam: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 2017), as escolas públicas se limitam a oferecer um ou dois itinerários formativos que, em sua totalidade, representam conteúdos escolares que são necessários para os processos seletivos para acesso ao Ensino Superior. Dessa maneira, cabe dizer que a Educação Básica foi mutilada, empobrecida, tendo sido negado às classes populares acesso à educação de qualidade, de forma unitária para todos.

Somado a isso, temos também a quinta opção de itinerário formativo: a formação técnica e profissional, que propõe uma formação desarticulada com as outras áreas do conhecimento, o que indica um forte retrocesso à Lei n.º 2.208/97 (Kuenzer, 2017, p. 335). As alterações ocorridas a partir da Lei n.º 13.415/2017, nos levam à hipótese de que a Reforma do Ensino Médio produziu também transformações na oferta da Educação Profissional. Essa possibilidade “desmonta as bases e a identidade que vinham sendo construídas até então para a EPT” (Pelissari, 2023).

O Novo Ensino Médio apresenta uma incompatibilidade na concepção de formação humana integral que vinha sendo praticada como o núcleo da EPT de Nível Médio e tem recebido fortes críticas pela vinculação aos interesses da economia capitalista (Mathias, 2021). Ainda que as mudanças tenham ocorrido fundamentalmente nas redes estaduais, descartando a possibilidade de uma formação integrada entre Ensino Médio e Educação Profissional na perspectiva da politecnicidade, é preciso atentar aos mecanismos que induzem a uma estratégia de vinculação entre o “Novo” Ensino Médio e a EPT, anunciando grandes retrocessos à sociedade e tensionando as disputas políticas em relação à oferta da Educação Profissional.

### **A formação técnica e profissional como um itinerário formativo do Ensino Médio**

Para os autores, Piolli e Sala (2021), mesmo que o foco da Reforma do Novo Ensino Médio seja a etapa final da Educação Básica, é preciso atentar para as importantes consequências que a medida trouxe para a Educação Profissional de nível médio. As mudanças vêm acontecendo de forma muito rápida e sem aprofundamento crítico em relação à comunidade escolar. Desse modo, a maioria dos docentes não conseguiram se apropriar dos mecanismos da legislação que embasam a Reforma na medida em que aligeira e precariza tanto a formação geral básica quanto a formação profissional.

A Lei n.º 13.415/2017 não alterou a seção 35-A da LDB, que trata especificamente da educação profissional técnica de nível médio. No entanto, ao colocar a “formação técnica e profissional” como um dos itinerários formativos do EM, a lei acabou criando uma forma de articulação da Educação Profissional de nível médio com a Educação Básica, tornando explícita a dualidade educacional (Piolli; Sala, 2021). Ao considerarmos que a Reforma do Ensino Médio estabeleceu uma carga horária máxima de 1.800 horas para a formação geral básica ou BNCC e mínima de 1.200 horas para os itinerários formativos, percebemos que há uma substituição de parte da formação geral básica pela formação profissionalizante para aqueles que seguirem o quinto percurso formativo.

Ao considerar os parágrafos 8 a 11 do Art. 36, depreende-se que a escola que optar por esse arranjo curricular estará autorizada a ofertar apenas os componentes curriculares obrigatórios referentes à BNCC, e o estudante poderá cumprir os componentes relativos ao quinto itinerário em outras instituições, conveniadas ou parceiras, de forma presencial ou a distância. Assim, conforme Piolli e Sala (2021, p. 8), podemos identificar nos diferentes arranjos curriculares um subsistema de distinções, chamado pelos autores de “dualidade da dualidade”, pois o quinto itinerário se divide em duas formas distintas de ofertar os cursos profissionalizantes em nível médio: a habilitação profissional e a qualificação profissional.

A Habilitação Profissional Técnica refere-se aos cursos que têm suas cargas horárias entre 800 e 1200 horas, regidos pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. De acordo com o site do MEC, os cursos de Qualificação Profissional, denominados como “cursos técnicos”, que compõem o “respectivo itinerário formativo aprovado pelo sistema de ensino” são considerados “saídas intermediárias do plano curricular com carga horária mínima de 20% do previsto para a respectiva habilitação”; portanto, esses cursos FIC (Formação Inicial e Continuada) podem ter apenas 120, 180 ou 200 horas de formação e possibilitam a concessão de certificados intermediários de qualificação profissional técnica, “desde que seja estruturado e organizado em etapas com

terminalidade, segundo interesses dos estudantes, as possibilidades das instituições e redes de ensino, as demandas do mundo do trabalho e a relevância para o contexto local” (Brasil; MEC; CNE, 2018, Art. 15, § 4º).

Outro aspecto importante a respeito do Art. 36, citado anteriormente, é a condição prevista no parágrafo 11 de que “os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (Lei n.º 13.415/2017). Essa situação é bastante conveniente para o Estado, que reduzirá os custos e a responsabilidade para a formação dos jovens, favorecendo empresas e instituições de formação profissional através de parcerias público-privadas como, por exemplo, o SENAI e o SESI. As parcerias são apresentadas como justificativa diante das deficiências infraestruturais das escolas da rede pública para ofertar esse arranjo curricular, configurando-se como solução estratégica para que o currículo seja cumprido mesmo com poucos recursos financeiros (Mello, 2020, p. 62).

Podemos perceber que o NEM pode aprofundar radicalmente a mercantilização da educação pública, tida como um serviço a ser vendido e comprado, bem como considera o conhecimento necessário à produção de outras mercadorias, duas formas de autovalorização do capital (Rodrigues, 2007). As estratégias adotadas pela CNI garantem os interesses do setor produtivo, promovendo um rápido treinamento dos estudantes da classe trabalhadora em atividades de baixa complexidade, encaminhando-os para ocupações flexíveis no mercado de trabalho (Hernandes, 2019), além da captação de investimento público no fornecimento de serviços como materiais didáticos, formação de professores, consultorias para secretarias de educação e escolas, o que propicia a mercantilização da educação, como já vem acontecendo desde a implementação da Reforma nos estados brasileiros (Mello, 2020).

Ressaltamos ainda que a alteração na LDB pela Lei n.º 13.415/2017 instituiu a possibilidade de “firmar convênios com

instituições de educação à distância com notório reconhecimento” (Brasil, 1996, Art. 36, §11) para cumprir as exigências curriculares do Ensino Médio. No caso de escolha do quinto itinerário formativo técnico profissional, a escola se responsabilizará em ofertar apenas os componentes curriculares obrigatórios referentes à BNCC (1.800 horas). Segundo, Mello (2020) o aluno poderá cumprir os componentes relativos ao referido itinerário (1.200 horas) em outras instituições parceiras ou conveniadas, de forma presencial ou à distância, dispensando o aluno de integralizar parte do currículo do Ensino Médio na escola com os professores.

Dissimuladamente, essa solução se apresenta como “flexibilidade”, considerando que o aluno tem a liberdade para aprender através da pesquisa, diminuindo os custos e responsabilidade da escola para com a formação dos estudantes e favorecendo com recurso público às empresas e instituições de formação profissional, através de parceria público-privada. Conforme Piolli e Sala (2021, p 17), a reforma do Ensino Médio ainda estabeleceu a desescolarização da Educação Profissional, na medida em que poderão ser reconhecidas e certificadas as atividades que se dão fora do ambiente escolar como forma de cumprir as exigências do ensino médio.

Os critérios para reconhecimento das competências dos estudantes serão estabelecidos pelos próprios sistemas de ensino, tanto para formação geral quanto para os itinerários formativos do currículo “mediante diversas formas de comprovação, a saber: I - avaliação de saberes; II - demonstração prática; III - documentação emitida por instituições de caráter educativo” (Brasil; MEC; CNE, 2018b, Art. 18).

A mesma resolução estabeleceu a certificação profissional para estudos não formais e experiência no trabalho. Ao possibilitar o processo de certificação de atividades não-escolares no quinto itinerário, essa resolução atinge a educação básica e profissional, e, à medida que a reforma altera um dos itinerários do Ensino Médio, isso repercute na Educação Profissional de nível médio.

Nesse contexto, de acordo com Pelissari (2023), podemos perceber que a Reforma do Ensino Médio não tem se restringido apenas ao currículo da formação geral, tendo produzido muitas transformações, inclusive na EPT, a partir do momento em que a Educação Técnica Profissional foi colocada como uma possibilidade de itinerários formativos. Apreendemos que o início de um processo de privatização da educação iniciará por esse itinerário “técnico profissional”. O quinto itinerário foi denominado por Araújo (2019, p.117) como “itinerário dos pobres”. O autor identificou um verdadeiro “vale-tudo na EPT”, considerando já ser previsto que as escolas estaduais não teriam infraestrutura e condições técnicas para oferecer o quinto itinerário, afirmou:

A formação técnica não deve ser necessariamente assegurada nas próprias escolas (o que demandaria um grande investimento em construção, aquisição de equipamentos, formação profissional e contratação de novos docentes, recursos para insumos, etc.), mas por meio do reconhecimento de saberes e competências, admitindo-se experiência de trabalho adquirida fora do ambiente escolar, em cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais nacionais ou estrangeiros ou realizados por meio de educação a distância, configurando um *vale-tudo* na educação profissional técnica de nível médio, destinada prioritariamente aos jovens de origem trabalhadora. Por isso pode-se identificar esse como o *itinerário dos pobres* (Araújo, 2019, p. 117, grifos do autor).

Dessa forma, a Educação Profissional vem se configurando muito diferente da proposta perseguida de base unitária e politécnica, que orienta o Ensino Médio Integrado. A oferta de cursos técnicos com currículo separado do ensino médio apresenta-se como prioridade a ser implementada nas redes públicas estaduais, onde se concentram a maior parte das matrículas dos jovens da classe trabalhadora. Assim, a flexibilização curricular proposta pelo NEM tende a aprofundar as desigualdades, além de promover a diferenciação entre escolas e a discriminação de jovens em diferentes itinerários com bases de conhecimento escolares diferenciadas (Araújo, 2019).

## **Dualidade estrutural expressa pela flexibilização curricular**

Nas últimas décadas, o desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil vem sendo demarcado como um campo em disputa pelo modelo de educação a ser adotado. Para Frigotto (2016), na atual conjuntura, a educação afeta o desenvolvimento das forças produtivas e desempenha um papel fundamental na construção do capitalismo dependente, favorecendo a materialização da dualidade no campo educativo.

As reformas curriculares atuam fortemente na implementação de mudanças sociais, sendo o currículo o cerne de uma concepção de homem e sociedade, delineando as bases para o projeto formativo das organizações escolares. Segundo Barbosa (2017), o currículo carrega uma carga ideológica que pode solidificar contradições sociais ou promover processos de emancipação e autonomia. Considerando a área de estudos do currículo no Brasil, compreende-se uma forte tendência às teorias curriculares tecnicistas e instrumentais. Em uma perspectiva pragmática, Santos (2021) considera que a organização curricular da Reforma (Lei nº13.415/2017) é tradicional de orientação disciplinar e fragmentária, marcada por um discurso de competitividade e eficiência que leva a uma semiformação, disfarçada de flexibilização/adaptação às leis de mercado, atendendo aos imperativos da profissionalização.

Lutas e grandes debates são travados na busca por uma educação profissional de qualidade para a classe trabalhadora, que garanta uma formação omnilateral e emancipadora. A dualidade estrutural brasileira é fruto da desigualdade social construída desde a formação da nação. A educação deveria ser a grande propulsora da mudança, porém, muitas vezes, tem servido apenas para reforçar a desigualdade.

Com efeito, as disputas pelo currículo são desiguais. As ações econômicas e políticas para domínio do currículo vêm se intensificando e se metamorfoseando para atingirem seus propósitos. Com o avanço do capitalismo, direitos historicamente

conquistados foram retirados, aprofundando as desigualdades sociais e deixando as classes populares vulneráveis a ferocidade dos ditames neoliberais e neoconservadores, subordinados aos organismos internacionais.

Desde 2016, vivemos um período conturbado de disputa pelo currículo, sem abertura para debates, sem construção coletiva, com o esfacelamento da carreira do professor e o estrangulamento orçamentário para suprir às necessidades das instituições escolares. A sociedade ansiava por soluções rápidas para antigos problemas e, no momento, busca respostas para a produtividade e reestabelecimento da economia do país. Não é casualidade que a educação profissional tenha se tornado um percurso possível da Educação Básica.

Segundo Araújo (2019), a Reforma promove a fragmentação e o fatiamento do Ensino Médio a partir de uma maior diversificação/diferenciação escolar, que tende ao processo de exclusão dos jovens mais vulneráveis, reduzindo “o papel das escolas como fator (não único ou mais importante) de geração de oportunidades educacionais” (Araújo, 2019, p. 118). Sabemos que a escola, para muitas comunidades trabalhadoras, ainda é o único recurso de alguma mobilidade social. Promover a diferenciação entre escolas pela oferta diversa de itinerários formativos aprofundará ainda mais a discriminação dos jovens estudantes da classe trabalhadora. Para Hernandez (2019, p.10), esses estudantes estarão “livres da escola e dos conhecimentos das disciplinas escolares e preparados para ocupações precárias”. De forma aligeirada chegarão à conclusão do ensino médio e serão treinados para atividades precárias nas empresas, aprofundando ainda mais a divisão social do trabalho.

Somamos a essas colocações o fato de que a escola não pode se transformar em um “depósito de alunos” (Moura, 2021, p.182), visto que o Governo já iniciou a implementação do Ensino em Tempo Integral nas escolas, sem condições concretas de infraestrutura e de qualidade que garantam uma formação produtiva para o estudante, desvirtuando o que se concebe como

formação integral, reduzida à concepção de aumento do tempo cronológico do aluno na escola. Chama-nos a atenção que a carga horária de 1.800 horas de formação geral mantém-se limitada, em uma evidente valorização dos itinerários formativos. Sendo assim, privilegia-se a parte flexível que se restringe à formação específica de uma área de conhecimento, fragilizando o ensino médio enquanto etapa final da Educação Básica (Moura, 2021).

### **Educação Profissional Técnica de Nível Médio no RS: Projeto Piloto**

Nessa seção apresentaremos a materialidade de como vem se apresentando para as escolas o Novo Ensino Médio Gaúcho (NEMG), em especial tecemos breves considerações sobre a proposta de um quinto itinerário formativo às escolas da Rede Estadual do Rio Grande do Sul e as intenções da Secretaria Estadual de Educação. Por ser um movimento inicial cuja proposta está em andamento, teceremos breves considerações.

A SEDUC/RS promoveu, em fevereiro de 2023, a Jornada Pedagógica de abertura do ano letivo, e, nessa ocasião, a Subsecretaria de Educação Profissional – SUEPRO-RS apresentou o “5º Itinerário da Formação Técnica e Profissional e seus Desdobramentos”, que são os componentes curriculares ofertados no Ensino Médio Gaúcho, as modalidades; a gestão e monitoramento do desenvolvimento dos itinerários nas escolas e a colaboração com as instituições de ensino. A apresentação da implementação das escolas-piloto desse itinerário foi feita: pela subsecretária adjunta da SUEPRO-RS, Luciane Dutra Oliveira; a diretora Pedagógica da Subsecretaria de Educação Profissional, Raquel Padilha; a diretora técnica de Articulação e Relacionamento, Melissa Merino; e a assessora pedagógica da Subsecretaria de Educação Profissional, Andréa Smaniotto.

Foi relatado, na Jornada Pedagógica de abertura do ano letivo de 2023, pela assessora pedagógica da Subsecretaria de Educação Profissional, Andréa Smaniotto, que o estado está realizando o

Projeto Piloto em 26 escolas da própria rede e que foi feito antecipadamente um estudo geográfico, considerando a proximidade das escolas técnicas que tivessem condições de atender outras escolas de ensino médio, observando que apenas quatro CREs necessitarão de transporte. As escolas-piloto seguem a arquitetura do NEMG, de modo que, no primeiro ano, os alunos cursam a FGB e os três componentes obrigatórios que são ofertados pela “escola de origem”, considerada a escola onde o aluno está matriculado no EM. No segundo ano, iniciam os componentes curriculares dos cursos técnicos, cujas áreas técnicas ofertadas são quatro e priorizam a aderência econômica e pedagógica, nas quais se concentram 80% das matrículas da Educação Profissional estadual: área de gestão (Administração, Recursos Humanos, Logística e Segurança do Trabalho); área de controle e processos (Mecânica, Eletroeletrônica, Eletrotécnica e Elétrica); área de ciências agrárias (FICs Agropecuária) e área de tecnologias da informação (Técnico de Informática, Manutenção e Suporte em Informática, Redes de Computadores, Desenvolvimento Sistemas de Data Science e Informática). No terceiro ano, a FGB é reduzida e a carga horária dos componentes dos cursos técnicos é ampliada, além dos componentes Projeto de Vida e Iniciação Científica, de acordo com a estrutura do RCGEM.

O RS aderiu ao “Qualifica Mais”, para a oferta do 5º Itinerário. De acordo com o MEC, a linha de fomento do “Qualifica Mais Itinerário da Formação Técnica e Profissional” é uma ação realizada em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), concorrendo para o eixo de Integração de redes do Programa Itinerários Formativos previsto na Portaria MEC nº 733, de 16 de setembro de 2021. O fomento de que trata esta linha será realizado por meio da Bolsa-Formação. Poderão ser fomentados cursos técnicos e de qualificação profissional que componham itinerários da formação técnica e profissional, a serem ofertados-no ciclo 2023-2025, em regime de colaboração com instituições parceiras.

Inicialmente, vários parceiros se cadastraram junto ao MEC para ofertar o 5º Itinerário nas escolas gaúchas, como SENAI, SEST,

SENAT/RS, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL) e Instituto Federal Farroupilha (IFFAR); porém, segundo Andréa Smaniotto, em 2022, houve cortes de verbas por parte do governo federal e foram pactuados apenas dois convênios com SENAI e a UFSM. Para atender à demanda das escolas cadastradas, a SUEPRO buscou parcerias através do “MOBILIZA RS” e firmou convênios com SENAC, SENAI, Universidade de Caxias do Sul (UCS) e Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos). De acordo com o *site* do Governo do Estado do RS, o Mobiliza RS pretende ser uma ampla frente, liderada pelo governo do Estado, por meio das secretarias de Planejamento, Governança e Gestão e de Desenvolvimento Econômico que celebra parcerias com instituições de capacitação e tecnologia que atuam no mercado local e internacional.

As modalidades de oferta do 5º Itinerário foram apresentadas na Jornada Pedagógica (SEDUC/RS, 2023) da seguinte forma:

**1ª modalidade – TEC para TEC:** a escola oferece curso técnico para alunos matriculados no EM dela mesma (9 escolas, 354 estudantes);

**2ª modalidade – TEC para Ensino Médio:** uma escola EPT oferece para escola de EM (9 escolas, 285 estudantes);

**3ª modalidade – Qualifica Mais:** Instituições que foram qualificadas pelo programa federal UFSM e SENAI oferecem cursos através de bolsas (2 escolas, 90 estudantes); e

**4ª modalidade – Mobiliza RS:** Parceiro externo oferece para a escola de EM (5 escolas, 141 estudantes).

Sobre o Modelo de Governança Compartilhada, a diretora técnica de Articulação e Relacionamento, Melissa Merino, relatou, na Jornada Pedagógica de abertura do ano letivo de 2023, que as escolas precisam se ajustar a essa nova realidade, pois existem os modelos de governança compartilhada quando se tem duas instituições trabalhando no quinto itinerário, ou seja, o aluno pertence às duas instituições que podem ser da mesma rede ou escola e parceiro. Nesse caso, a diretora enfatizou que “é necessário

que as duas conversem o tempo inteiro para fazer uma análise daquele aluno de forma mais completa, mais holística” (TV Seduc/RS, 2023). Ainda apresentou um *checklist* da escola para implementação do 5º Itinerário, que envolvem ajustes em PPP e Regimento, regulamentando as possíveis parcerias; as Escolas EPT necessitarão de uma readequação curricular; citou monitoramento dos indicadores de evolução do Projeto Piloto (lançamento de dados em uma plataforma, visitas por demanda e randomizadas); além dos casos que haverá necessidade de Acordo de Cooperação entre as organizações e ajustes sucessivos que deverão ocorrer ao longo do período de implementação. Melissa Merino fez uma ressalva de que estavam entrando com um processo de complementação de verba para almoço e merenda para alunos matriculados em duas escolas da mesma rede.

Podemos perceber que o “vale-tudo na EPT” (Araújo, 2019) já iniciou no estado do RS, pois, durante a fala de Andrea Smaniotto, foi possível identificar diversas situações que já estão acontecendo nessa implementação:

E muitos casos nesta modalidade de técnico para ensino médio **temos os professores da escola técnica que vão até a escola de ensino médio** e o aluno vai ter aula lá na sua escola de origem, mas nós temos muitos casos em que **aluno sai da sua escola de ensino médio e vai para a escola técnica no turno inverso ou algumas escolas também conseguiram organizar para que fosse dentro do próprio turno e complementando com esse turno inverso**. E no caso a gente tem uma **escola técnica que vai para o ensino médio onde a escola não é próxima** assim como em algumas parceiras (Smaniotto, 2023, grifos nossos).

Essas situações são previstas no Guia de Implementação do Ensino Médio (2018) e, da forma como está posto no Projeto Piloto, desobrigam o Estado de suas responsabilidades legais, previstas na legislação brasileira, incentivando a privatização e o repasse de fundos públicos para mantenedoras e fundações privadas por meio de parcerias. A SUEPRO fomenta parcerias e monitora resultados.

Ainda que em fase inicial e carente de estudo documental, a implementação do 5º Itinerário Formativo no RS, a partir das experiências descritas pelos membros da SUEPRO, indica que as parcerias do governo gaúcho com o setor privado se fortalecem e influenciam cada vez mais as políticas educacionais. Podemos perceber o rebaixamento da formação da juventude trabalhadora com currículos aligeirados, submetidos à necessidade da empregabilidade, emancipação financeira e empreendedorismo.

Para Batista, Pereira, Abreu e Pessoa (2022, p. 500), “a articulação entre ensino médio e ensino técnico tem como pressuposto a universalização da formação secundária por meio da profissionalização”. Os autores questionam quais são os limites dessa profissionalização, pois é preciso analisá-la em como tem sido pensada e universalizada enquanto contribuição de formação integral, ressaltando ainda que não há compromisso com a escolarização e ampliação de perspectivas dos estudantes em uma formação estritamente voltada para a qualificação profissional cumulativa em itinerários formativos. Os autores defendem que o termo “educação profissional e tecnológica” tem uma historicidade. A formação integrada é uma das maneiras de se colocar o profissional e o tecnológico como indissociáveis, conforme nas palavras dos próprios autores:

[...] não simplesmente complementares ou separadas por modalidades educativas de nível médio (profissional entendido como ‘técnico’) e nível superior (tecnológico entendido como ‘tecnólogo’). Não levar a sério a densidade tecnológica na formação técnica e tecnológica contribui para que técnicos e tecnólogos permaneçam em escala intermediárias de formação e inserção sociolaborais. Apenas como dispositivo de adaptação a um mundo do trabalho cada vez mais precarizado, flexibilizado e desprofissionalizado. Não levar a sério a densidade tecnológica na formação técnica e tecnológica contribui para que técnicos e tecnólogos permaneçam em escalas intermediárias de formação e inserção sociolaborais. Apenas como dispositivo de adaptação a um mundo do trabalho cada vez mais precarizado, flexibilizado e desprofissionalizado, é evidente que não contribui com uma formação integral. Se restrito a uma formação técnica dissociada da totalidade social, também não. Mas o que queremos aqui destacar é que essa formação técnica carece de tecnicidade. O seu divórcio

da totalidade social, de uma compreensão crítica do trabalho no mundo contemporâneo se associa ao esvaziamento do componente propriamente técnico dessa formação (Batista; Pereira; Abreu; Pessoa, 2022).

Esse “divórcio” não pode acontecer, sendo os autores contundentes em afirmar que a formação técnica carece da sua cultura técnica. Apesar dos reformadores se apropriarem de terminologias que fazem menção à formação integral, emancipadora e politécnica, as instituições não estão preparadas para esse tipo de formação, pois não têm condições de oferecer educação profissional tecnológica e podem descaracterizar o sentido de sua existência. O planejamento de “Governança compartilhada” não garante as condições há tempos reivindicadas pelas escolas estaduais de ofertar uma Educação Básica de qualidade, quanto mais uma formação profissional que contemple a gênese científico-tecnológica e a apropriação histórico-social do trabalho para que se consiga superar a mera qualificação profissional (Batista *et al.*, 2022).

A integração curricular proposta pela reforma do NEM está muito distante dos princípios perseguidos como ideal para a Educação Profissional, pois a noção de “integrado” tangencia a de “intercomplementaridade”, que nada tem de integrada, pelo contrário, articula-se ao setor privado na educação como solução para o problema econômico e aos ideais da pedagogia das competências, como se fosse possível promover a formação integral apenas “por mecanismos de construção curricular integrada como planos de ensino compartilhados entre professores e projetos interdisciplinares” (Batista *et al.*, 2022, p. 499).

São tantas as possibilidades de integralização curricular do ensino médio quando se refere ao itinerário de formação técnica e profissional para cumprimento das exigências dessa lei, que reforçam a ideia de uma escola dual e disfarçam a adequação às limitações de gastos com a educação.

De acordo com o inciso V do Art. 206 da Constituição Federal (1998), para atuar nas escolas públicas, o professor deve passar por

concurso público de provas e títulos. No entanto, segundo Hernandez (2019), negligenciando totalmente a profissão docente, as escolas que ofertarem o itinerário formativo de formação profissional e técnica poderão ter os conhecimentos transmitidos por um profissional que não é um professor, que não terá nenhuma relação com a organização e o planejamento dos conteúdos e das formas de ensino em concordância com o proposta político-pedagógica da escola.

Essa medida contraria também o Art. 62 da LDBEN (Brasil, 1996), que exige que o docente tenha nível superior, em curso de licenciatura plena, para atuação no Ensino Médio. A aceitação de um profissional de “notório saber”, que tem apenas os conhecimentos recebidos durante sua graduação ou experiência profissional possibilitará apenas o treinamento dos alunos em alguma atividade prática. Essa situação desrespeita e fragiliza a docência, pois retira garantias daqueles que se graduaram, se especializaram e prestaram concurso público para exercer a sua profissão (Hernandez, 2019).

Dessa forma, ponderamos que, com a redução das horas/aulas de efetivo trabalho em sala de aula, determinado por parte do currículo destinado à BNCC, não possa exceder a 1.800 horas e o restante sendo flexibilizado por outras áreas do conhecimento, abre-se uma grande possibilidade para não haver contratação de professores por concurso público e a subsequente contratação de graduados com notório saber para atuarem no ensino médio. Assim, ficará a critério dos sistemas de ensino a definição de quais e quantos arranjos curriculares serão oferecidos aos estudantes de acordo as possibilidades orçamentárias, com exceção do básico, que é português, matemática e inglês, os demais itinerários formativos serão correspondentes às condições financeiras dos estados.

Segundo a análise de Kuenzer (2017), “a fragmentação passa a substituir a proposta de diretrizes anterior, cujo eixo era a integralidade da pessoa humana e, portanto, sua formação integral”. O princípio da flexibilidade adotado pela Reforma do NEM institucionaliza o acesso desigual e diferenciado ao

conhecimento, atendendo aos interesses da classe empresarial e submetendo o alinhamento da formação ao regime de acumulação flexível. Em suma, a atual versão do ensino médio tem a intenção de manter a classe que vive do trabalho submissa aos interesses do capital, adaptando-a às múltiplas tarefas no mercado flexibilizado.

Os autores Motta e Frigotto (2017) afirmam que a Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) vai contra a maioria dos jovens das escolas públicas, que condenará gerações ao trabalho simples e à dominação ideológica pela negação “tácita do conhecimento básico para uma leitura autônoma da realidade social” (Motta; Frigotto, 2017, p. 368). Evidenciamos uma reforma que reduz a Educação Básica, desqualifica a profissão docente e subordina o ensino médio às demandas específicas do mercado. É preocupante como têm sido orquestradas as mudanças daquilo que deveria ser fundamental para garantir um Ensino Básico, universal e de qualidade.

Com as novas demandas de perfil de trabalhador decorrentes dos processos de reconfiguração do capitalismo, a flexibilização nas diferentes relações de trabalho, de currículo, de receitas de recursos públicos, entre outros, vêm se impondo como modernidade em todos os campos da sociedade, levando o sujeito à competitividade, ao individualismo, aos resultados rápidos, empregos temporários e mecanização do saber. No ambiente escolar, a falsa autonomia da ideia de empreendedorismo imputará ao estudante o sentimento de culpa por seu próprio fracasso dentro de um processo que negará direitos às classes populares, como o direito de acesso à educação pública de qualidade (Kuenzer, 2017).

Nesse sentido, buscamos compreender a Reforma do Ensino Médio e a possível repercussão na educação profissional como mecanismo de reforço da dualidade estrutural, levando a discussão para dentro da escola para que se valorizem os avanços e conquistas das comunidades e se possa evidenciar possíveis retrocessos, elevando a consciência de coletividade e a construção de uma práxis emancipadora.

### **Considerações finais**

Ao analisarmos as transformações no cenário educacional brasileiro, destacadas pelas reformas do Ensino Médio e da Educação Profissional, percebemos claramente os impactos da Lei nº 13.415/2017 e a implementação do quinto itinerário de Formação Técnica e Profissional no contexto da Rede Estadual do RS. A abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, evidenciou uma preocupante tendência de redução da educação e do conhecimento a meras ferramentas utilitárias, alinhadas exclusivamente às demandas do mercado. Contrapondo-se a essa abordagem, defendemos a concepção de Educação de Qualidade fundamentada na formação humana integral, omnilateral e ancorada em projetos educacionais emancipatórios.

Ao examinarmos a atual configuração da educação brasileira, constatamos a inviabilidade de promover uma educação verdadeiramente emancipatória, uma vez que os marcos regulatórios não refletem os interesses da classe trabalhadora. A precarização estrutural e material das escolas, aliada à conjuntura política e à implementação da Reforma do Ensino Médio, contribuem para a intensificação das desigualdades e da exploração da classe trabalhadora.

Nesse cenário, é possível perceber que o que está em disputa é o “controle do processo formativo da juventude (objetivos, métodos e conteúdos), fundamental para o controle ideológico da escola e seu alinhamento à lógica das necessidades do aparato produtivo” (Freitas, 2023, p.140). Segundo Freitas (2023), a reforma curricular se apresenta como estratégia para a hegemonia da classe dominante, em que foi estruturado um projeto de formação, cuja inovação é a redução da educação e do conhecimento a funções mínimas, buscando atender às necessidades do mercado. Consideramos que essa concepção de educação é contrária à proposta de um ensino básico, universal e de qualidade para os jovens da classe trabalhadora a quem a rede pública atende predominantemente.

A Educação Profissional deve ser entendida como instrumento de transformação social, proporcionando

oportunidades igualitárias e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Entendemos ser crucial a mobilização dos setores populares em oposição aos movimentos e ideias neoliberais e neoconservadoras que condicionam o campo do currículo, no sentido de abrir possibilidades de superação dessa histórica dualidade para que se ofereça uma escola pública de qualidade, capaz de desenvolver uma formação crítica e emancipadora à classe trabalhadora.

## Referências

- ARAÚJO, R. M. L. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.
- BARBOSA, R. P. **Pensamento pós-crítico, currículo e teoria crítica: aproximações, tensões.** 2017. 129 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.
- BATISTA, S. *et al.* Profissionalização e a reforma do ensino médio: dispositivos institucionais na política paulista. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 483-503, mai/ago, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1482> >
- BRASIL. **Lei. nº 13.415. 16 de fevereiro de 2017.** Altera a Lei nº9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm)
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implantação do Novo Ensino Médio. Brasília, MEC, 2018.** Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/Guia\\_de\\_implantacao\\_do\\_Novo\\_Ensino\\_Medio.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/Guia_de_implantacao_do_Novo_Ensino_Medio.pdf)
- BRASIL. Ministério da Educação. **Cartilha de Orientações às redes Ofertantes de Educação Profissional e Tecnológica, 2021.** Brasília, MEC/SEF, jan.2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm).

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm).

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L5692.htm).

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Leis/L5692.htm).

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm).

BRASIL. **Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm)

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 3, de 21 de novembro de 2018.**

[Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio]. Brasília: 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file#:~:text=LEGAL%20E%20CONCEITUAL-Art.,CNE%2FCEB%203%2F2018>.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 2, de 22 de dezembro de 2017.**

[Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular]. Brasília: 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRO2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRO2017.pdf)

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº.1, de 05 de janeiro de 2021.**

[Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.] Brasília: 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>

BRASIL. **Medida Provisória nº746, de 22 de setembro de 2016.**

Instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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. CAETANO, M. R. Ensino Médio e Empreendedorismo na Rede Estadual do Rio Grande do Sul. *In: BAIROS, M.; MARCHAND, P. (org.). Ensino Médio: desafios e contradições*. 1. ed. Porto Alegre: Cirkula, 2020. v. 1, p. 194-221.

CAETANO, M. R. O Ensino Médio no Brasil no Contexto das Reformas Educacionais: Um Campo de Disputas? **Interfaces Científicas**, v. 8, n.3, p. 718-736, 2020.

CHAGAS, A. B. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do RS: Projetos em disputa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. DOI: <http://hdl.handle.net/10183/194560>

CIAVATTA, M. A exposição de motivos da Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942 Gustavo Capanema – Ministro da Educação e Saúde. **Revista Trabalho Necessário**, v.19, n.39, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/49869/29293>.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte. v. 23, p.187-205, jan-abr.2014.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. A reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.** Campinas, v.38, n. 139, p.385-404, abr-jun, 2017.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>.

FRIGOTTO, G. Reforma de ensino médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. Rio de Janeiro: **ANPED**, 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619- 638, jul./set. 2011

HERNANDES, R. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação Revista** [S. l.], v. 44, p. e58/1–19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/34731>.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

LACERDA, L. T.; CAETANO, M. R. Implementação do Ensino Médio Gaúcho a partir da Lei nº 13.415/2017. **ENICTS – IFPR**. Paranaguá, 2021.

LACERDA, L. T.; CAETANO, M. R. Reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional (Lei n.º 13.415/2017). **Revista Digital**. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/734657>

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARX, K. Crítica do Programa de Gotha. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Vol. 3. Trad. José Barata-Moura. Lisboa: Editorial Avante!. 1985, p.5-30.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MATHIAS, M. **Livro didático sela guinada para o novo ensino médio**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2021. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/livro-didatico-sela-guinada-para-o-novo-ensino-medio>.

MELLO, L. **Os empresários e as políticas públicas em Educação Básica no Brasil contemporâneo: a atuação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) na construção do “Novo Ensino Médio” (2013-2018)**. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 335-372, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>.

MOURA, D. H.; BENACHIO, E. C. Reforma do Ensino Médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Revista Trabalho Necessário**, v.19, n. 39, p. 163-187, 2021.DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47479>

OLIVEIRA, R. A reforma do ensino médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, v.24, 2020.

PELLISSARI, L. B. A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil; 2016 a 2021. **Educação em Revista**, v. 39, p. e37056, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469837056>.

PIOLLI, E.; SALA, M. A Reforma do Ensino Médio e a Educação Profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, Santarém, v.11, p.1-25, 2021.

RAMOS, M. Ensino Médio na Rede Federal e nas Redes Estaduais: por que os estudantes alcançam resultados diferentes nas avaliações de larga escala?. **HOLOS**, v. 2, p.449–459, 2018.

Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.6976>

RODRIGUES, J. **Os empresários e a educação superior**.

Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

RIO GRANDE DO SUL. **Guia de Implementação do Itinerário de Formação Técnica e Profissional**. CEEEd/RS. Porto Alegre, 2022.

Disponível em: <https://ceed.rs.gov.br/itinerario-da-formacao-tecnica-e-profissional-ftp-guia-de-implementacao>

RIO GRANDE DO SUL. **Parecer CEEEd nº. 0003, de 19 de outubro de 2021**. [Institui o Referencial Curricular gaúcho para o Ensino Médio – RCGEM, etapa final da educação básica, e suas modalidades, como referência obrigatória para elaboração dos currículos das instituições integrantes dos Sistemas Estadual e Municipais de Ensino do RS, nos termos deste Parecer.] Porto Alegre, 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria SEDUC nº 305/2022, 30 de dezembro de 2022**. Regulamenta o registro da expressão dos resultados de avaliação de aprendizagem dos estudantes da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Portaria SEDUC nº 350/2021, 30 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Resolução CEEEd nº 340, de 21 de março de 2018**. Define as Diretrizes Curriculares para a oferta do Ensino Médio no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Resolução CEEEd nº. 364, de 15 de dezembro de 2021.** Institui normas complementares para orientar o Sistema Estadual de Ensino sobre os Itinerários Formativos, Parcerias e Notório Saber para a Educação Profissional. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2417>

RIO GRANDE DO SUL. **Resolução CEEEd nº. 365, de 15 de dezembro de 2021.** Institui normas complementares para oferta do Ensino Médio e suas modalidades no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202112/20125528-resolucao-0365-2021.pdf>

SANTOS, D. M. **A Reforma do ensino Médio: uma análise da implementação em um Colégio Militar de Minas Gerais.** 2021. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/41913/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Daniel\\_vers%C3%A3o\\_final.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/41913/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Daniel_vers%C3%A3o_final.pdf).

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. e214130, 2018.

SOUZA, A. N. Professores, modernização e precarização. *In*: ANTUNES, R. (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II.** São Paulo: Boitempo, 2013, p. 217-227.

THE WORD BANK. Brasília. Um Ajuste Justo – Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil, 2017. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil/publication/brazil-expenditure-review-report>

# O PROCESSO ORÇAMENTÁRIO NA EPT COMO PRÁTICA EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Schirlei Gaelzer  
Luciana Neves Loponte

## Introdução

O presente capítulo é um recorte da Dissertação de Mestrado “O Planejamento Orçamentário como instrumento da Gestão Democrática uma proposta para o IF Sul Campus Sapucaia do Sul”. Essa pesquisa demonstra que o envolvimento de toda a comunidade acadêmica, no processo de planejamento orçamentário, auxilia no enfrentamento e solução dos problemas reais das instituições de ensino e contribui para a formação de comportamentos democráticos. Nesse estudo, apresentamos as análises da pesquisa, com relação à percepção da comunidade escolar sobre a participação no planejamento orçamentário.

A gestão escolar democrática é assegurada pela Constituição Federal de 1988 (CF/88) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), essa perspectiva pressupõe a participação de vários segmentos da comunidade escolar em diferentes aspectos da organização escolar. No entanto, ao tratarmos da gestão de recursos, nas instituições de educação, as decisões são tomadas pelos gestores, não envolvendo uma discussão ampla. É preciso democratizar esse espaço, promovendo o debate e a participação coletiva.

O objetivo geral da pesquisa, portanto, foi analisar a construção do orçamento a partir de bases documentais e bibliográficas e demonstrar a viabilidade da implantação de um planejamento orçamentário, com efetiva participação da comunidade escolar, na perspectiva da gestão democrática.

Um instrumento já bastante difundido de planejamento orçamentário com a participação da sociedade é o Orçamento Participativo, no qual a comunidade apresenta suas demandas e define as prioridades num processo de participação popular. A participação da comunidade na elaboração do orçamento é um importante ato de cidadania, contribui para a diminuição das diferenças sociais através da colaboração da comunidade na definição e destinação dos recursos públicos. Além disso, demonstra para a comunidade o poder da gestão participativa e transforma os seus membros em cidadãos participantes.

Ao final, com os resultados da pesquisa, foi desenvolvido o produto educacional, um site com uma proposta de implantação do orçamento participativo para o IFSul, Campus Sapucaia do Sul, a fim de subsidiar ações no sentido de materializar a participação da comunidade no processo orçamentário.

### **Procedimentos metodológicos**

Para conduzir a pesquisa realizada no Mestrado Profissional, foi adotada uma abordagem qualitativa de natureza aplicada, através de um estudo de caso, na qual foi aprofundada a realidade de uma instituição federal de ensino público através da formulação de uma proposta de orçamento participativo como planejamento orçamentário. Segundo Yin (2001, p. 32), o estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão bem definidos”.

Com relação aos instrumentos de pesquisa, do presente texto, foram utilizados recortes das entrevistas e questionários da pesquisa original cujo objetivo é compreender os procedimentos orçamentários e os anseios com relação à participação, nesse processo. As entrevistas foram realizadas com três membros da gestão do Campus e quatro representantes da comunidade acadêmica, um docente, um técnico administrativo e dois discentes (um de graduação e um técnico). O questionário foi aplicado

através de formulário eletrônico de livre acesso composto por questões fechadas sobre a gestão orçamentária atual e a proposta de gestão participativa.

Para a análise dos dados coletados em ambos os instrumentos, utilizou-se a Análise de Conteúdo, definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo de mensagens” (Bardin, 2011, p. 44). As categorias de análise foram definidas de acordo com o referencial teórico e os objetivos apontados na pesquisa. Sendo assim, as categorias de análise da pesquisa foram: i) transparência; ii) participação; e iii) aprendizado. No caso deste artigo, por tratar-se de um recorte da pesquisa já realizada, foi apresentada a categoria de análise: participação. Portanto, analisa-se a percepção da comunidade sobre a participação no planejamento orçamentário na instituição pesquisada.

### **A prática educacional democrática nas instituições de educação**

O princípio da gestão democrática do ensino surgiu durante a redemocratização do país para que a comunidade escolar se apropriasse das ações dos gestores e assegurasse a qualidade do ensino através da participação. Ao longo dos anos, diversos mecanismos de participação foram sendo implantados nas escolas, Paro (2008) destaca três formas de participação adotadas pelas escolas: i) os mecanismos coletivos de participação (conselhos de escola, grêmios estudantis, associações de pais e mestres etc.; ii) o processo de escolha de dirigentes; e iii) outras iniciativas que estimulam o envolvimento da comunidade escolar nas atividades escolares.

Nesta pesquisa, assume-se a visão de que a escola é uma organização social constituída de pessoas que devem atuar em torno de uma função social: a formação profissional, cultural e cidadã dos alunos. Para atingir esses objetivos, a gestão escolar também deve estar comprometida com eles. De acordo com Paro (2016), é necessário buscar a integração entre as práticas políticas e as atividades administrativas, visando uma escola pública com objetivos educativos

comprometidos com as camadas majoritárias da população. Se o compromisso é com a classe trabalhadora, é necessária a participação dos próprios usuários nos processos de decisão.

Nesse sentido, Libâneo (2018) demonstra que, na gestão da escola, a participação pode se dar em dois sentidos: participação como conquista da autonomia escolar constituída como prática formativa; e participação em que profissionais e usuários (alunos e pais) compartilham alguns processos de tomada de decisão.

Com relação à instituição pesquisada, o IFSul, houve a implementação de alguns mecanismos de participação, como a eleição de reitor e diretores, o Conselho Superior (que é o órgão consultivo e deliberativo), o Conselhos de Classe, as representações estudantis (como grêmios e diretórios acadêmicos), além da composição de diversas comissões (Comissão Própria de Avaliação, Comissão de Planejamento etc.). Essas são ações que fomentam a participação da comunidade, no entanto, a participação no planejamento e na execução do orçamento é um trâmite que vem sendo pouco explorado.

Sendo assim, a legislação e os processos institucionais preveem a gestão participativa, sendo que algumas experiências já surgiram. Por essa razão, a implantação de um modelo de planejamento orçamentário participativo seria um aprimoramento dessas vivências democráticas, uma vez que ampliariam as decisões sobre a aplicação dos recursos orçamentários no Campus.

## **O orçamento e o processo de participação**

O orçamento é o instrumento utilizado para se administrar os recursos públicos, os quais devem ser destinados a ações voltadas ao benefício coletivo. Normalmente, essa coletividade é expressa através dos representantes democraticamente eleitos, ou seja, os mandatários escolhidos pelo voto são os portadores da vontade popular. Durante o processo de elaboração do orçamento, as diversas propostas de gastos se submetem à correlação de forças entre esses agentes democráticos (Pires, 2001).

Com relação ao planejamento orçamentário, o orçamento participativo representa um aperfeiçoamento político, pois nele a população organizada, a sociedade civil, passa a ter um papel mais ativo: os cidadãos contribuem com a definição das ações governamentais. Luchmann (2012) define o orçamento participativo (OP) como um instrumento de participação popular, em que a população delibera coletivamente acerca das prioridades de sua comunidade, participando da decisão, da elaboração e da execução do orçamento público.

É importante destacar que no Brasil, o orçamento se tornou um reflexo das práticas patrimonialistas de gestão do Estado, tanto pela utilização de processos de “barganha” entre os entes públicos, como pela distribuição de recursos conforme interesses particulares ou privados. No entanto, a prática dos orçamentos participativos acaba mitigando parte desses problemas, pois amplia a participação ativa dos cidadãos e aumenta o grau de influência de organizações civis e comunitárias nas decisões sobre os recursos públicos (Fedozzi, 2000).

Uma das principais características do orçamento participativo é a democratização da relação entre a sociedade e o Estado, uma vez que essa experiência se amplia para além do ato de votar em um representante: o cidadão passa a ter um papel de protagonismo na gestão pública. Porém, esse processo também requer uma mudança na mentalidade e nas práticas dos gestores de Estado. O fato de haver uma intervenção social, por si só, não torna o processo democrático, pois a vontade política e a metodologia aplicada são variáveis fundamentais para a efetiva democratização (Ferreira, 2003).

Nesse sentido, Moll e Fischer (2000) demonstram que o orçamento participativo pode ter um papel pedagógico. A organização da população nesse processo “colabora para o (re)desenho das relações entre Estado e sociedade civil, podendo-se potencializar como espaço de educação para a vida na cidade” (Moll; Fischer, 2000, p. 158). O rompimento da representação que atende a interesses de minorias só se dará por processos

pedagógicos, provocando mudanças nos atores envolvidos e, posteriormente, no próprio Estado.

Para as instituições de educação o planejamento orçamentário participativo requer uma aproximação entre os gestores e a comunidade escolar, as informações devem ser fornecidas de forma clara e objetiva, além da criação de espaços de participação direta. Assim, o orçamento participativo direcionado para a realidade dos Institutos Federais transmite a compreensão das políticas públicas voltadas para a coletividade, promovendo o pensamento crítico e o diálogo.

## **Resultados da pesquisa**

O IFSul, Campus Sapucaia do Sul é integrante da Rede Federal de Educação Profissional e obedece aos seus trâmites; ou seja, a proposta orçamentária começa a partir da definição dos valores destinados para toda a rede. Os recursos para a rede federal e, conseqüentemente, para IFSul e o Campus Sapucaia do Sul, têm tido uma redução muito brusca desde 2015. Isso tem impactado diretamente em diversas atividades, que vão desde a oferta de bolsas estudantis até a manutenção de serviços que seriam essenciais para manter os alunos na instituição.

Nos *campi* do IFSul, a execução orçamentária ocorre de forma descentralizada, os *campi* têm autonomia para planejar, executar e gerir os recursos orçamentários recebidos. De acordo com o Relatório de Gestão 2021, o valor para cada Campus é projetado a partir da matriz orçamentária, considerando o número de alunos matriculados e outros critérios. No entanto, é preciso destacar que a comunidade escolar do IFSul não tem nenhum tipo de influência na definição dos critérios utilizados para a alocação do orçamento entre a reitoria e os *campi*.

Em geral, no atual processo de planejamento, as definições são tomadas por membros da gestão, e a comunidade tem pouco envolvimento na elaboração do orçamento. Pode-se verificar através do questionário aplicado com a comunidade escolar do

Campus Sapucaia do Sul, que a participação no processo de elaboração do orçamento é muito pequena. Os resultados são demonstrados na Tabela 1.

**Tabela 1** – Análise da participação na elaboração do orçamento do Campus

<b>Respostas</b>	<b>Nº de Respondentes</b>	<b>%</b>
Sim, já participei da elaboração do orçamento.	17	12,32%
Não, nunca participei da elaboração do orçamento.	111	80,43%
Não sei responder	10	7,25%
<b>TOTAL</b>	<b>138</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

A participação na elaboração do orçamento do Campus corresponde a apenas 12% dos respondentes, sendo que 80% nunca participaram do processo. Esses números são bastante significativos e demonstram que não é uma prática institucional, consultar a comunidade sobre a construção do orçamento. Para Pires, Martins (2010), a participação no orçamento é uma prática promissora que reforça a cidadania, a democracia, a transparência e a boa governança pública.

Corroborando com essa análise os seguintes entrevistados relatam:

O orçamento vem pronto para execução, então assim, temos tanto dinheiro para tal coisa, e não como isso é formulado, como é que, por que se chegou nesse valor. (Entrevistado C4).

Eu tenho impressão de que a gente é mais informado do que participa das decisões, eu acho que essa decisão ela fica muito mais na gestão do campus, a gente é informado de como que estão as contas, de onde é que os investimentos estão sendo feitos, isso pra mim é muito transparente, mas de saber, quem sabe a gente investe ali, aqui, assim, de ter a participação de segmentos eu acho que não, pelo menos eu acho que não. (Entrevistado C3).

Já o entrevistado C1 menciona que o Campus tem diversos processos participativos, mas quando se trata das decisões

financeiras, não há participação, pois elas ficam restritas aos coordenadores. Ele também relata que são elaboradas sugestões, mas não há retorno de informações.

A fim de se ter uma visão mais ampla sobre o planejamento do orçamento, foi perguntado através do questionário, a opinião sobre a participação nesse processo, conforme apresentado na Tabela 2.

**Tabela 2** – Análise da opinião sobre a participação no planejamento do orçamento do Campus

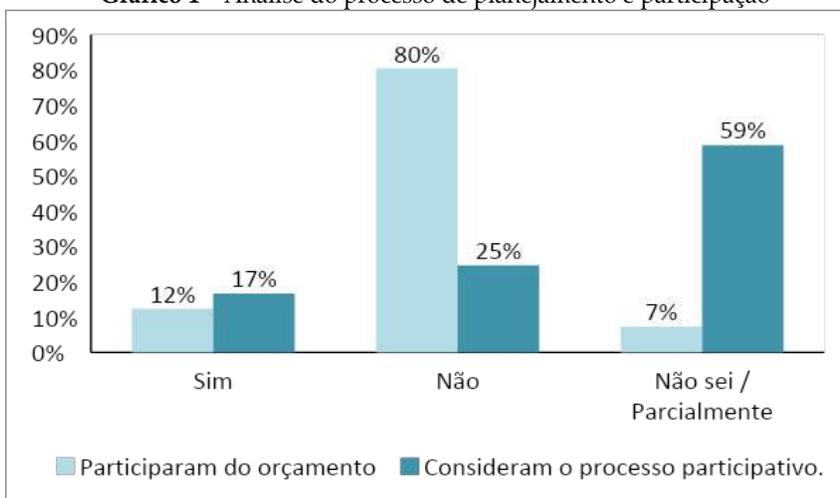
<b>Respostas</b>	<b>Nº de Respondentes</b>	<b>%</b>
Sim, é participativo.	23	16,7%
Não, não é participativo.	34	24,6%
Parcialmente	81	58,7%
<b>TOTAL</b>	<b>138</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao questionar se a comunidade considera o planejamento orçamentário do Campus Sapucaia do Sul participativo, 16,7% dos respondentes afirmam que sim, 58,7% acreditam que é parcialmente participativo e 24,6% afirmam que o orçamento não é participativo. Os dados mostram, portanto, que a maior parte dos entrevistados considera que existe algum tipo de participação no processo orçamentário.

É importante fazer uma comparação com a questão anterior, na qual 80% dos respondentes informaram que nunca participaram do planejamento do orçamento. Ou seja, apesar da maior parte dos respondentes nunca ter participado do planejamento orçamentário, apenas 25% acreditam que o planejamento não é participativo. Diante disso, foi estabelecido um paralelo entre essas informações e elaborado o Gráfico 1:

**Gráfico 1 – Análise do processo de planejamento e participação**



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 1 evidencia que os percentuais entre aquelas que participam do planejamento orçamentário e os que o consideram participativo são muito próximos. Porém, ao analisar que dos 80% que não participam do planejamento, apenas 25% não consideram o planejamento do orçamento um processo participativo, o que é um resultado positivo. Isso indica que apesar de não participar diretamente do planejamento, 59% dos respondentes consideram o processo parcialmente participativo, ou seja, pressupõem que exista alguma forma de participação ou representatividade.

Esse fato impõe a reflexão sobre as formas de participação que podem ser promovidas. De acordo com Díaz Bordenave (2013, p. 22), “participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte”; ou seja, é possível participar sem tomar parte. Isso evidencia a diferença entre participação passiva e participação ativa, gerando, conseqüentemente, um cidadão inerte ou um cidadão engajado. Sendo assim, é possível depreender que a comunidade do Campus, apesar de não ter uma participação mais ativa no orçamento, parece se sentir representada de alguma forma.

No caso analisado neste capítulo, é preciso considerar que uma instituição de ensino seria um local para aprender experiências

democráticas e participativas. A escola, como organização social, reproduz os movimentos sociais, os conflitos de poder e as tensões presentes na sociedade. Dessa forma, é uma oportunidade para construir conhecimento sobre esses processos; assim, os processos participativos promovidos na escola se constituem como um campo fértil de construção de conhecimento social (Lück, 2013). Partindo desse pressuposto, que tipo de cidadão a escola quer formar para a sociedade? O cidadão inerte ou o cidadão engajado?

Com relação à participação ativa, existem muitas diferenças na sua qualidade, podendo ser diferenciada por sua abrangência e seu poder de influência. Lück (2013) e Díaz Bordenave (2013) classificam as formas de promover a participação. Ela pode ocorrer desde o nível da informação e da consulta até níveis mais avançados, em que o poder de decisão é compartilhado, a exemplo da autogestão e da participação como engajamento.

No IFSul Campus Sapucaia do Sul, a comunidade é informada sobre a aplicação de recursos e, de acordo com os relatos dos entrevistados, em alguns momentos pontuais são levadas demandas que podem ou não ser atendidas.

Partindo do conceito de Lück (2013) e Díaz Bordenave (2013), pode-se dizer que a forma de participação do orçamento no Campus Sapucaia do Sul seria a de informação em determinados momentos e para determinados indivíduos, é realizada uma consulta facultativa, já que o poder de decisão não é compartilhado entre a comunidade escolar, ficando restrito aos coordenadores e gestores. No grau de informação, os dirigentes informam à comunidade sobre as decisões que já foram tomadas, enquanto que na consulta facultativa, a gestão quando (e se quiser) solicita críticas ou sugestões (Bordenave, 2013).

O entrevistado G1 explica que existe participação na demanda e justifica que o período da pandemia gerou atraso nos processos e dificuldade no planejamento de compras e na execução do orçamento. Realmente, há dificuldades em relação ao entendimento da temática orçamentária e o momento da pandemia de Covid-19 pode ter agravado essa situação. Porém, pode-se

verificar que já existia uma falta de compreensão antes desse período, originada pelo próprio processo orçamentário em geral, que detêm uma estrutura burocrática, complexa e com uma linguagem técnica que não é comum à comunidade em geral.

Percebe-se que devido à complexidade da temática e à falta de entendimento geral, o que acaba ocorrendo é que o orçamento fica a critério daqueles que têm conhecimento técnico ou poder de decisão. Os documentos e os dados orçamentários são gerados para atender às exigências legais e aos órgãos de controle. Essas informações, sem uma contextualização e explicação, dificilmente serão compreendidas por indivíduos que não são da área administrativa. Isso é evidenciado, também, pelo seguinte entrevistado:

Pensando nos técnicos administrativos, pelo menos metade a 1/3 dos técnicos eles estão mais próximos da administração, é mais fácil para esses, ter uma visão mais sólida, mais robusta do orçamento e das características dele do que, por exemplo, quem está no ensino, na pesquisa. (Entrevistado C4).

Enfim, tornar a informação orçamentária clara é essencial para promover a participação da comunidade. Não há como ter uma participação efetiva sem que os envolvidos possam interpretar, analisar e avaliar as informações disponibilizadas e, posteriormente, auxiliar na tomada de decisão. Assim, é necessário que a comunidade tenha uma formação para que as informações sejam de domínio comum, ou seja, para que todos consigam assimilar minimamente os dados e os procedimentos orçamentários. Para isso, é imprescindível uma explanação clara e objetiva.

Colaborando com esse raciocínio, o entrevistado C3 reflete sobre a questão da participação e a compreensão sobre o orçamento:

Eu acho que isso tem que ser tornado acessível, e assim, para pessoas que não são da área administrativa, contábil, até jurídica. Isso se torna muito complicado de se entender sobre o assunto, muito complicado, então eu fico me questionando assim, a importância para mim é dada, não há questionamento sobre a importância, mas eu fico me perguntando se as pessoas elas não estão mais incluídas, e daí disso, estou falando da

participação da comunidade, ela não estão mais incluídas, porque é muito difícil de acompanhar, ou, porque elas não se sentem interessadas porque é difícil de acompanhar, mas eu acho bem interessante a participação, mas ela tem que ser mediada, assim, alguma coisa tem que ser feita pra essa informação chegar de forma acessível para as pessoas que querem participar, porque senão eu não vejo possível. (Entrevistado C3).

As limitações de participação trazidas, neste relato, são muito relevantes. O fato de as pessoas não terem um conhecimento mais aprofundado sobre o orçamento pode significar a sua não inclusão — o que pode ser de interesse de determinados grupos antagônicos. Nesse sentido, Pires e Martins (2010) afirmam que a participação diminui o desequilíbrio de poder entre representantes e representados, fortalecendo a natureza democrática dessa relação. Porém, reforçam que o acesso ao processo deliberativo sem condições de argumentar não produz os resultados esperados.

No entanto, a falta de conhecimento não pode resultar na exclusão do processo — principalmente numa instituição de educação. É necessário utilizar mecanismos que tornem o conteúdo compreensível. Além disso, de acordo com Paro (2016), a alegação de que as pessoas não têm conhecimento técnico para participar não deve ser um condicionante. Isso porque a maior contribuição não seria de caráter técnico, mas de natureza política, através da defesa dos seus direitos enquanto cidadão, fiscalizando as ações da escola para que ela ofereça um ensino de qualidade. No caso do orçamento participativo, esperam-se contribuições relacionadas à realidade da comunidade a partir da identificação de necessidades coletivas e resolução de problemas enfrentados.

O entrevistado C4 explica que a comunidade não se apropria da aplicação dos recursos, razão pela qual não consegue relacioná-los às necessidades institucionais. Portanto, pode-se concluir que a apropriação de conhecimentos sobre o orçamento facilita a compreensão de onde os recursos estão sendo gastos e qual o motivo dessas escolhas. Ademais, propicia uma avaliação coletiva sobre o direcionamento dos recursos.

Aqui, cabe destacar que a promoção da prática participativa na escola deve ser orientada para a realização dos objetivos educacionais, transformando a própria prática pedagógica da instituição, de modo a tornar efetiva a formação dos alunos e aumentar os níveis de aprendizado (Lück, 2013). Ou seja, o processo de participação gera conhecimento, mas ele deve estar ajustado a um projeto pedagógico, promovendo aprendizagens significativas a todos os participantes do processo, como o desenvolvimento do ser social (cidadão), do espírito de coletividade e da responsabilidade social.

Essa questão do aprendizado e da apropriação de conhecimentos pelos integrantes do processo participativo é muito importante, inclusive para que o processo não seja conduzido para fins antagônicos.

A participação pode servir a fins antagônicos, como um movimento social, estando sujeita a interesses subjetivos de indivíduos ou grupos. Essa dinâmica pode ter elementos favoráveis ou desfavoráveis (Medeiros; Luce, 2006). Para isso, é importante averiguar em que condições a participação está sendo realizada, verificando se a comunidade está ganhando autonomia e participação efetiva (Paro, 2016).

Essa preocupação é importante, já que no ambiente escolar muitas formas de participação são conduzidas sem efetividade, discussões que não levam a lugar algum, somente colhem opiniões que não são direcionadas para a conclusão e solução dos problemas reais da escola. Ainda assim, é preciso avançar nos processos de participação, compreender que haverá dificuldades e ciente disso, tomar precauções e aprimorar o processo. Ao manter a centralização de decisões, acaba-se perpetuando os interesses individuais, já que não há uma definição coletiva.

Posteriormente, foi verificado o interesse em tornar o processo orçamentário mais participativo. Sendo assim, através do questionário enviado, foi possível verificar o interesse da comunidade em participar de debates e definições sobre as

prioridades do orçamento no Campus Sapucaia do Sul, conforme apresentado na Tabela 3:

**Tabela 3** – Análise do interesse em participar do planejamento orçamentário do Campus

<b>Respostas</b>	<b>Nº de Respondentes</b>	<b>%</b>
Sim, gostaria de participar.	62	45%
Não, não gostaria de participar.	14	10%
Talvez	62	45%
<b>TOTAL</b>	<b>138</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante dos resultados da Tabela 3, pode-se afirmar que 45% dos respondentes demonstram interesse em participar do planejamento do orçamento, outros 45% talvez tenham interesse em participar e apenas 10% não demonstram interesse. Logo, esses dados confirmam que existe disposição para colaborar nos debates, na discussão e nas definições do processo orçamentário do Campus Sapucaia do Sul.

Esse interesse também foi confirmado pelas entrevistas realizadas com os representantes da comunidade. O entrevistado C1, por exemplo, afirma que “seria importantíssimo ter uma participação maior, ter uma consulta, a gente faz consulta pra tudo, mas pra isso nunca teve uma consulta”.

Quanto ao poder de decisão, questionou-se o nível de participação na tomada de decisões sobre os recursos orçamentários, sendo obtidos os seguintes resultados:

**Tabela 4** – Análise da tomada de decisão sobre os recursos orçamentários do Campus

<b>Respostas</b>	<b>Nº de Respondentes</b>	<b>%</b>
Aberto a toda a comunidade escolar.	108	78,3%
Restrito aos servidores.	24	17,4%
Restrito aos coordenadores e à direção.	6	4,3%

Restrito à direção.	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>138</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito à tomada de decisão sobre os recursos orçamentários, 78% dos entrevistados acredita que ela deveria ser aberta a toda a comunidade escolar (discentes, docentes e técnicos administrativos), 17% responderam que deve ser restrito aos servidores (docentes e técnicos administrativos) e 4% afirmam que deve ser restrito aos coordenadores e direção. Não houve resposta apontando que a decisão deveria ser tomada apenas pela direção.

Sendo assim, 96% dos respondentes apontam a necessidade de um processo mais participativo do que tem sido praticado atualmente. Isso porque, como demonstrado anteriormente, a tomada de decisões sobre os recursos orçamentários é realizada somente com a participação de coordenações e direção.

A participação dos discentes no processo de planejamento do orçamento é importante para que sejam verificadas as suas necessidades, e, além disso, o processo participativo gera um aprendizado para além da sala de aula, habilidades de negociação, diálogo e incentivo à participação social e política.

Vale destacar alguns pontos positivos que os entrevistados C3 e C4 citam em relação à participação:

Ai, alguns pontos que eu fico pensando assim, qualquer pessoa da comunidade fazer parte do orçamento, de fato amplia o olhar das pessoas, as pessoas se sentem mais parte do orçamento, eu acho que elas vão se interessar mais, me parece isso, assim. Então, eu acho que o ponto positivo é a parte realmente, assim, de participação popular, democrática, eu acho que isso é bem importante. (Entrevistado C3).

Talvez esse processo de destino dos recursos consiga ajudar a comunidade, pensando em é mais fácil modernizar minha visão e pensando nos colegas fica fácil enxergar a visão pra que servem as coisas. Eu acho que esse tipo de processo integra todo mundo e faz todo mundo entender pra que cada coisa serve. (Entrevistado C4).

Assim, a partir dos questionários e das entrevistas, é possível verificar que a grande maioria demonstra interesse em contribuir e participar do planejamento do orçamento, assim como em aprender sobre o assunto.

É fundamental que a participação seja realizada de forma pedagógica e que os participantes entendam o processo orçamentário. Essa é uma preocupação constante dos entrevistados. Dessa forma, fica evidente que será necessária uma formação sobre o processo participativo e orçamentário.

### **Considerações finais**

Nesta pesquisa, destaca-se a participação como meio fundamental para atender aos objetivos institucionais e formar cidadãos críticos que incorporem valores ético-políticos. O compartilhamento de decisões gera a aprendizagem de habilidades e desenvolve a autonomia das pessoas e da instituição.

Ao realizar a pesquisa sobre o planejamento orçamentário nos Institutos Federais foi evidenciado que poucas instituições realizam esse processo de forma participativa. A gestão democrática está presente em diversas formas nos institutos federais, porém ao analisar a participação na gestão de recursos percebe-se que esse debate é muito restrito.

O processo de participação no contexto escolar possibilita ampliar a visão e o conhecimento sobre a realidade social, valoriza o diálogo com a comunidade e permite alcançar todas as diversidades que o campus apresenta. Partindo daí, o planejamento orçamentário participativo contempla a comunicação com todos os segmentos da comunidade, verificando as necessidades e, posteriormente, definindo as prioridades.

O orçamento público evidencia onde os recursos públicos serão aplicados e quais programas sociais, projetos e atividades serão financiados pelo poder público. Pode-se afirmar que, por meio do orçamento, são firmadas as prioridades de cada governo através da destinação dos recursos. Assim, quando há participação

da sociedade nas definições sobre a aplicação do orçamento, legitima-se a vontade da comunidade acadêmica (discentes, docentes e técnicos administrativos).

A implantação de um processo de planejamento orçamentário participativo irá promover uma mudança de cultura na instituição, como a organização de um planejamento prévio, a criação de um canal de diálogo entre os segmentos da comunidade e a transparência do orçamento. Essa vivência de democracia direta permite que os envolvidos possam tomar decisões sobre a aplicação de recursos e fazer parte de um processo de transformação da sua própria realidade.

Conforme dados coletados na pesquisa realizada, existe a predisposição da comunidade do IFSul, Campus Sapucaia em participar das definições sobre o orçamento do Campus. Atualmente, a participação ocorre na execução do orçamento, quando as decisões já foram tomadas, mas necessitam do envolvimento de servidores para que sejam concretizadas e realizadas. Sendo assim, para auxiliar o processo de participação da comunidade no planejamento orçamentário foi desenvolvido como produto educacional um site com orientações sobre o orçamento e uma proposta de orçamento participativo que envolva toda a comunidade escolar.

As instituições públicas demonstram resistência em descentralizar o poder de decisão, o que se relaciona com a estrutura burocrática e hierárquica ou a manutenção de interesses de grupos ou pessoas. No entanto, a distribuição do poder representa uma maior possibilidade de avanço aos interesses desejados pela comunidade.

A estrutura atual do planejamento do orçamento não propicia a participação de toda a comunidade na formulação de propostas, especialmente a população usuária dos serviços, os discentes. Mas é preciso estimular a participação na tomada de decisões, promover um comportamento democrático ativo, na qual os sujeitos não apenas elegem o ocupante do cargo de diretor, mas envolvem-se na análise e definições de ações.

Neste capítulo, procuramos demonstrar que a participação da comunidade no planejamento do orçamento é uma inovação para os Institutos Federais, que traz benefícios não só em termos de destinação dos recursos, mas como um instrumento pedagógico que valoriza o pleno exercício da democracia e do diálogo. Além disso, a comunidade anseia pela participação e pela vivência prática de uma democracia direta na qual qualquer cidadão tem poder de decisão. Dessa forma, ficam evidenciados os benefícios do planejamento orçamentário participativo e, é preciso que ele seja difundido e consolidado nos Institutos Federais como um instrumento da gestão participativa.

## Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) .
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1966. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 22.jul. 2021.
- DIAZ BORDENAVE, J. E. **O que é participação?** 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- FEDOZZI, L. Orçamento Participativo e esfera pública: elementos para um debate conceitual. *In*: FISCHER, N. B. (org.). **Por uma nova esfera pública: A experiência do orçamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FERREIRA, J. O. L. **Orçamento Participativo: uma proposta para a UFPE – Universidade Federal de Pernambuco**. 2003. 141f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

IFSUL. Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. **Relatório de Gestão 2022 do IFSul**. Aprovado pela Resolução nº 234/2023 do Conselho Superior. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/component/2/itemlist/category/16-pro-reitoria-de-administracao-e-planejamento> . Acesso em: 05 abr. 23

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LUCHMANN, L. H. Participação e aprendizado político no orçamento participativo: estudo de caso em um município catarinense. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 513-532, 2012.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MEDEIROS, I. L. P. de; LUCE, M. B. Gestão Democrática na e da educação: Concepções e Vivências. *In*: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de; MACHADO, C. R. S. (org.). **Gestão Escolar Democrática: Concepções e Vivências**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006, p. 15-25.

MOLL, J.; FISCHER, N. B. Pedagogias nos tempos de orçamento participativo em Porto alegre: possíveis implicações educativas na ampliação da esfera pública. *In*: MOLL, J.; FISCHER, N. B. **Por uma nova esfera pública: a experiência do orçamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, I.; HERMONT, C. Juventudes e participação política. *In*: CORRÊA, L. M.; ALVES, M. Z.; MAIA, C. L. (org.). **Cadernos Temáticos: Juventude Brasileira e Ensino Médio (Caderno 11)**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2014.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, V. H. A estrutura didática e administrativa da escola e a qualidade do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 24, n. 1, p. 127-133, jan./abr. 2008.

PIRES, V. **Orçamento-participativo: o que é, para que serve como se faz**. 1 ed. São Paulo: Manole, 2001.

PIRES, V.; MARTINS, L. de J. Transparência, participação e orçamento participativo: reflexões a partir do caso brasileiro. **Temas de Administração Pública, Araraquara**, v. 4, n. 5, p. 1-15, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

# AS CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO DOCUMENTAL NA CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA EM EPT

Angélica Corvello Schwalbe

Janessa Aline Zappe

Manoel José Porto Júnior

## **Introdução**

Este artigo é um recorte da pesquisa de Mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Charqueadas. Um dos objetivos propostos na pesquisa foi analisar e discutir as contribuições da gestão documental para a construção das memórias institucionais dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, que sejam representativas de seus fins e da comunidade que a compõem.

Com o advento das novas tecnologias, principalmente a partir de 1950, as informações se disseminaram e seu consequente registro desencadeou um aumento da produção dos documentos (Lopes, 2009, p. 47). Grandes massas documentais foram acumuladas sem qualquer tipo de tratamento ou gestão. Isso não poderia ser diferente em órgãos públicos que produziram e produzem significativa quantidade de documentos no desenvolvimento de suas atividades.

No Brasil, a Lei n.º 8.159, de 08 de janeiro de 1991, que dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados aponta que “é dever do Poder Público a gestão documental e a proteção especial a documentos de arquivos, como instrumento de apoio à administração, à cultura, ao desenvolvimento científico e como elementos de prova e informação”. E no cumprimento desse dever, essa mesma lei apresenta em seu Art. 3º, o entendimento sobre

gestão documental como “o conjunto de procedimentos e operações técnicas referentes à sua produção, tramitação, uso, avaliação e arquivamento em fase corrente e intermediária, visando a sua eliminação ou recolhimento para guarda permanente” (Brasil, 1991).

A gestão de documentos na administração pública se constitui em atividade ainda muito incipiente, mas sua implementação é de grande importância para a sociedade se considerarmos a variedade de documentos de interesse público que as instituições produzem. Documentos esses, que além de darem suporte a decisões e organização da administração, também servem à pesquisa social, histórica, administrativa, na defesa de direito e à memória institucional e coletiva. Embora o Brasil possua uma legislação bastante atual relativa aos arquivos e seus documentos, nos órgãos públicos, tanto de âmbito federal, estadual ou municipal, as normativas e dispositivos que coloquem a gestão documental como parte de seus procedimentos ainda carecem de maior efetividade (Machado; Camargo, 2000, p.07).

O fazer na gestão documental, para além de um trabalho burocrático/administrativo, tem o compromisso com a memória materializada das instituições públicas. Nas atribuições da avaliação dos conjuntos documentais se estabelecem aqueles que terão guarda permanente e preservado como memória e fontes da história institucional, individual e coletiva. Porém, sabe-se que o tema sobre memória é complexo quanto mais se relacionada às memórias institucionais, as quais foram formadas por diferentes atores, concepções e forjadas ao longo de sua existência, como processo e construções sociais.

### **Gestão documental na construção da memória institucional**

O acesso às informações públicas é considerado um dos pilares da democracia. No Brasil, marcado em sua história por regimes autoritários em que as informações eram fechadas, o acesso à informação pelo cidadão que tenha interesse em informações e

participação ativa na gestão pública, mediante o controle social, é muito recente e carece ainda de mudanças na cultura institucional e social para que o amplo acesso seja efetivado. A Lei de Arquivos e recentemente, a criação de um aparato legal que garanta o acesso público às informações de Estado, tem impulsionado as práticas da gestão de instituições públicas, mas ainda insuficientes para que a população exerça o seu direito de informação, participação na vida pública e a memória coletiva. E sobre esse aspecto, as instituições de ensino públicas se apresentam como vetores dessa transformação para uma sociedade mais consciente de seus direitos e de ação para a participação na vida pública.

A implementação de legislação que coloque como dever do poder público a gestão documental e a proteção especial a documentos de arquivo como instrumento de apoio à administração, à cultura, ao desenvolvimento científico e como elementos de prova e informação<sup>1</sup>, tem se mostrado tarefa complexa. Requer harmonização envolvendo políticas, decisões, ações, programas e recursos, a conscientização dos diversos agentes do Estado e da sociedade (Indolfo, 2012).

Ações de normalização realizadas pelo CONARQ<sup>2</sup> tornaram-se obrigatórias para adoção pelos órgãos do Poder Executivo Federal e sua aplicação para a gestão de documentos da administração pública federal. Os instrumentos de gestão criados têm por finalidade a classificação e a avaliação dos documentos de arquivo conforme prazos de guarda estabelecidos.

Akaichi, Bizello e Rodriguez (2018, p. 78) afirmam que o procedimento de “classificar um fundo arquivístico consiste em dotá-lo de uma estrutura que reproduza o processo de criação dos documentos, proporcionando sentido lógico e descartando ambiguidades que ocasionem desvios interpretativos da

---

<sup>1</sup> Lei n.º 8.159 de 08 de janeiro de 1991, também conhecida como Lei de Arquivos.

<sup>2</sup> Conselho Nacional de Arquivos - órgão vinculado ao Arquivo Nacional, que definirá a política nacional de arquivos, como órgão central de um Sistema Nacional de Arquivos (SINAR).

informação”. Para as autoras, a classificação fornece uma “estrutura lógica do fundo documental”, de maneira a representar nas funções e atividades da instituição que produziu os documentos, deixando clara as relações entre os documentos e favorece sua localização no acervo.

Ainda, ao discorrer sobre a classificação, Akaichi, Bizello e Rodriguez (2018) destacam que

[...] na classificação arquivística, o estudo da origem e uso do documento resulta no plano de classificação, estruturado em distintos níveis hierárquicos, estabelecidos com base no princípio da proveniência e no do respeito à ordem original, os quais devem deixar claro os vínculos orgânicos existentes (Akaichi; Bizello; Rodriguez, 2018, p. 78).

Sobre a avaliação de documentos, as autoras Akaichi, Bizello e Rodriguez (2018) salientam a indissociabilidade da classificação e avaliação de documentos no processo da gestão de documentos e apresentam a definição de avaliação de documentos do Arquivo Nacional (2005, p. 41), que diz ser [...] o processo de análise de documentos de arquivo que estabelece os prazos de guarda e a destinação, de acordo com os valores que lhe são atribuídos. A análise desses documentos gera o instrumento de gestão documental chamado de “tabela de temporalidade”, em que são definidos os valores documentais e fixados aqueles que serão os representantes da memória institucional.

No caso das instituições federais de ensino, aplica-se o código de classificação e tabela de temporalidade e destinação de documentos relativos às atividades-meio do poder executivo federal e o código de classificação e tabela de temporalidade e destinação de documentos de arquivo relativos às atividades-fim das instituições federais de ensino superior (IFES). A partir da aplicação desses instrumentos identifica-se e se define os documentos considerados de valor histórico da instituição e que dessa forma devem ter a guarda permanente. Essas ações de normalização tornaram-se normativas para os órgãos públicos federais, sendo alterações ou adaptações necessitem de

autorização de instituição arquivística pública da esfera de competência, ou seja, o Arquivo Nacional.

Na perspectiva da constituição de uma memória institucional, as atividades da gestão documental, mais especificamente a classificação e avaliação, tornam-se fundamentais no processo de definição daquilo que terá a chance de passar para a posteridade como representativo dessa memória. Pensar uma gestão de documentos para criação de uma memória levando-se em conta a diversidade documental, de suportes e que seja representativa de práticas e sujeitos da instituição é tarefa desafiadora. A normatização dessa prática para as instituições federais de ensino coloca-nos diante das reflexões sobre as especificidades de cada uma dessas instituições. Embora, tenham bases e elementos em comum, cada uma delas têm em seus contextos regionais, sociais, políticos/administrativos diferenças que marcam as suas trajetórias e memórias e que as tornam únicas em essência.

### **Procedimentos metodológicos**

Trata-se de um estudo de abordagem do problema, de natureza qualitativa, que se utiliza os pressupostos da pesquisa bibliográfica e documental para obter os resultados da pesquisa. Além da revisão da produção existente sobre a temática para a construção teórica em estudo, a pesquisa utiliza-se dos resultados, principalmente, no que se refere à gestão documental para o desenvolvimento dos objetivos e discussão reflexiva.

No presente estudo, foram analisadas a produção acadêmica (artigos, teses, dissertações, etc.), e/ou produção técnica de profissionais (relato de experiência, produtos), que desenvolvem a gestão documental, nas Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica, e que foram publicizadas. Optou-se pela Base de Dados Referencial de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI), por ser uma das principais bases de dados de publicações em Ciência da Informação, e o Observatório do ProfEPT, por concentrar as publicações de pesquisas realizadas no

âmbito do ProfEPT. Também foi realizada pesquisa nos sítios eletrônicos institucionais dos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, porque a “pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (Marconi; Lakatos, 2003, p.174).

Especificamente busca-se aqueles trabalhos e informações nos sites institucionais que façam a relação da gestão de documentos com a construção da memória em EPT.

A abordagem qualitativa “não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada” (Godoy, 1995, p. 21), permitindo, dessa forma, que o pesquisador proponha novos enfoques. Nesse sentido, Minayo (2016) coloca que a pesquisa documental pode obter um caráter inovador e que traz importantes contribuições para o estudo. Os documentos são considerados importantes fontes de dados. Esses materiais podem ser de variados tipos e que ainda não receberam análise, ser reinterpretados ou ainda ser complementares na pesquisa. Nesse sentido, para discutir as contribuições da gestão documental na constituição da memória da EPT, foram analisados os documentos publicados pelo Conselho Nacional de Arquivos e que são norteadores da política nacional dos arquivos públicos brasileiros, como: leis, portarias, resoluções etc. No tratamento dos resultados e interpretação da pesquisa a análise de conteúdo foi a forma de analisar os dados. Conforme Godoy (1995), na análise de conteúdo, embora tenha uma mesma meta, o conjunto de técnicas que a compõem “assumem uma grande disparidade de formas, adaptadas aos tipos de documentos e objetivos dos pesquisadores” (Godoy, 1995, p. 24).

## **Resultados da pesquisa**

Com base na pesquisa documental e bibliográfica, este tópico apresenta os resultados sobre a contribuição da gestão documental na construção da memória institucional.

## **A gestão documental e o Arquivo Nacional**

Ao iniciar as reflexões sobre a Gestão Documental e as contribuições para a memória nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia faz-se necessário um breve histórico de seu surgimento no Brasil. Imbricada ao surgimento da Gestão Documental e seu desenvolvimento no país, está o Arquivo Nacional Brasileiro, que desde sua fundação passou por diferentes momentos em sua atuação.

Criado no ano de 1838 como Arquivo Público do Império do Brasil, foi instalado provisoriamente na Secretaria de Estado de Negócios do Império e seu espaço mantinha a guarda de documentos das sessões legislativa, administrativa e Histórica (Heynemann, 2009, p. 209). Segundo a autora, o Arquivo passou por muitas dificuldades, desde a obtenção de sede própria, quanto para o recolhimento do acervo, principalmente de documentação para a compor a lacuna documental sobre a história do país.

O Arquivo Público do Império passou por transformações significativas na história institucional. A primeira grande mudança ocorrida no arquivo foi em 1873, se deu com “plano de classificação de documentos, a sistematização do recolhimento, obedecendo a um ritmo regular e a princípios gerais, e finalmente a ativação da Seção Histórica”. Em 1893, passou a denominar-se Arquivo Público Nacional e no ano de 1911, recebeu a atual denominação de Arquivo Nacional.

Em 1959, a partir de um diagnóstico institucional, publicado pelo diretor da época, e na busca pela modernização da Instituição, o Arquivo passa por uma reforma em suas estruturas e assume novas atribuições e objetivos, “tirando o Arquivo do lugar de ‘velho guardião da memória’” (Heynemann, 2009, p. 211). Sem se desfazer da ideia da documentação histórica, foi dado aos arquivos seu caráter administrativo no que tange aos fluxos documentais no ato de recolhimento dos acervos, por exigir controle nesse processo. Passa-se, então, a pensar os documentos sobre o aspecto administrativo e histórico, e a ideia de gestão dos documentos é

incorporada, a partir de 1975, sob aprovação de um novo regimento da Instituição.

Em finais da década de 1970, o agora Arquivo Nacional passa a ser órgão central do Sistema Nacional de Arquivos (SINAR) que tinha como finalidade a preservação de documentos do poder público e “era composto pelos órgãos da administração federal direta e indireta que exercessem as atividades de arquivo intermediário e permanente”. Com o projeto de modernização institucional administrativa do Arquivo Nacional, em 1981, a instituição passa a ser “órgão autônomo da administração direta na estrutura do Ministério” e a sua mudança de sede em 1985, chamam a atenção de organismos internacionais, passando a membro do Comitê Executivo do Conselho Internacional de Arquivos, órgão ligado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco.

Outra mudança significativa não apenas para o Arquivo Nacional, mas para toda a administração pública federal, foi a promulgação da Lei n.º 8.159 de 08 de janeiro de 1991, a chamada Lei de Arquivos. Essa lei estabelece o dever do poder público com “a gestão documental e a proteção especial a documentos de arquivos”. Pela lei o Arquivo Nacional tem a prerrogativa da “gestão e o recolhimento dos documentos produzidos e recebidos pelo Poder Executivo Federal, bem como preservar e facultar o acesso aos documentos sob sua guarda, e acompanhar e implementar a política nacional de arquivos”. Nessa mesma lei “fica criado o Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ), órgão vinculado ao Arquivo Nacional, que definirá a política nacional de arquivos, como órgão central de um Sistema Nacional de Arquivos (SINAR)”.

### **A gestão documental, a aplicação dos instrumentos de gestão nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a memória institucional**

A partir da Lei de Arquivos, as atividades de gestão documental tiveram impulso nas instituições públicas federais, com a criação e

aplicação dos instrumentos de gestão nos diferentes órgãos governamentais. Na Lei n.º 8.159, considera-se gestão de documentos, “o conjunto de procedimentos e operações técnicas referentes à sua produção, tramitação, uso, avaliação e arquivamento em fase corrente e intermediária, visando a sua eliminação ou recolhimento para guarda permanente” (Brasil, 1991).

Para a execução dos procedimentos e operações técnicas apontadas na legislação utiliza-se de instrumentos e gestão de documentos de arquivo para as funções arquivísticas da classificação e avaliação desses documentos.

No caso das instituições públicas federais de ensino, os instrumentos de gestão que devem ser usados são: o Código de Classificação e Tabela de Temporalidade e Destinação de Documentos relativos às Atividades-Meio do Poder Executivo Federal e o Código de Classificação de Documentos e Tabela de Temporalidade e Destinação de Documentos de Arquivo relativos às Atividades-Fim das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. Os instrumentos da atividade meio tiveram seus primeiros exemplares disponibilizados e aprovados pela Resolução n.º 04, de 28 de março de 1996, do CONARQ e complementada pela Resolução de n.º 8, de 20 de maio de 1997. Ainda, com o intuito de atualizar esses instrumentos, o CONARQ promoveu a publicação da Resolução n.º 14, de 24 de outubro de 2001, que aprovou uma nova versão revisada e ampliada do Código de Classificação e da Tabela Básica. Com a necessidade de, mais uma vez, revisar e ampliar esses instrumentos, eles foram republicados pelo Arquivo Nacional. No ano de 2020, uma nova versão dos instrumentos de gestão da atividade-meio da administração pública federal foi publicada e está em vigor até o momento.

Quanto aos instrumentos de gestão relativos às atividades-fim das Instituições Federais de Ensino, estes foram aprovados no ano de 2011 pela Portaria n.º 092, do Arquivo Nacional. A criação desse instrumento teve por base a Tabela de Temporalidade dos Documentos da Universidade Federal da Paraíba, que enviou esse documento ao Arquivo Nacional para aprovação, e que assim o fez

pela Portaria n.º 30, de 25 de julho de 2001. A partir daí, tal instrumento técnico passou a ser aplicado pelas demais universidades e o seu uso ampliado pautou a necessidade de “rever e atualizar o instrumento, bem como de elaborar o Código de Classificação e, principalmente, de se propor um instrumento técnico único de classificação, temporalidade e destinação que atendessem as especificidades das instituições federais de ensino superior” (Aguirre, 2012, p. 28). Foi então, que depois da realização de um evento no Arquivo Nacional, com técnicos da instituição e representantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para debater classificação, temporalidade e destinação de documentos relativos às atividades fim das IFES, elaborou-se uma primeira proposta de Código de Classificação e Tabela de Temporalidade e Destinação de Documentos de Arquivo relativos às Atividades-fim das IFES. A partir daí, criou-se um grupo de trabalho no âmbito do Sistema de Gestão de Documentos e Arquivos - SIGA, coordenado pelo Arquivo Nacional que resultou na versão de uso comum dos instrumentos de gestão de documentos relativos às atividades-fim das IFES<sup>3</sup>. Diante de modificações nas políticas nacionais de educação e para abranger a Educação Básica e Educação Profissional (ensino técnico), fez-se necessária a criação de novas classes no código de classificação e, dessa forma, incluir os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Mas, a elaboração de um instrumento único para uso, por todas as instituições de ensino público federais, não foi construída sem críticas ao seu formato. Na criação desses instrumentos padronizados para todas as instituições de ensino federais houve vozes divergentes a essa construção. Além de dificultar os procedimentos arquivísticos de classificação e avaliação dos documentos por não representar a produção e uso dos documentos institucionais e não permitir

---

<sup>3</sup> Sobre a construção dos instrumentos de gestão relativos a atividade fim das IFES, ver [https://www.gov.br/arquivonacional/pt-br/servicos/gestao-de-documentos/orientacao-tecnica-1/codigode-classificacao-e-tabela-de-temporalidade-e-destinacao-de-documentos-de-arquivo/copy\\_of\\_portaria\\_n0922011\\_apresentacao\\_e\\_metodologia.pdf](https://www.gov.br/arquivonacional/pt-br/servicos/gestao-de-documentos/orientacao-tecnica-1/codigode-classificacao-e-tabela-de-temporalidade-e-destinacao-de-documentos-de-arquivo/copy_of_portaria_n0922011_apresentacao_e_metodologia.pdf)

constantes atualizações, não respeita as peculiaridades de cada instituição que possuem autonomia administrativa (Aguirre, 2012, p. 43). Ao incluir em um único instrumento de gestão de documentos as diferentes instituições de ensino, localizadas também em diferentes localidades de um país de dimensões continentais como o Brasil, tenta uniformizar documentos, procedimentos, processos, formas de pensar e agir de uma gama muito diversa e particular de instituições que compõem essa Rede.

Ao pesquisar a elaboração e padronização dos instrumentos de gestão documental para as IFES, também se depara com a falta de discussão e inclusão da memória institucional, nesses debates. Se o plano de classificação organiza e a tabela de temporalidade avalia e determina o tempo de guarda dos documentos, são determinantes na construção do patrimônio documental da instituição e por consequência constituem parte importante de sua memória.

A seguir, apresenta-se quadro da pesquisa realizada nos sites dos Institutos Federais, utilizando-se por base aqueles constantes na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Procurou-se, nos sítios eletrônicos, informações sobre a prática da gestão documental e de que forma está relacionada à memória nas instituições. Foram excluídas as instituições que não disponibilizam nenhuma informação sobre o assunto. Segue quadro:

**Quadro 1 – Prática da gestão documental nos IFEs**

<b>Instituição</b>	<b>Documentos e estrutura da gestão documental</b>	<b>Link</b>
Instituto Federal do Acre (IFAC)	Resolução CONSU/IFAC n.º 42/2021, de 21 de dezembro de 2021 aprova Regulamento da Política Arquivística de Documentos no âmbito do IFAC	<a href="https://www.ifac.edu.br/orgaoscolegiados/conselhos/consu/resolucoes/2021/resolucoes-2021-1/resolucao-consu-ifac-no-42-2021-de-21-de-dezembro-de-2021">https://www.ifac.edu.br/orgaoscolegiados/conselhos/consu/resolucoes/2021/resolucoes-2021-1/resolucao-consu-ifac-no-42-2021-de-21-de-dezembro-de-2021</a>
Instituto Federal de Alagoas (IFAL)	Resolução n.º 13/CS, de 11 de junho de 2018 aprova o Regulamento da Política	<a href="https://www2.ifal.edu.br/acesso-a-informacao/institucional/orgaos-">https://www2.ifal.edu.br/acesso-a-informacao/institucional/orgaos-</a>

	Arquivística de Documentos no âmbito do IFAL	colegiados/conselho-superior/arquivos/resolucao-no-13-cs-2018-aprova-o-regulamento-da-politica-arquivistica-de-documentos-do-ifal.pdf
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)	Atribuições e Estrutura da Coordenação-geral de Gestão de Documentos- CGGD Das Competências do Coordenador - Geral de Gestão de Documentos	<a href="http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/adminitracao/setores/dao/cggd">http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/adminitracao/setores/dao/cggd</a>
Instituto Federal Baiano (IFBaiano)	Instrução Normativa 9/2019 - RET-GAB/RET/IFBAIANO, de 26 de abril de 2019 Dispõe sobre os procedimentos para guarda, recolhimento e transferência de documentos de arquivo, no âmbito da Reitoria do Instituto Federal Baiano.	<a href="https://ifbaiano.edu.br/porta1/wp-content/uploads/2020/02/Instru%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-09-2019-Disp%C3%B5e-sobre-os-procedimentos-para-guarda-recolhimento-e-transfer%C3%Aancia-de-documentos-de-arquivo-no-%C3%A2mbito-da-Reitoria-do-Instituto-Federal-Baiano..pdf">https://ifbaiano.edu.br/porta1/wp-content/uploads/2020/02/Instru%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-09-2019-Disp%C3%B5e-sobre-os-procedimentos-para-guarda-recolhimento-e-transfer%C3%Aancia-de-documentos-de-arquivo-no-%C3%A2mbito-da-Reitoria-do-Instituto-Federal-Baiano..pdf</a>
Instituto Federal de Brasília (IFB)	Portaria Normativa n.º 06, de 19 de setembro de 2018 que dispõe sobre a criação da Comissão Permanente de Avaliação de Documentos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília	<a href="https://www.ifb.edu.br/attachments/article/3285/PN_06_PORTARIA%20NORMATIVA%20CPAD.pdf">https://www.ifb.edu.br/attachments/article/3285/PN_06_PORTARIA%20NORMATIVA%20CPAD.pdf</a>
	Portaria n.º 08, de 03 de outubro de 2018 que dispõe sobre a transferência e recolhimento de documentos de arquivo para o arquivo responsável pela guarda intermediária e permanente do Instituto Federal de Brasília	<a href="https://www.ifb.edu.br/attachments/article/3285/PN_08_Dispc3%b5e%20sobre%20a%20transfer%c3%aaancia%20e%20recolhimento%20de%20documentos%20de%20arquivo%20para%20o%20arquivo%20respons%c3%avel%20pela%20guarda%20inter">https://www.ifb.edu.br/attachments/article/3285/PN_08_Dispc3%b5e%20sobre%20a%20transfer%c3%aaancia%20e%20recolhimento%20de%20documentos%20de%20arquivo%20para%20o%20arquivo%20respons%c3%avel%20pela%20guarda%20inter</a>

	Portaria Normativa n.º 09, de 05 de novembro de 2018 - Dispõe sobre normas e procedimentos da gestão documental no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Manual de Protocolo de Documentos e Processos Físicos	medi%c3%a1ria%20e%20permanente%20do%20Instituto%20Federal%20de%20Bras%c3%adlia.pdf  <a href="https://www.ifb.edu.br/attachments/article/3285/PN_09_GEST%c3%83O%20DOCUMENTAL.pdf">https://www.ifb.edu.br/attachments/article/3285/PN_09_GEST%c3%83O%20DOCUMENTAL.pdf</a>
Instituto Federal do Ceará (IFCE)	Manual de Procedimentos de Protocolo	<a href="https://ifce.edu.br/proap/manuais/manual-de-protocolo.pdf">https://ifce.edu.br/proap/manuais/manual-de-protocolo.pdf</a>
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)	Manuais de protocolo e arquivo	<a href="https://prodi.ifes.edu.br/component/content/article/2-uncategorised/16618">https://prodi.ifes.edu.br/component/content/article/2-uncategorised/16618</a>
	Resolução do Conselho Superior n.º 51, de 23 de outubro de 2020 Regimento da Comissão Central Permanente de avaliação de Documentos do Ifes	<a href="https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_51_2020_Regimento_da_Comiss%C3%A3o_Central_Permanente_de_avalia%C3%A7%C3%A3o_de_Documentos_do&gt;Ifes.pdf">https://prodi.ifes.edu.br/images/stories/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_51_2020_Regimento_da_Comiss%C3%A3o_Central_Permanente_de_avalia%C3%A7%C3%A3o_de_Documentos_do&gt;Ifes.pdf</a>
Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)	Não foi encontrado documento normativo, mas existe um setor de gestão documental	<a href="https://www.ifmg.edu.br/portal/diretoria-de-desenvolvimento-institucional-ddi/gestao-documental">https://www.ifmg.edu.br/portal/diretoria-de-desenvolvimento-institucional-ddi/gestao-documental</a>
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudoeste de MG)	Não foi encontrado documento normativo, mas existe uma Coordenação do Arquivo Central	<a href="https://www.ifsudestemg.edu.br/institucional/proreitorias/administracao/estrutura-organizacional/diretoria-de-administracao/arquivo-central">https://www.ifsudestemg.edu.br/institucional/proreitorias/administracao/estrutura-organizacional/diretoria-de-administracao/arquivo-central</a>
Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IF Sul de Minas)	Não foi encontrado documento normativo, mas consta a descrição da Coordenadoria de Arquivos	<a href="https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/proreitoria-desenvolvimento-institucional/coordenadoria-de-arquivos">https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/proreitoria-desenvolvimento-institucional/coordenadoria-de-arquivos</a>

	e documentos sobre as atividades que realiza.	
Instituto Federal do Pará (IFPA)	Portaria n.º 0270/2018/GAB, de 16 de fevereiro de 2018 Manual de Gestão Documental do acervo acadêmico	<a href="https://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/eventos-proen/iii-encontro-das-secretarias-academicas-e-auxiliares-institucionais/acervo-academico-arquivos/1935-portaria-0270-2018-e-manual-de-gestao-documental-do-acervo-academico-do-ifpa/file">https://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/eventos-proen/iii-encontro-das-secretarias-academicas-e-auxiliares-institucionais/acervo-academico-arquivos/1935-portaria-0270-2018-e-manual-de-gestao-documental-do-acervo-academico-do-ifpa/file</a>
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)	Manual de gestão de documentos acadêmicos Da Coordenação de Arquivo e Memória	<a href="https://www.ifpb.edu.br/acervo-academico/manual-de-gestao-de-documentos-academicos-do-ifpb.pdf/view">https://www.ifpb.edu.br/acervo-academico/manual-de-gestao-de-documentos-academicos-do-ifpb.pdf/view</a>
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)	Existe um setor de arquivo e gestão documental (SEGED), vinculado à gestão de pessoas. Mas não foram encontradas normativas a respeito da gestão documental.	<a href="https://www.ifpe.edu.br/office/gestao-de-pessoas/adgpe">https://www.ifpe.edu.br/office/gestao-de-pessoas/adgpe</a>
Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IFSertãoPE)	Descrição da Coordenação de Arquivo e Protocolo (CAP)	<a href="https://www.ifsertaope.edu.br/index.php/arquivo-e-protocolo-apresentacao">https://www.ifsertaope.edu.br/index.php/arquivo-e-protocolo-apresentacao</a>
	Resolução n.º 39, de 28 de setembro de 2022. APROVA o Regimento Interno da Comissão Permanente de Avaliação de Documentos (CPAD) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IFSertãoPE	<a href="https://ifsertao-pe.edu.br/images/Arquivo-e-Protocolo/2022/Resolucao_n_39_-_Regimento_Interno_CPAD_28-09-2022-6f8da86020e948d68ecc871b0f01dfeb.pdf">https://ifsertao-pe.edu.br/images/Arquivo-e-Protocolo/2022/Resolucao_n_39_-_Regimento_Interno_CPAD_28-09-2022-6f8da86020e948d68ecc871b0f01dfeb.pdf</a>
	Resolução n.º 39, de 1º de agosto de 2023. Aprova a Política de Gestão de Documentos e Arquivos do	<a href="https://www.ifsertaope.edu.br/images/Consump/2023/39.pdf">https://www.ifsertaope.edu.br/images/Consump/2023/39.pdf</a>

	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IFSertãoPE	
	Manual de Procedimentos de Protocolo	<a href="https://www.ifsertaope.edu.br/index.php/manuais-e-recomendacoes">https://www.ifsertaope.edu.br/index.php/manuais-e-recomendacoes</a>
Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ)	Portal de Gestão de Arquivos e Processos Eletrônicos	<a href="https://portal.ifrj.edu.br/gestao-arquivos-processos-eletronicos">https://portal.ifrj.edu.br/gestao-arquivos-processos-eletronicos</a>
	Portaria n.º 169, de 15 de maio de 2017, que institui a Comissão Permanente de Avaliação de Documentos e aprova as atribuições da referida comissão	<a href="http://wiki.ifrj.edu.br/dokuwiki/lib/exe/fetch.php?media=dgti:servicos:sipac:portaria_169-2017-gr_-_cpadifjr.pdf">http://wiki.ifrj.edu.br/dokuwiki/lib/exe/fetch.php?media=dgti:servicos:sipac:portaria_169-2017-gr_-_cpadifjr.pdf</a>
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)	Descrição da Coordenadoria de Gestão Documental	<a href="https://ifrs.edu.br/administracao/gestao-documental/sobre/">https://ifrs.edu.br/administracao/gestao-documental/sobre/</a>
	Instrução Normativa n.º 05, de 07 de maio de 2015. Dispõe sobre o uso dos instrumentos de Classificação e Avaliação de Documentos de Arquivo relativos às Atividades-Meio e Atividades-Fim no âmbito do Instituto Federal do Rio Grande do Sul	<a href="https://ifrs.edu.br/documentos/instrucao-normativa-no-05-de-07-de-maio-de-2015/">https://ifrs.edu.br/documentos/instrucao-normativa-no-05-de-07-de-maio-de-2015/</a>
Instituto Federal Farroupilha (IFFar)	Instrução Normativa n.º 01, de 02 de abril de 2015. Institui o uso de instrumentos Código de Classificação e Tabela de Temporalidade e Destinação de Documentos de Arquivo relativos às atividades-meio e atividades-fim do IFFar	<a href="http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201511416524543instrucao_normativa_n%C2%BA_01-2015.pdf">http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201511416524543instrucao_normativa_n%C2%BA_01-2015.pdf</a>
Instituto Federal de Rondônia (IFRO)	Descrição da Coordenação de Protocolo e Arquivos	<a href="https://portal.ifro.edu.br/orgnograma/59-conteudos-do-site/689-coordenacao-de-protocolo-e-arquivos">https://portal.ifro.edu.br/orgnograma/59-conteudos-do-site/689-coordenacao-de-protocolo-e-arquivos</a>

Instituto Federal Catarinense (IFC)	Resolução n.º 12, de 17 de março de 2016. Dispõe sobre a criação da Comissão Permanente de Avaliação de Documentos do IFC	<a href="https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/57/2022/12/Resolucao-n%C2%B0-12-Consuper-2016.pdf">https://consuper.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/57/2022/12/Resolucao-n%C2%B0-12-Consuper-2016.pdf</a>
Instituto Federal de São Paulo (IFSP)	Resolução n.º 27, de 03 de maio de 2016, aprova as Diretrizes de Políticas de Arquivos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	<a href="https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2016/Resolucao_27_2016_Aprova-as-Diretrizes-de-Politicas-de-Arquivos-do-IFSP.pdf">https://www.ifsp.edu.br/images/reitoria/Resolucoes/resolucoes2016/Resolucao_27_2016_Aprova-as-Diretrizes-de-Politicas-de-Arquivos-do-IFSP.pdf</a>
	Resolução n.º 03, de 07 de março de 2017. Aprova o Regimento Interno da Comissão Permanente de Avaliação de Documentos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	<a href="https://spo.ifsp.edu.br/menu-institucional/149-documenta%C3%A7%C3%A3o-e-mem%C3%B3ria/2107-gestao-documental">https://spo.ifsp.edu.br/menu-institucional/149-documenta%C3%A7%C3%A3o-e-mem%C3%B3ria/2107-gestao-documental</a>
	Manual de Gestão Documental do IFSP	<a href="https://spo.ifsp.edu.br/images/CDM-SPO/Manual_de_Gest%C3%A3o_Documental_IFSP.pdf">https://spo.ifsp.edu.br/images/CDM-SPO/Manual_de_Gest%C3%A3o_Documental_IFSP.pdf</a>
Instituto Federal de Sergipe (IFS)	Resolução n.º 160, de 15 de setembro de 2022. Dispõe sobre a Política de Gestão de Documentos do IFS	<a href="http://www.ifs.edu.br/images/2Memorial/Resolucao_CS-IFS_160.2022_Dispe_sobre_a_Poltica_de_Gesto_documental_do_IFS_7.pdf">http://www.ifs.edu.br/images/2Memorial/Resolucao_CS-IFS_160.2022_Dispe_sobre_a_Poltica_de_Gesto_documental_do_IFS_7.pdf</a>

Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com as informações apresentadas, os Institutos Federais que desenvolvem a gestão documental, orientam-se pela criação de manuais, procedimentos e instrumentos normativos no sentido de administrar documentos e arquivos em cada instituição. Esses atos administrativos regulam as atividades nos arquivos e a forma como tratar os documentos do acervo.

Em relação à gestão de documental, especificamente sobre a utilização de Código de Classificação e Tabela de Temporalidade, as instituições que fazem referência a seu uso, orientam para a

utilização daqueles aprovados no âmbito do Arquivo Nacional destinados à administração pública federal e, no caso da atividade-fim, aquele aprovado para as IFES, conforme legislação. Nos sites em que constam a existência de comissões de avaliação de documentos e a sua regulamentação, as atividades estão direcionadas às operações técnicas exigidas pelos instrumentos de gestão, não fazendo referência às atribuições relacionadas à memória institucional. O IFPB possui no quadro organizacional uma coordenação de Arquivo e Memória, que por sua descrição, dentre outras competências e atribuições, estão os procedimentos da gestão documental, custódia de documentos arquivísticos, bibliográficos e museológicos com características históricas e a preservação da memória do instituto.

A memória, quando referenciada nos documentos institucionais, está relacionada ao resultado do processo de gestão documental, ou seja, os documentos identificados como de guarda permanente, depois de aplicados os instrumentos de gestão, como ocorrido no Instituto Federal do Sertão Pernambucano – IFSertão/PE.

### **Considerações finais**

Ao discutir as contribuições da gestão documental para a constituição da memória institucional e EPT, constata-se que a legislação criada para fins de uma política nacional direcionada aos arquivos públicos, contribuiu para que atividades de proteção aos documentos institucionais fossem implementados por muitos órgãos públicos. Esse normativo legal estabelece procedimentos e operações para que as instituições públicas operem sob o aspecto administrativo de seus acervos, procurando organização e eficiência dos entes públicos.

Como parte de seus procedimentos para viabilizar a gestão documental, as Instituições Federais de Ensino criaram instrumentos de gestão de documentos padronizados para serem usados em documentos produzidos e recebidos pelas atividades-

fim, incluindo a EPT. A forma padronizada dos instrumentos de gestão recebe críticas não apenas por seu caráter de engessamento para as atualizações de documento, como, em muitos casos não espelhar as funções, atividades e documentos das instituições.

Quanto às críticas, a padronização de instrumentos de gestão faz-se também no sentido da memória de uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica. Por esses instrumentos o que passa a representar a memória da instituição são os documentos que ali são definidos como de guarda permanente, não levando em conta as particularidades institucionais e regionais de cada órgão. E, isso se constata quando a maioria das instituições de EPT constroem suas memórias documentais a partir e exclusivamente, dos resultados da aplicação desses instrumentos.

Sobre essa questão, acredita-se na construção de acervos arquivísticos permanentes/históricos da EPT, a partir de discussão e construção da memória institucional nas comissões de avaliação de documentos em cada unidade da Educação Profissional e Tecnológica. Para além do trabalho de conferência da classificação e dos prazos de guarda, para efetivar as eliminações dos documentos, considera-se o caráter decisório das comissões quanto à construção da memória documental e institucional, a partir daqueles documentos destituídos de valor pela tabela de temporalidade utilizada pelas IFES.

## Referências

- AGUIRRE, M. B. **Políticas públicas para os arquivos: a adoção dos instrumentos de gestão documental relativos às atividades-fim das IFES**. TCC (Graduação Biblioteconomia e Comunicação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Curso de Arquivologia, 2012.
- ARQUIVO NACIONAL. **Dicionário brasileiro de terminologia arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIZELLO, M. L.; RODRIGUEZ, S. M. T.; AKAICHI, T. Avaliação de documentos e memória em universidades brasileiras. *IBERSID: Revista de Sistemas de Información Y Documentación*, v. 12, n. 1, 2018.

BRASIL. **Lei n.º 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)> Acesso em: 07 jun. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 8.159 de 8 de janeiro de 1991**. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8159.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8159.htm) >. Acesso em: 07 jun. 2021.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.

HEYNEMANN, C. B. Arquivo nacional: 170 anos. **Acervo. Revista do Arquivo Nacional**, v. 22, n. 1, p. 209-216, 2011.

INDOLFO, A. C. Vinte anos da Lei de Arquivos: a questão da gestão de documentos. *In: VENÂNCIO, R.; NASCIMENTO, A.* (org.) **Universidades & Arquivos: gestão, ensino e pesquisa**. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2012.

LOPES, L. C. **A Nova Arquivística na Modernização Administrativa**. Brasília: Projecto Editorial, 2009.

MACHADO, H. C.; CAMARGO, A. M. A. **Como Implantar Arquivos Públicos Municipais**. São Paulo: Arquivo do Estado/Imprensa Oficial, 2000. Disponível em: <[http://www.arqsp.org.br/arquivos/oficinas\\_colecao\\_como\\_fazer/cf3.pdf](http://www.arqsp.org.br/arquivos/oficinas_colecao_como_fazer/cf3.pdf)>. Acesso em 08 jun. 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R.* **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p. 56-71.



**PARTE II**

**ORGANIZAÇÃO E**

**ACESSIBILIDADE: BIBLIOTECAS**

**ESCOLARES NA EPT**



# **A QUESTÃO DA ACESSIBILIDADE E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE DA BIBLIOTECA NO IFSUL - CAMPUS PELOTAS**

Cristiane Pereira Silva  
Renata Porcher Scherer

## **Introdução**

Este capítulo é um recorte dos resultados obtidos através da pesquisa de Mestrado intitulada “Acessibilidade em bibliotecas: um estudo de caso na biblioteca do IFSul – Campus Pelotas”. A pesquisa teve como objetivo buscar informações sobre as condições de acessibilidade da biblioteca, verificando se a biblioteca atende os estudantes com deficiência, através das percepções desses alunos, sobre as condições de acessibilidade da biblioteca. Nesse estudo, apresentamos uma reflexão sobre a importância da acessibilidade nos diferentes contextos, bem como sua relação com os diferentes tipos de deficiências. Também apresentamos aspectos importantes para pensar a acessibilidade nas bibliotecas, considerando o contexto de investigação proposto.

Almeja-se que as reflexões obtidas, nesse texto, possam colaborar para a acessibilidade em bibliotecas. O texto está dividido em três partes, apresentando, em primeiro, um debate sobre acessibilidade, em seguida, o método e resultados da pesquisa e por fim, as considerações finais acerca do estudo.

## **Acessibilidade: em debate**

As discussões sobre acessibilidade, no Brasil, tiveram seu início entre o final dos anos 70 e início dos anos 80, esse movimento deu origem ao surgimento de várias associações, com o objetivo de auxiliar diferentes tipos de deficiências. Em 1981, foi proclamado

o ano internacional das pessoas com deficiência pela Organização das Nações Unidas (ONU), priorizando a inclusão das pessoas com deficiência (Lanna Junior, 2011).

Esses movimentos contribuíram para o surgimento da Coalizão Pró-Federativa Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, com a função de reunir todas as reivindicações das pessoas com deficiências. Por meio desses movimentos, pode-se perceber seu reflexo nas leis que foram surgindo como a Constituição Federal no seu Art. 205, define: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p.109).

Sendo assim, a Lei n.º 9.394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu capítulo cinco, aborda a Educação Especial, reafirmando a integração dos alunos na classe de ensino regular e, quando não for possível, assegurar-lhes o atendimento educacional em escolas ou classes especializadas. A Lei n.º 10.436, de 2002 dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). A lei reconhece a língua de sinais como um meio legal de comunicação e expressão, bem como outros recursos de expressão a ela associados. Em 2005, o governo criou o “Programa Incluir”. O projeto tinha como objetivo, promover a inclusão de pessoas com deficiência nas Universidades, tendo como incentivo à acessibilidade nas instituições. Em 2007, foi aprovado o Plano de desenvolvimento da Educação, que legisla sobre a acessibilidade arquitetônica de prédios escolares.

Ademais, em 2008, foi criada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), na perspectiva da Educação Inclusiva, tal política tem o objetivo de orientar o sistema educacional, assegurando a inclusão escolar para as pessoas com deficiência. O documento apresenta marcos históricos e normativos a respeito da inclusão, além de um diagnóstico da Educação Especial.

Em 2011, foi criado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Decreto n.º 7.612, que tem como objetivo a

educação, a inclusão social, a acessibilidade e a atenção à saúde. O Decreto congrega o Programa Escola Acessível, que oferece recurso financeiro para as escolas proporcionarem acessibilidade arquitetônica e tecnologia assistiva. Leis e planos criados no decorrer dos últimos anos, foram fundamentais para a criação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 2015. A referida lei veio para beneficiar, pois ela garante direitos de inclusão das pessoas com deficiência no convívio social. Alguns pontos possíveis a serem mencionados a respeito da lei, é a maneira como aborda a acessibilidade, o desenho universal, a tecnologia assistiva, entre outros, os quais são importantes para compreender as características de um ambiente inclusivo. A lei garantiu às pessoas com deficiência, o direito de casar ou constituir união estável, atendimento prioritário, atenção integral à saúde através do Sistema Único de Saúde (SUS), abrangendo todos os níveis de complexidade que a pessoa com deficiência necessitar, como também igualdade de oportunidade para ingressar ao mundo do trabalho, assistência social, incluindo auxílio mensal de um salário mínimo para as pessoas que não conseguem prover sua subsistência.

Sendo assim, podemos observar que o país, no contexto atual, está resguardado de forma legal em relação à assistência das pessoas com deficiência. Porém, é necessário assegurar que os ambientes realmente estejam seguindo essas leis e instruções. Em todas as leis aqui citadas, percebemos que a educação é sempre apontada como sendo um elemento principal na constituição do sujeito, pois a educação é a base para o desenvolvimento do ser humano. A escola tem a função de proporcionar um ensino inclusivo em ambientes acessíveis para todos, pois acessibilidade não beneficia apenas a pessoa com deficiência permanente, mas também àquela pessoa que possa estar com alguma necessidade específica temporária. Com isso, a escola necessita dar suporte para que as pessoas com deficiência possam ter autonomia dentro do ambiente escolar. Todavia, é importante destacar e compreender os diferentes tipos de deficiências:

Deficiência intelectual, segundo CID-10, “[...] corresponde a um desenvolvimento incompleto do funcionamento intelectual, caracterizada, essencialmente, por um comprometimento das faculdades que determinam o nível global de inteligência, ou seja, das funções cognitivas” (OMS, 1995 *apud* Santos, 2012, p. 938).

A deficiência sensorial refere-se a pessoas com deficiência em algum dos cinco sentidos, podendo ser total ou parcial. Abrange principalmente a deficiência auditiva “[...] 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, 2004), e a deficiência visual: “[...] cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica [...]” (Brasil, 2004, p.01). Na lei a deficiência física é definida como: “[...] alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, [...] nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida [...]” (Brasil, 2004, p.01)

As deficiências citadas fazem relação direta com os tipos de acessibilidade, como as mencionadas por Fernando Freitas (2020), a exemplo da acessibilidade arquitetônica que consiste em “promover a adequação de espaços e a extinção de barreiras físicas e ambientais dentro de residências, espaços públicos e privados, edificações e equipamentos urbanos” (Freitas, 2020, s/p). Além desta, podemos mencionar acessibilidade atitudinal a qual “diz respeito ao comportamento das pessoas sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações [...]” (FREITAS, 2020, s/p).

Ainda segundo o autor, apresentamos a acessibilidade metodológica, a qual corresponde justamente aos instrumentos utilizados para o exercício do ensino, preparando materiais que irão auxiliar na metodologia de trabalho em sala de aula. Completando essa as definições em relação à acessibilidade, citamos a instrumental, que seria o uso de ferramentas para o ensino, como a tecnologia assistiva. Bem como, acessibilidade

programática que se relaciona com a aplicação das leis que garantem o direito das pessoas com deficiência. Do mesmo modo, encontramos acessibilidade nas comunicações que tratam de facilitar o entendimento comunicacional entre diferentes indivíduos, um exemplo a ser citado é o uso da língua de sinais. A escola tem a função de desenvolver políticas que incluam esses tipos de acessibilidade, tendo vista que somente assim, o ambiente escolar será para todos.

A biblioteca escolar tem o papel de auxiliar no desenvolvimento dos seus alunos, de forma a prepará-los para o mundo do trabalho e contribuir com a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Para isso, seu espaço deve atender às exigências de acessibilidade para ter um ambiente mais inclusivo. Considerando os aspectos para tornar uma biblioteca acessível, é importante citar a NBR n.º 9050/2015, esta lei trata justamente da normalização de espaços. Por exemplo, a largura recomendada entre as estantes é de 0,90 m. Também, a cada 15 m, deve haver um espaço que permita a um cadeirante, fazer a manobra da cadeira de rodas. Outra observação importante é que a altura dos livros não deve ficar nas primeiras prateleiras das estantes e nem muito embaixo, e sim numa altura em que a pessoa com deficiência consiga alcançar o material sem auxílio de outra pessoa.

As orientações citadas ajudam todas as pessoas que possam precisar utilizar o acervo de uma biblioteca, respeitando um distanciamento, contribuindo também para circulação de mais de uma pessoa por corredor. Segundo a NBR n.º 9050/2015, as bibliotecas também devem disponibilizar recursos audiovisuais, publicações em texto digital, como também em Braille. A biblioteca deve possuir pelo menos 5% de suas mesas acessíveis para pessoas com deficiência. Além disso, 10% devem ser adaptáveis, tanto para a pesquisa em computadores, como para utilização das mesas para leitura. Há também outras recomendações para espaços comuns, como piso tátil, banheiro adaptado, balcão de atendimento com uma parte acessível, sinalização em Braille, entre outras.

Colaborando com que foi exposto, trazemos as diretrizes da Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA) de 2011, citadas por Santos, Diniz e Sá (2014, p.5), segundo as autoras, essas diretrizes apresentam um projeto de biblioteca pública que teria uma visão para inclusão de todos. Entre os principais pontos sugeridos, destacamos a necessidade de ter uma entrada principal visível para facilitar o acesso, eliminar barreiras para uma melhor circulação na biblioteca, preferencialmente, não ter escadas no seu interior e exterior, como também disponibilizar elevadores dentro do prédio da biblioteca. Por fim, fazer uma revisão periódica da acessibilidade presente na biblioteca para verificar se não surgiram barreiras que estejam atrapalhando o seu acesso.

Trazendo para a realidade das bibliotecas dos Institutos Federais, que são caracterizadas como bibliotecas multicampi, bibliotecas que atendem toda uma comunidade escolar, desde alunos do Ensino Médio Integrado, até alunos da Pós-graduação, podendo também atender a comunidade externa, observamos que em questão de acessibilidade, as bibliotecas dos Institutos Federais apresentam dificuldades para prestar um atendimento acessível. Em 2015, foi publicado um panorama das bibliotecas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), esclarecendo as principais informações sobre as suas bibliotecas, um dos pontos levantados foi a questão da acessibilidade. As autoras Caroline da R. F. Becker e Marouva F. Faqueti (2015), concluíram que: “[...] a maioria das bibliotecas ocupam espaços entre 70m<sup>2</sup> e 500m<sup>2</sup>. Quanto aos acervos e equipamentos especiais, a situação torna-se mais crítica e constitui um caminho longo a ser trilhado pelas bibliotecas, a fim de melhorar os níveis de acessibilidade” (Becker; Faqueti, 2015, p. 89).

Portanto, constataram que a situação das bibliotecas, num âmbito geral, precisa de mais investimentos em acessibilidade, o que pode ser um desafio para muitas bibliotecas, pois ainda não possuem espaço arquitetônico adequado e nem possuem acervos acessíveis, sendo que isso dificulta um atendimento de qualidade e inclusivo para todas as pessoas. O que afirma a importância da

pesquisa desenvolvida, pois pesquisar sobre a acessibilidade em bibliotecas, contribui para o desenvolvimento de bibliotecas comprometidas com a inclusão de seus usuários, promovendo também, bibliotecas acessíveis.

### **Método de pesquisa e resultados obtidos**

O estudo se desenvolveu através de uma pesquisa aplicada, com o emprego de uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso. Realizamos questionários e entrevistas episódicas, que de acordo Uwe Flick (2009), tem como seu principal aspecto: “solicitar-se repetidamente a apresentação de narrativas de situações [...] complementados por perguntas nas quais se questiona quanto às definições subjetivas do entrevistado” (Flick, 2009, p. 173), contribuindo assim para o mapeamento e análise das percepções acerca da acessibilidade dos usuários com deficiência na biblioteca do IFSul, Campus Pelotas. Para realização da pesquisa, iniciamos contato, junto ao Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas do Campus, para saber o quantitativo de alunos com deficiência atendidos. O quantitativo de alunos com deficiência ficou em 22 alunos, sendo quatro de deficiência visual, quatro deficiência auditiva, oito transtorno do espectro autista, quatro deficiência física, e dois, deficiência intelectual, dos quais, 17 responderam ao questionário.

Elaboramos um questionário com questões abertas e fechadas para que as pessoas pudessem expressar suas ideias, assim pudemos mapear suas percepções iniciais. Após, realizamos a tabulação dos dados, foi possível entrar em contato com os estudantes que manifestaram interesse em participar da entrevista. Participaram da entrevista, quatro estudantes, os quais serão denominados aqui, por participante 1, 2, 3 e 4. Para analisarmos o material empírico, optamos pela análise textual discursiva.

Criamos um código para identificar as questões e respostas utilizadas na pesquisa. Logo, P1QE1 corresponde a Participante 1 questão entrevista 1, tornando possível entender a qual *corpus*

corresponde o trecho extraído. O objetivo da metodologia busca contemplar, de forma mais abrangente, o objeto de estudo, com o intuito de encontrar possíveis respostas para a questão orientadora do estudo.

Ao longo do questionário identificamos alguns pontos, sobre a frequência da biblioteca, sendo possível perceber que a maioria dos alunos com deficiência não frequenta a biblioteca de forma usual, frequentando-a ocasionalmente tanto para retirar livros como para estudo, nesses casos, utilizando apenas o salão de estudos.

Dos 17 alunos, 14 deles responderam que frequentam a biblioteca, contudo, 10 disseram que vão à biblioteca ocasionalmente, quatro quase nunca e três sempre vão à biblioteca. Entre os motivos para ida até a biblioteca, a maioria dos alunos respondeu que seria para retirar livros, estudar e fazer pesquisa. Sobre o acesso até a biblioteca, 13 alunos consideram fácil e quatro responderam não ser fácil o acesso a mesma.

Dos serviços oferecidos pela biblioteca 90% dos alunos, que responderam ao questionário, conhecem os serviços de empréstimo, renovação, devolução de livros e biblioteca virtual. Desconhecendo serviços como Portal da CAPES, renovação de materiais através do sistema on-line e orientação de trabalhos acadêmicos, entre outros. Relacionado ao atendimento oferecido pela biblioteca, a maioria considera bom e muito bom. Ficando também observado que dois alunos apontaram para ruim e péssimo. Em relação, a localizar as informações no acervo com facilidade, 13 alunos apontaram não ter dificuldade, três disseram não localizar e um aluno não respondeu.

Ademais apontaram algumas dificuldades, justificadas nas perguntas abertas, como a falta de piso tátil, sinalizando o caminho até a biblioteca, a entrada para pessoas com deficiência física se torna quase inexistente, tendo em vista que a maioria dos alunos a desconhece. Alguns alunos apresentaram ter dificuldades na sinalização dos livros na estante, porém sobre a disposição dos móveis, os alunos apontaram como sendo acessíveis. E, a maioria

apontou não ter dificuldade em circular entre as estantes. Para dar continuidade às análises, buscamos alguns excertos presentes nas entrevistas, para entender as percepções dos alunos sobre a acessibilidade na biblioteca.

**Quadro – Unidades de significado**

<b>Acessibilidade arquitetônica</b> P1QE6 Não por mim, mas por outros tipos de pessoas eu acho que ficaria ruim subir as escadas, mas fui pesquisar melhor e descobri que tem outro acesso.
<b>Acessibilidade comunicacional</b> P1QE5 Gostaria que tivesse um direcionamento melhor sobre onde estão certos livros, por assunto, pois em questão de assunto me perco bastante. P1QE10 Sim são bem acolhedores. P1QE15 Eu acho a biblioteca inclusiva, mas, sinto falta de livros em Braille e livros que ensinam Libras. P3QE5 Gostaria que tivesse livros com fonte maior. Livros on-line.
<b>Acessibilidade Atitudinal</b> P2QE15 Não sei, menos barulho no salão, às vezes, tem muito barulho. P3QE15 Para minha condição, que é apenas a visão, ter a biblioteca virtual já é o suficiente, e também acredito que os profissionais me ajudem, caso eu não encontre por causa da visão. P1QE7 Achei bem indiferente e sufocador por que tu sentes que estas sozinho e não dá pra alguém vir. (salão de estudos)

Fonte: A autora, 2022.

No quadro acima<sup>1</sup>, apresentamos os excertos das entrevistas, os quais têm a intenção de agrupar os principais pontos sugeridos pelos participantes da pesquisa. Os excertos foram divididos em três unidades de significados, sendo elas acessibilidade arquitetônica, comunicacional e atitudinal. Sendo assim, a escolha das unidades de significados se deu por abranger acessibilidade em três dimensões, arquitetônica, atitudinal e comunicacional. Essas unidades de significados, conhecidas, anteriormente por categorias, foram estabelecidas no decorrer do desenvolvimento do estudo, junto ao referencial teórico.

---

<sup>1</sup> As transcrições das entrevistas apresentadas no quadro foram padronizadas de acordo com regras ortográficas vigente.

A biblioteca inserida no ambiente escolar necessita estar adequada para atender as necessidades de cada pessoa que a frequente. As instituições de ensino devem proporcionar acessibilidade para seus alunos com deficiência, eliminando barreiras arquitetônicas na edificação, em equipamentos e mobiliário (Sasaki, 2009).

Na biblioteca estudada, os participantes da pesquisa apontam para questões de acessibilidade arquitetônica que faltam não apenas na biblioteca pesquisada, mas na maioria das bibliotecas. O participante traz uma questão bem importante observada e sua fala: “Não por mim, mas por outros tipos de pessoas eu acho que ficaria ruim para subir as escadas, mas, fui pesquisar melhor e descobri que tem outro acesso”. A biblioteca estudada tem escadas, em sua entrada principal, apresentando uma entrada alternativa no segundo andar, mas, para acessá-la o aluno deve percorrer um caminho longo até chegar nessa entrada. A biblioteca deveria apresentar uma entrada alternativa junto às escadas, por exemplo, uma rampa de acesso ou um elevador, facilitando assim o deslocamento de pessoas com deficiência física.

Na acessibilidade comunicacional, o estudo destaca que para proporcionar um atendimento de qualidade é necessário prestar atenção no aluno, sem ignorar sua deficiência ou superproteger o aluno. Dessa forma, o atendimento deve acontecer de forma natural, utilizando-se de recursos que irão proporcionar um atendimento inclusivo e igualitário.

Com isso, apresentamos as percepções dos alunos que estão relacionadas com a questão da acessibilidade comunicacional, o participante 01, destacou o seguinte: “Gostaria que tivesse um direcionamento melhor sobre onde estão certos livros, por assunto, pois em questão de assunto me perco bastante; Eu acho a biblioteca inclusiva, mas, sinto falta de livros em Braille, livros que ensinam Libras.” É evidente que a biblioteca não dispõe de recursos para suprir as necessidades de seus usuários com deficiência. Porém, muitos dos fatos apontados pelos alunos a biblioteca oferece, como os livros em Braille, livros que ensinam Libras, livros on-line.

Percebemos a falta de informação junto aos alunos. O que ressalta a falta de comunicação, que se apresenta também na orientação de livros. A biblioteca deve reformular o modo de informar seus alunos, buscando orientar, de forma mais clara, utilizando-se de recursos comunicacionais que promovam a inclusão de todos, alcançando assim um maior número de alunos.

Ademais, trazemos os excertos relacionados à acessibilidade atitudinal que foram extraídos do material empírico, para compreender como alunos com deficiência, do Campus, percebem a acessibilidade atitudinal. O participante diz: “Achei bem indiferente e sufocador por que tu sentes que estas sozinho e não dá pra alguém vir. (salão de estudos)”. Já o participante 02, fala: “Não sei, menos barulho no salão, às vezes, tem muito barulho.” Ambos falam sobre o salão de estudos que se localiza no andar térreo da biblioteca, porém, atualmente encontra-se sem servidores da biblioteca para prestar um acompanhamento para os alunos que a utilizam para estudar. Situação essa, que poderia ser resolvida com a assistência de um servidor no local.

Ao mesmo tempo, apresentamos o que o participante 03 comenta: “Para minha condição, que é apenas a visão, ter a biblioteca virtual já é o suficiente, e também acredito que os profissionais me ajudem, caso eu não encontre por causa da visão”. E, ainda, o participante 09 aponta: “Sim, talvez existam dificuldades para pessoas com problema de visão, fora isso eu acho que está okay”. Os dois fazem um questionamento importante sobre atendimento e a sinalização da biblioteca, esta se mostra ineficaz, pois os alunos apontam para uma dificuldade para encontrar o material sozinhos, recorrendo aos profissionais da biblioteca.

### **Considerações finais**

A pesquisa apresentada buscou entender através das percepções dos estudantes, com deficiência, do Campus Pelotas, as condições de acessibilidade da biblioteca. Por meio da pesquisa foi

possível identificar que os estudantes conheciam pouco a biblioteca, pois a frequentavam em sua maioria, ocasionalmente. Contudo, apontaram que a biblioteca era acessível, incluindo a disposição dos móveis. Durante a análise dos dados, verificamos que a biblioteca precisa passar por ajustes para adequar-se, em relação à acessibilidade, ajustando sua estrutura física, oferecendo tecnologias assistivas e qualificando seus profissionais para proporcionar um atendimento mais inclusivo. A pesquisa também apresentou, como produto educacional, um guia, com o título “Guia de Acessibilidade para Bibliotecas dos Institutos Federais”<sup>2</sup>, tendo como principal finalidade, apresentar recomendações para o atendimento acessível das bibliotecas, por meio da disseminação da informação sobre acessibilidade em bibliotecas, para os profissionais que atuam nesses setores e, assim, proporcionar um atendimento de qualidade para os usuários com deficiência, que frequentam as bibliotecas dos Institutos Federais. O Guia traz definições acerca da acessibilidade, propõe que o leitor faça uma análise de sua biblioteca, por meio de um *checklist* apresentado, com isso poderá verificar se sua biblioteca algum padrão de acessibilidade.

Por meio da pesquisa foi possível constatar que as bibliotecas dos Institutos Federais precisam se adequar aos padrões de acessibilidade, pois as bibliotecas integram o ambiente de aprendizagem e de troca de experiências da instituição e com isso devem estar prontas para receber a todos.

## Referências

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: GROPP, A. J.

---

<sup>2</sup> O produto pode ser acessado no seguinte link: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/726017>

(org.) **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998, p. 11-30.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade e edificações, mobiliário, espaços e equipamentos. Rio de Janeiro, 2015.

BECKER, C. da R. F.; FAQUETTI, M. F. **Panorama das bibliotecas da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica**: um olhar sobre a gestão. Blumenau: IFC, 2015. 108 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto 5.296**, de 02 dezembro de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 DE novembro de 1989. Brasília: MEC, 1989. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf> Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf> Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Portaria 2.678**, de 24 de setembro de 2002. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA\\_N\\_\\_2\\_678\\_\\_DE\\_24\\_DE\\_SETEMBRO\\_DE\\_2002\\_15247494267694\\_7091.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA_N__2_678__DE_24_DE_SETEMBRO_DE_2002_15247494267694_7091.pdf) Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional da Educação Especial**: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. (Decreto 10.502, de 30 setembro de 2020). Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano nacional da pessoa com deficiência**: plano viver sem limite. (Decreto 7.612, de 17 novembro de 2011). Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>Acesso em: 10 nov. 2021.

COSTA, G. R. V.; MAIOR, I. M. M. de L.; LIMA, N. M. de. **Acessibilidade no Brasil**: uma visão histórica. Disponível em: [http://www.prodiam.sp.gov.br/multimedia/midia/cd\\_atiid/conteudo/ATIID2005/MR1/01/AcessibilidadeNoBrasilHistorico.pdf](http://www.prodiam.sp.gov.br/multimedia/midia/cd_atiid/conteudo/ATIID2005/MR1/01/AcessibilidadeNoBrasilHistorico.pdf) Acesso em: 17out. 2021.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15250>. Acesso em: 05 dez. 2021.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTALECIMENTO DAS BIBLIOTECAS ACESSÍVEIS E INCLUSIVAS. **Manual orientador**. São Paulo: Mais diferenças: 2016. Disponível em: <https://arb.org.br/2017/03/22/manual-orientador-para-fortalecimento-de-bibliotecas-acessiveis-e-inclusivas/>Aceso em: 11 set. 2021.

FREITAS, F. Conheça os 7 tipos de acessibilidade para tornar nossa sociedade mais inclusiva. Fundação **Dorina Nowill para cegos**, 2020. Disponível em: <http://fundacaodorina.org.br/blog/sete-tipos-de-acessibilidade/>. Acesso em: 19 out. 2021.

GUERREIRO, E. M. B. R. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.25, n.43, p. 217-232, maio/ago. 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE-IF Sul. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/instituto>. Acesso em: 06 jul. 2021.

Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/instituto> Acesso em: 19 mai. 2021.

LANNA JÚNIOR, M. Cl. M. O movimento político das pessoas com deficiência. **Bengala legal**, 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/movimento-historia-pcd> Acesso em: 09 nov. 2021.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte MG: UFMG, 1999.

PIMENTEL, S. C.; PIMENTEL, M. C. Acessibilidade para inclusão da pessoa com deficiência. Sobre o que estamos falando? **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.26, n. 50, p. 91-103, set./dez. 2017.

SASSAKI, R. K. O conceito de acessibilidade. **Bengala legal**, 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/romeusassaki> Acesso em: 09 nov. 2021.

SASSAKI, R. K. Inclusão ou desinclusão? Uma análise do decreto 10.502/2020. *In: Reação. Revista nacional de reabilitação*. São Paulo, ano 23, ed. 134, p. 12-14, set./out. 2020. Disponível em: <https://revistareacao.com.br/inclusao-ou-desinclusao-uma-analise-do-decreto-10-502-2020/> Acesso em: 15 nov. 2021.



# A BIBLIOTECA HUMANA DO CAMPUS PELOTAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: ACOLHER, OUVIR E INCLUIR

Gislaine da Silva Maciel  
Marta Helena B. Tessmann

## Introdução

Nas bibliotecas escolares, seus gestores são responsáveis pela informação que é transmitida à comunidade escolar. Para cumprir sua função educativa, social e cultural, a biblioteca não deve ser entendida apenas como um local onde são armazenadas informações, mas, sobretudo, como o espaço onde essas informações podem e devem ser utilizadas e estudadas. Acredita-se que um dos objetivos da Biblioteca, além de despertar o interesse pela leitura, como forma habitual de lazer, é a formação do cidadão consciente, com capacidade de pensamento criativo, crítico e reflexivo.

A biblioteca é um espaço importante que integra o ambiente escolar, gera possibilidades contínuas de apoio ao trabalho do professor e o desenvolvimento do projeto curricular da escola.

A palavra biblioteca vem do grego *bibliothēke* (biblion = livro e theke = caixa). Logo, conclui-se que a palavra biblioteca significa: lugar de guardar livros; significado este que, felizmente, se modificou ao longo dos anos. Atualmente, tem-se uma nova visão, de biblioteca, ou seja, a biblioteca se transformou e agrega um conceito a mais, além de ser vista como mera guardadora de livros (Pinto; Campos, p.1, s/d).

A biblioteca posiciona-se dentro da escola como um ambiente de aprendizagem de grande valor pedagógico, possui um espaço diferenciado, com equipamentos diferentes do que encontramos

em sala de aula, materiais de qualidade em vários suportes e pessoal de apoio que facilita os processos (Durban Roca, 2012).

A história da biblioteca é a história do registro da informação, sendo possível destacá-la de um conjunto amplo: a própria história do homem. Tudo começou quando foi necessário gravar a informação em algum suporte e, este suporte denominou-se documento. Em uma época da história, tudo começou com a argila que foi o suporte utilizado pelos reis assírios, sumérios e babilônios.

Em geral, quatro tipos de bibliotecas, sendo elas escolar, pública, especializada e universitária.

O foco da nossa pesquisa é a biblioteca escolar, que é sem dúvida, o espaço ideal para promover experiências criativas de uso da informação em uma escola, ideal para criar um ambiente socializador, que oferece à comunidade escolar, um espaço que nos leva a pensar e nos leva a refletir se, muitas vezes, a realidade em que vivemos nos impõe pensar qual a sociedade que queremos, uma sociedade que exclui, discrimina e nega direitos, ou uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade e que luta por seus direitos, como por exemplo, o direito ao acesso aos livros, à leitura, muitas vezes, desconhecidos por nossa comunidade.

A biblioteca escolar é um espaço acolhedor, humano, atrativo, acessível a todos e livre de qualquer medo e preconceito. Percebeu-se que os estudantes chegavam à escola, desanimados, muitas vezes, desmotivados pelo excesso de responsabilidade. Pensando nisso, surgiu essa proposta de levar à comunidade escolar, atividades que contribuam para o desenvolvimento escolar, podendo despertar nos estudantes, um maior interesse nos serviços que a biblioteca se propõe a implantar, com o intuito de tornar a biblioteca um espaço que agradável, estimulante e que os estudantes gostem de frequentar.

A ideia é que eles não procurem a biblioteca escolar, somente para retirada de material, porém, que comecem a ver na biblioteca, um local no qual eles possam passar momentos agradáveis, realizando atividades, inclusive, que eles mesmos possam propor;

além de ver na equipe da biblioteca, incentivadores de novas ações escolares. Como a biblioteca está dividida em dois segmentos, sendo um ambiente superior onde está o acervo e o atendimento, e a parte térrea onde se encontra o salão, sendo um ambiente de estudos na modalidade individual e em grupo. Isso pode também influenciar os estudantes de forma negativa, não permitindo a eles a curiosidade de deslocar-se até o segundo ambiente. Pensando nisso, surge a proposta de criar o Projeto “A Biblioteca Humana”, como uma primeira ação de acolhimento aos estudantes ingressantes, tornando mais leve e atrativo, o tempo que passam na escola. Sendo assim:

[...] a responsabilidade de observar padrões éticos elevados na interação com todos os membros da comunidade da escola. Todos os usuários devem ser tratados de forma igualitária, independentemente de suas diferenças. Os serviços devem estar adaptados às necessidades de cada usuário. Para fortalecer o papel da biblioteca escolar como ambiente de aprendizagem aberto e seguro, a equipe da biblioteca deve reforçar sua função de orientadora, mais do que de instrutora, no sentido tradicional. Isto implica, em primeiro lugar e acima de tudo, que ela esteja mais voltada para a perspectiva do usuário do que influenciada por atitudes e preconceitos pessoais, no momento de realizar os serviços bibliotecários (Federação Internacional de Associações de Bibliotecas e Instituições, 2002, p 14-15).

Somando-se à reflexão acima, Campello (2012, p.7) observa que:

A biblioteca escolar, pode sim, ser um local onde se forma o leitor crítico, aquele que segue vida a fora buscando ampliar suas experiências existenciais através da leitura. Mas, para tanto, deve ser pensada como um espaço de criação e de compartilhamento de experiências, um espaço de produção cultural em que crianças e jovens sejam criadoras e não apenas consumidoras de cultura.

Certas atividades poderão contribuir para o alcance dessa meta de humanização e acolhimento, despertando as emoções e humor a partir da associação de experiências de vida e os fatos do cotidiano, contribuindo com uma aprendizagem significativa.

Precisamos explicar ao nosso usuário, que é necessário desenvolver autonomia, ir além, fortalecer vínculos com a escola e a biblioteca, onde a educação deveria ser centrada na pessoa humana, contribuindo para a formação de um pensamento crítico.

Esta pesquisa surgiu com o interesse em identificar as necessidades e potencialidades de cada estudante e sobre o acesso deste a biblioteca, então como proposta, apresento a criação de mais um serviço oferecido pela biblioteca escolar. A criação de um projeto intitulado “Biblioteca Humana ou Biblioteca Viva”. O projeto visa oferecer a seus usuários o “empréstimo” de pessoas para a narração de suas histórias de vida, experiências profissionais, importância de aproveitar as oportunidades que a escola oferece, escolhas para o futuro de outras pessoas, ou seja, nossos ingressantes. Incentivando e favorecendo-lhes o aprendizado, através de narração de histórias e fatos, tornando-os cidadãos mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade na qual estão inseridos.

Ao longo dos anos, muitas bibliotecas vêm implantando a Biblioteca Humana. Nem sempre as experiências foram positivas, apesar de suas diversas adaptações em diferentes contextos, tais como (festivals de música, escolas, conferências, pequenos eventos dirigidos a jovens, locais de trabalho etc.). O objetivo original mante-se: “desafiar estereótipos e fomentar a empatia”.

Tendo como apoio para implantar a roda de conversa na biblioteca, utilizamos alguns pontos importantes e significativos do projeto Biblioteca Humana.

A participação dos estudantes/leitores nas atividades ofertadas pela biblioteca, atividades que propõem a participação ativa desses leitores, cria oportunidades para despertar seus direitos, para que tenham voz ativa nas decisões, que tomem parte nas ações destinadas a construir uma sociedade melhor, mais justa e igualitária.

O contato entre o leitor e o livro vivo, cria oportunidades de relacionamento interpessoal entre esse grupo de pessoas, que

talvez não tenha possibilidade de interagir entre, si em outros momentos de suas vivências na escola ou fora dela.

Queremos apoiar os jovens, os quais estão descobrindo um mundo novo ao estudar na escola. Almejamos promover a educação para os Direitos Humanos, uma educação que aceita o outro, sem rótulos, sem preconceito e com uma visão ampla, onde todos somos iguais com nossas diferenças que nos enriquecem, mas todos estamos na escola, na biblioteca ou na sala de aula porque temos sonhos que nos aproximam.

No propósito da “Biblioteca Humana”, os jovens são desafiados, por exemplo, a conversar com o seu preconceito, através dos Livros Vivos que conversarão sobre etnia, religião, identidade sexual e evolução humana. A biblioteca humana é um local onde pessoas voluntárias estão disponíveis para empréstimos como se fossem livros e partilham as suas histórias com “leitores”, através de conversas particulares, por até, 20 minutos. É um lugar onde questões difíceis são esperadas, agradecidas e, sobretudo, respondidas, fomentando a compreensão dos indivíduos, tornando a sociedade mais justa e igualitária. Seu objetivo central é promover o respeito pelos direitos e a dignidade humana.

Costa (2020) salienta que a ideia da Biblioteca Humana, é derrubar barreiras através do contato interpessoal, não deixando assim de ser também uma investigação científica, pois facilita o diálogo construtivo entre estudantes e pessoas que, muitas vezes, são vítimas de ideias preconcebidas, discriminação ou exclusão social, promovendo o respeito aos direitos humanos e a dignidade humana.

Para Costa (2020), a escolha dos livros humanos precisa levar em conta algumas características pessoais: autenticidade, capacidade de gestão de conflitos, fluência verbal, comprometimento e, ainda, serem sujeitos capazes de uma comunicação com diferentes tipos de público, tendo uma postura madura e reflexiva, acerca do tema em questão, e que sejam capazes de expressá-las de forma construtiva, evitando uma abordagem doutrinadora.

A possibilidade de envolvimento de pessoas, através de diálogo construtivo e não-violento, mas, sobretudo, a forma como indivíduos conversam, cujas trocas de ideias se tornam componentes fundamentais para uma mudança positiva.

Dizem que as ideias movem o mundo. É nesse sentido que elas vão surgindo na biblioteca, fazendo com que elas amadureçam e passem a ser atividades reais a serem aplicadas.

A biblioteca não é só um local de lazer, mas também de construção do conhecimento.

Pode-se perceber que nas últimas décadas, com o avanço das tecnologias, as pessoas frequentam menos a biblioteca, passaram a realizar as suas pesquisas por meio de seus aparelhos eletrônicos, conseguindo, deste modo, informações na *internet*.

Pensamos a biblioteca como um local atrativo, um espaço de pesquisa, mas também de lazer, em que os estudantes se sintam à vontade tanto para estudar como para passar o tempo. O espaço da biblioteca perde um pouco a cara de uma biblioteca antiga e passa a ser uma biblioteca antiga, porém, passa a ser uma biblioteca mais criativa.

A criatividade pode fazer parte desse ambiente, levando a transformação e atraindo novos frequentadores. Para tentar solucionar a falta de interesse dos estudantes em frequentar a biblioteca, pensamos criativamente, em algo para a solução do problema.

## **Metodologia**

O produto educacional escolhido para a aplicação foi uma Roda de Conversa, com a participação de 17 estudantes do 1º semestre do Curso Técnico de Edificações, oportunidade em que os mesmos aceitaram participar de forma voluntária. Os estudantes foram selecionados através de um convite da professora que ao conversar com a pesquisadora, soube do seu projeto de pesquisa, na época. O mesmo consiste em implantar um novo serviço na biblioteca da escola, este serviço denominado “Biblioteca Humana:

acolher, ouvir e incluir”. O objetivo deste serviço é aproximar nossos estudantes do ambiente da biblioteca, proporcionando a eles um espaço não formal, ocasião em que eles podem dialogar, tirar dúvidas, conhecer e conversar com pessoas que, em um dia normal do cotidiano escolar, isso talvez nunca acontecesse.

A biblioteca humana, nada mais é que um serviço, onde ao invés do empréstimo de livros, a biblioteca irá emprestar pessoas voluntárias, as quais denominamos “Livros Vivos”, que conversarão com nossos estudantes em uma roda de conversa.

Nessa primeira atividade, os Livros Vivos foram convidados a falar sobre sua vida pessoal e profissional, levando em conta que o público jovem, dessa atividade, está começando sua vida escolar no Campus Pelotas, nesse semestre. Daqui a alguns anos, eles estarão escolhendo a profissão que desejam seguir, sendo que agora estão cursando o ensino médio, que é integrado ao curso de Edificações, porém, apesar de já ser direcionado ao mercado de trabalho, alguns poderão seguir sua vida acadêmica em outra instituição, com a escolha de outra profissão, que irá complementar seu curso técnico. Cabe a nós, como educadores e formadores de opinião, oferecer a eles uma oportunidade de conhecer profissionais, que abordarão sobre suas escolhas e como elas contribuíram para escrever e contar sua história, hoje.

A escolha dos Livros Vivos foi definida através de um pré-teste aplicado, anteriormente, onde os estudantes participantes escolheram quais assuntos gostariam de ouvir em uma sessão de Biblioteca Humana, tendo em vista assuntos abordados no pré-teste, como dúvidas sobre ansiedade, como abordar uma pessoa ansiosa e conseguir auxiliá-la. Um advogado e um médico que abordasse todas as áreas da medicina e sobre inclusão, a pesquisadora optou por proporcionar, nesse primeiro momento, uma atividade, onde os alunos ouviriam sobre ansiedade e inclusão, temas que estão mais atuais nesse momento de pandemia e pós pandemia, que a sociedade está vivenciando na atualidade.

Escolhidos os temas que a serem abordados, foi feito um convite para a Psicóloga e a Intérprete de Libras, profissionais

atuantes no Campus Pelotas, para serem os Livros Vivos escolhidos, proporcionando assim, a fala de duas profissionais que aceitaram o desafio de conversar sobre suas vidas, suas experiências profissionais e como é atuar em suas profissões, no Instituto Federal. A aplicação do Produto ocorreu em três dias, sendo três sextas-feiras.

No primeiro dia, a pesquisadora foi até a sala de aula da turma e entregou o convite à Professora Rosemeire, simbolizando o início da atividade. Após, foi apresentado aos alunos a Biblioteca Humana, sua definição, sua finalidade e o objetivo da pesquisa. Como os estudantes são menores de idade, foi entregue a eles um termo de consentimento para participar da pesquisa, salientando que o mesmo deveria ser entregue no dia da atividade.

No segundo dia, ocorreu a Roda de Conversa, no salão de estudos da biblioteca. Começou com a Intérprete de Libras interagindo em Língua de Sinais. Nesse dia foi possível perceber a surpresa na fisionomia dos estudantes, em serem recepcionados, de forma diferente. Na sequência, ocorreu a conversa com a Intérprete de Libras que falou sobre sua profissão, como era sua rotina de trabalho e como os estudantes podiam identificar os intérpretes no Campus, ainda explicou como podemos conversar e socializar com as pessoas surdas que estudam na escola, além de ter deixado uma síntese explicativa sobre inclusão. Após uma conversa com a Psicóloga, que também conversou sobre sua formação e sobre o transtorno de ansiedade e como podemos identificar, auxiliar pessoas que sofrem com ansiedade e alguns cuidados fundamentais. Explicou como os estudantes podem conversar com ela, seus horários de atendimento e, principalmente, como é importante a roda de conversa, para poder dialogar, socializar e ouvir outras pessoas. Atualmente, focamos muito em grupos de *internet*, celulares e acabamos esquecendo de conversar olho no olho com o colega, com a família e, às vezes, quando chegamos a perceber o que está ocorrendo, perdemos os melhores momentos de nossa vida. Após a atividade, a pesquisadora

entregou o questionário para preenchimento pelos Livros Vivos e, também, uma lembrança da atividade.

No terceiro e último dia da atividade, ocorreu uma conversa com a pesquisadora, para avaliar a atividade e como os estudantes receberam a proposta. Deveria falar sobre qual sua opinião sobre a atividade, pontos positivos e negativos. Após a conversa foi entregue, aos estudantes, um questionário. No final da atividade, os estudantes também foram presenteados com uma lembrança pela participação na atividade.

Por mais que sigamos uma linha de raciocínio de como apresentar uma Roda de Conversa, algumas vezes, somos surpreendidos, pois ao começar a atividade, no terceiro dia, a professora presente na atividade e os estudantes pediram para ouvir sobre a minha vida, como escolhi a profissão de bibliotecária, um breve relato sobre minha vida como estudante e depois como bibliotecária. Falei da passagem de uma universidade a outras, o trabalho em uma Universidade Particular, até passar em um concurso público e ser nomeada para trabalhar no IFSul. Não estava preparada para ser o 3º Livro Vivo, mas aceitei o desafio e tivemos uma conversa sobre a Gislaine, estudante, bibliotecária e apaixonada por ajudar o próximo.

O que surpreende, nessa atividade é o interesse dos estudantes. Embora, tenha sido feito um comunicado sobre a atividade, seguindo todas as regras para realização, seria somente uma Roda de Conversa entre pessoas que tinham um objetivo em comum, mas naquele mesmo dia pela manhã, enquanto organizava a biblioteca, fui abordada por três estudantes de Psicologia de uma Faculdade, localizada em Pelotas. Os estudantes ouviram sobre a Roda de Conversa e solicitaram uma entrevista sobre o Projeto Biblioteca Humana, seus objetivos e o que me levou a escolher esse tema para minha pesquisa. Em breve continuaremos nossa entrevista para então começar um trabalho em conjunto com o apoio dos estudantes para dar continuidade ao serviço ofertado pela biblioteca.

O instrumento de coleta de dados foi o questionário com perguntas abertas e fechadas, como apoio do método de Bardin, análise de conteúdo para tabulação e interpretação de dados.

Para coleta de dados, foi aplicado um questionário com 10 questões para analisar a opinião de 17 estudantes, denominados “Leitores dos Livros Vivos”, sobre a roda de conversa e os assuntos abordados na mesma. Para os dois Livros Vivos, aplicamos também um questionário com 06 questões sobre sua participação na atividade.

Os estudantes são alunos do primeiro semestre da turma do Curso Integrado de Edificações que aceitaram voluntariamente, participar da roda de conversa juntamente com a Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira Rosimeire Simões de Lima, a qual disponibilizou seu horário de aula para a aplicação da atividade.

A atividade ocorreu em três dias, nas sextas-feiras, no horário das 13h30 min às 14h45 min.

Os estudantes participantes da pesquisa foram convidados a participar de forma voluntária, em conversa com a Professora Rosemeire e estudantes em sala de aula. Anteriormente, em uma conversa informal, esta mostrou interesse em participar da atividade com seus alunos, porém, disse que eu poderia escolher o dia e a turma. A participação resultou em 07 meninas e 10 meninos, estes aceitaram participar da entrevista, de forma voluntária.

Como os estudantes são menores de idade, apresentaram à pesquisadora o Termo de Consentimento, assinado pelo responsável, permitindo o estudante a participar da pesquisa.

Todos os cuidados foram tomados para não constranger ou gerar situações que prejudicassem os participantes durante a atividade.

Assim, esta pesquisa se justifica pela necessidade de incentivar a participação da biblioteca na promoção de atividades, que poderão contribuir para alcançar uma meta de humanização e pensamento crítico, principalmente, para os estudantes do Ensino Médio Integrado. Certas atividades poderão despertar emoções e o

humor, a partir da associação do conteúdo literário e os fatos do cotidiano promovendo uma aprendizagem significativa.

A satisfação do usuário depende da habilidade dos agentes bibliotecários em identificar as necessidades de indivíduos e dos grupos, à medida que elas vão se modificando.

Abaixo, apresento o quadro com as sugestões de Livros Vivos indicadas pelos estudantes.

Quadro 1 - Sugestão para futuros livros vivos

<b>Estudante</b>	<b>Livro Vivo</b>	<b>Sugestão</b>
Estudante 1	Professora de Música	Maestrina da Orquestra Municipal Estudantil de Pelotas
Estudante 2	Artista Plástico, diretor de cinema; uma pessoa com depressão	
Estudante 3	Músico, Engenheiro, Esportista	
Estudante 4	Filósofo	
Estudante 5	Musico, Tatuador, Esportista	
Estudante 6	Arquiteto, Ator, Atriz, Músico, Soldado, Tatuador	
Estudante 7	Músico, Arquiteto, Engenheiro, Esportista	
Estudante 8	Jogador de Futebol	
Estudante 9	Músico, Arquiteto; Engenheiro	
Estudante 10	Aluno ou Professor Intercambista	
Estudante 11	Filósofo	
Estudante 12	Músico, Artista	
Estudante 13	Engenheiro Civil	
Estudante 14	Alguém da Área da Saúde	Sugestão: como manter o corpo saudável
Estudante 15	Escritor	Sugestão: livros de ficção
Estudante 16	Alguem que sofre preconceito	Sugestão: agressão física, emocional, preconceito racial
Estudante 17	Tatuador, jogador, músico	

Fonte: Maciel (2023)

## Considerações finais

Os dados coletados permitiram responder ao problema de pesquisa, inicialmente proposto. Identificou-se que uma das maneiras de ampliar a percepção dos estudantes é ampliar os serviços oferecidos pela biblioteca. Propondo a implantação do serviço “Biblioteca Humana: acolher, ouvir e incluir”, criando o empréstimo de Livros Vivos, onde eles propõem, de forma voluntária, conversar com nossos estudantes sobre a vida, profissão, e demais assuntos que atraem os estudantes até a biblioteca, ampliando o acesso a ela. Os estudantes poderão estar em constante contato com os serviços e ações que a biblioteca propõe, podendo surgir novas ações, tirar dúvidas, conversar com os servidores da biblioteca e sentir-se parte de todo o processo educativo da biblioteca. Esta proposta já começou a acontecer na biblioteca, quando ao aplicar o pré-teste os estudantes sugeriram que uma caixa de sugestões e dicas fosse disponibilizada pela biblioteca. Mesmo os estudantes podendo utilizar o sistema *Pergamum* para sugerir melhorias e indicar obras, a biblioteca atendeu ao pedido. O retorno do projeto já está sendo publicado nas mídias sociais da biblioteca.

Assim, conhecemos melhor as necessidades informacionais dos usuários, pois há um caminho que se faz em conjunto, em que vemos o outro em nós mesmos e nos vemos no outro, permitindo maior proximidade entre a comunidade escolar do IFSul, Campus Pelotas. Conhecendo as características dos adolescentes, bibliotecários e a equipe da biblioteca serão capazes de desenvolver atividades que os levem a utilizar os recursos e serviços da biblioteca de forma eficiente. Acredito que o/a bibliotecário/a que consegue conectar-se com os usuários, consegue perceber suas necessidades, suas carências e mesmo que, não possa resolver o problema de imediato, pode direcioná-lo a outro profissional que possa suprir essa necessidade. Um exemplo da importância de um trabalho direcionado ao “outro”, foi o convite inesperado que surgiu enquanto aplicava meu produto educacional. Estudantes do Curso de Psicologia de uma Faculdade de

Pelotas ouviu falar sobre a iniciativa da atividade e me propôs uma entrevista, para quem sabe levar a proposta de biblioteca humana, além dos muros da escola.

A oportunidade de acolher a biblioteca humana, ou mais humana dentro da escola, foi algo que eu almejava há muito tempo. Conforme muitos autores descrevem, o bibliotecário não pode fechar-se em uma bolha. Deve buscar novas ações, serviços que possam influenciar os usuários a ver, na biblioteca, um local transformador, humano e que busca atuar em conjunto com toda a comunidade escolar.

Devemos, como educadores, promover um espaço de vivências positivas, respeitando a valorização da história prévia de cada um, um espaço de diálogos, escuta e fala, quebrando barreiras e gerando empatia. À biblioteca compete a função de realizar um trabalho reflexivo e de fortalecimento do Ensino Médio Integrado, por meio de práticas sociais, culturais que objetivam a complementação da ação educativa.

Então, que tal começar a ouvir e interessar-se mais pelas histórias de quem está ao seu redor? Tenho certeza de que irá se surpreender afinal todos nós temos uma Biblioteca Humana ao nosso redor, no condomínio, na farmácia, no trabalho, na escola e na família. Afinal, cada um de nós tem histórias para contar!

## Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CAMPELLO, B. S. *et al.* **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- COSTA, M. **Biblioteca Humana: guia de disseminação**. Portugal: Oficina, 2020. Disponível em [https://www.oficina.org.pt/uploads/7/0/6/1/70619115/biblioteca\\_humana.pdf](https://www.oficina.org.pt/uploads/7/0/6/1/70619115/biblioteca_humana.pdf) Acesso em: 10 jul. 2022.
- DURBAN ROCA, G. **Biblioteca escolar hoje: recurso estratégico para a escola**. Porto Alegre: Penso, 2012.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECAS E INSTITUIÇÕES. **Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar.** Disponível em <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brasil.pdf> Acesso em: 05 jun. 2021.

PINTO, M. M. da; CAMPOS, F. D. R. de. **Diagnóstico situacional dos processos de treinamento de usuários em bibliotecas públicas.** Disponível em <http://www.fatea.br/noticias/pesquisa.pdf> Acesso em: 01 jun. 2021.

# BIBLIOTECA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Glória Acosta Santos  
Manoel José Porto Junior

## Introdução

A biblioteca possui uma importância muito maior do que se imagina, é preciso trocarmos o discurso sobre sua falência, para o discurso sobre a sua potencialidade. É necessário, que a mesma seja compreendida, não somente, como produtora da leitura, mas também como produtora de aprendizagem (Campelo, 2012).

Enquanto educadora, tenho a humildade de compreender, que os estudantes podem nos ensinar. E que quando ouvimos, também podemos apreender. Entendo, que possibilitar às pessoas a participação, é indispensável. Acredito ser importante, colocar a estrutura da biblioteca a favor da emancipação humana, então, a biblioteca é mais um espaço para que os alunos expressem o que pensam e apresentem sugestões de atividades. Neste sentido, esta proposta mostra-se relevante, uma vez que visa auxiliar para que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) continue caminhando em direção a uma educação emancipatória e humana dos indivíduos, além de contribuir para a organização e gestão desse espaço pedagógico.

A articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio (EM) visa “[...] superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (Ramos, 2014, p. 84). Segundo a mesma autora é necessário:

[...] orientar um projeto de educação profissional comprometido com a formação humana, concluindo que a educação profissional não é meramente

ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus reveses, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (Ramos, 2014, p. 85).

Com a criação dos Institutos Federais (IFs), a educação brasileira pôde vislumbrar um novo formato de ensino, possibilitando a formação plena dos indivíduos, oportunizando-lhes a capacidade de exercer a cidadania. Os IFs são hoje referência em educação pública de EM, assumindo lugar de destaque em exames internacionais, formando sujeitos capazes de exercerem atividades, não só manuais, mas também intelectuais, comprovando que é possível uma educação emancipatória e de qualidade. No entanto, a rede federal de ensino sofre constantes ataques por ideologias políticas que vão de encontro à educação que buscamos, omnilateral, politécnica e unitária. Segundo Della Fonte:

[Omnilateral diz respeito] [...] não apenas de emancipação de todos os seres humanos, mas também de emancipação do ser humano por inteiro. Em contraste com o ser humano fraturado pela divisão social do trabalho, coloca-se o ser humano total, omnilateral, em todas as capacidades e faculdades (Della Fonte, 2018, p. 14).

Ainda sobre este tema, Saviani destaca que:

A noção de **politecnia** diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Não se trata de um trabalhador que é adestrado para executar com perfeição determinada tarefa, e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Ele terá um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva moderna na medida em que ele domina aqueles princípios, aqueles fundamentos, que estão na base da organização da produção moderna (Saviani, 1989, p.17, grifo nosso).

Complementando, Porto Júnior; Ramos e Loponte (2019, p. 119) afirmam que: “[...] escola unitária significa uma escola única para todos(as), no seu final pedagógico [...]”.

É importante atentarmos ao fato de que, forças políticas contrárias à educação pública tentam a qualquer custo, o desmonte do patrimônio público, desqualificando essas instituições perante a sociedade no que diz respeito aos avanços educacionais, que a rede vem alcançando em relação à educação no nosso país. Portanto, a resistência por parte dessas instituições é necessária. Resiste, produzindo conhecimento técnico-científico, democratizando esse conhecimento à sociedade como um todo e formando cidadãos emancipados, capazes de transformar a sociedade em que vivem.

Por esse viés, cabe dizer que a biblioteca como um espaço pedagógico é uma importante ferramenta de resistência, pois contribui para reafirmar o papel destaque da EPT, na formação de sujeitos críticos e autônomos, gerenciando os conteúdos informacionais presentes em diferentes fontes e formatos, auxiliando no processo de pesquisa escolar, democratizando o acesso à informação e sendo uma facilitadora na produção de conhecimento e, ao mesmo tempo, viabilizando a esses sujeitos a apropriação da(s) cultura(s).

A biblioteca contribui para a qualificação dos estudantes nos diversos setores produtivos da economia brasileira, facilitando a realização de pesquisas e o desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços à sociedade, bem como a realização pessoal desses sujeitos. Então, entender qual a contribuição da biblioteca para a formação escolar, na percepção de estudantes, é uma possibilidade para a biblioteca atuar de forma mais efetiva na formação desses sujeitos.

O presente trabalho trata sobre a contribuição da biblioteca para a formação escolar, na percepção de estudantes do Ensino Médio Integrado do IFSul, Campus Pelotas.

A biblioteca precisa estar articulada com aquilo que a instituição se propõe, ou seja, a função social de proporcionar processos educativos que oportunizem a formação crítica, reflexiva, autônoma e emancipatória do indivíduo, preparando-o para a inserção no mundo do trabalho, possibilitando aos

estudantes interferirem como sujeitos da história, colaborando assim na construção de uma sociedade justa e democrática.

Nesse sentido, ela deve auxiliar para que o estudante possa ter uma compreensão ampliada da realidade e de superação da ideologia capitalista dominante, oportunizando que a educação de qualidade não seja um sonho, mas, sim uma realidade. Então, seguindo a direção de uma gestão participativa e democrática, entendemos ser relevante ouvir o estudante. E, assim, conseqüentemente, fortalecer esse espaço, o qual é fundamental para a formação literária e para a democratização da informação e do conhecimento junto à comunidade escolar. Segundo Veiga (2009, p. 166), “é tarefa imprescindível da escola democrática [...] ouvir a palavra de sua comunidade escolar”. Ainda, segundo a mesma autora, “a democracia é dinâmica e está em permanente construção e a participação torna óbvia a partilha do poder” (Veiga, 2009, p. 167). Na mesma direção, Paro afirma que:

[...] cada vez mais se verifica o desenvolvimento de uma concepção segundo a qual os usuários têm o direito de se familiarizarem com o modo de agir pedagógico da escola e podem contribuir com sua opinião, expectativas e interesses para uma prática pedagógica mais adequada (Paro, 2007, p. 2).

A motivação por esta pesquisa justifica-se pelo fato de a pesquisadora atuar como Bibliotecária no IFSul, Campus Pelotas, uma vez que a mesma conhece o potencial de uma biblioteca, o quanto ela pode ser agente transformadora, o quanto pode contribuir na formação de pessoas. Temos o entendimento de que é necessário não se limitar a pensar a biblioteca apenas à organização do acervo e ao empréstimo de livros. Compreendemos a biblioteca como parte integral do processo educativo, e que sua missão deve ser muito mais ampla, como a formação de leitores e pesquisadores e, conseqüentemente, a formação da cidadania. É necessário mediar o acesso à informação e propiciar a apropriação ao conhecimento e, o uso da biblioteca constitui-se em condição para isso. Dessa forma, pretendemos, com esta pesquisa, conhecer a contribuição da biblioteca na formação de estudantes,

colaborando para formulações de estratégias de melhoria no processo de organização e gestão de espaços pedagógicos, participando assim na formação do sujeito-histórico.

Com o desdobrar da pesquisa, esperamos contribuir para futuras reflexões a respeito do potencial que as bibliotecas possuem. Compreendemos que ao assumirem seu papel pedagógico e ao democratizarem o conhecimento produzido pela humanidade, possibilitam a liberdade de um povo e, conseqüentemente, a transformação social.

### **Educação profissional e tecnológica**

Para entender a Educação Profissional no Brasil, é preciso compreender a estrutura social brasileira, que foi se moldando a partir de um país colônia e escravocrata e se direcionando a políticas neoliberais. Foi dessa forma que a educação foi alicerçada, para servir à classe dominante e oprimir a classe operária, com o mínimo de instrução possível, mantendo assim, a divisão por classes. O neoliberalismo deseja manter as relações de escravidão perpetuando, dessa forma, sua hegemonia e dominação (Frigotto, 2007, p. 1131).

A Educação Profissional, conhecida como é hoje, tem início com a Revolução Industrial, com novos processos de manufatura, passando da produção artesanal para a produção por máquinas. A Revolução Industrial impactou profundamente a sociedade, alterando a forma de trabalhar e transformando a educação. Essa alteração, nas relações de produção e capital, exigiu o domínio de técnicas específicas para lidar com as máquinas (Francisco, 2021). Tornou-se imperativo que o trabalhador tivesse um conhecimento técnico e que dominasse seu ofício. Esse novo modelo educacional resultou na separação entre instrução e trabalho produtivo, emparelhando as escolas ao sistema de produção capitalista. Difundiram-se então as escolas de Artes e Ofícios, “[...] A mão-de-obra precisava ser capaz de atender à demanda emergente, ou seja,

de servir à maior produção de bens para o consumo” (Manacorda, 1995, p. 287 *apud* Vieira; Souza Júnior, 2016, p. 154).

A partir de então, ocorreu uma ruptura em relação à visão institucional inicial de assistencialismo, pois as Escolas Técnicas Federais passaram a oferecer, não somente o ensino profissional, mas também conhecimentos gerais, passando a serem reconhecidas como instituições de excelência em Educação Profissional no país (Rodrigues, 2018, p. 29). A expansão das Escolas técnicas resultou com que três destas escolas se transformassem em Centros Federais de Educação (CEFETs), nos estados do Rio de Janeiro, Paraná e Minas gerais, e assim a rede federal ganhou corpo e se fortaleceu no cenário nacional, então foi sancionada, pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei n.º 11.892 de 29, de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (Brasil, 2008a *apud* Reis, 2020, p. 26).

Os IFs são instituições de ensino singular, tendo suas atividades pautadas na tríade: ensino, pesquisa e extensão. Essas instituições oferecem cursos de curta duração, ensino médio, cursos tecnológicos, graduações e pós-graduações, tudo isso em um mesmo ambiente, possuem o compromisso de atender 50% de cursos técnicos e 20% de licenciaturas (Brasil, 2008). Nesse sentido, segundo Oliveira (2018, p. 97), o EMI é, portanto, “[...] o carro chefe dos IFs.”

Nessa direção, o EMI deve caminhar em direção à formação humana dos estudantes, surgindo como uma luta contra a hegemonia, defende uma educação comprometida com a classe trabalhadora brasileira, a qual se apresenta como uma forma de superar a dualidade educacional que está tão enraizada em nosso país, com uma formação unitária, humana, integral, centrada na politecnia, compreendendo o trabalho como princípio educativo e formando os sujeitos autônomos, livres, capazes de produzir novas formas de relações sociais. O EMI se apresenta como uma brecha para superar essa educação dual em que:

Aos proletários, a educação é fragmentada, frouxa, servindo para ensinar o básico de alfabetização, contribuindo para mantê-lo em sua classe social.

Para a elite, tem-se uma educação livresca, intelectual, que prepara os seus com cultura, com letramento, com recursos que permitem que a elite continue a ser elite (Francisco, 2021, p. 55).

Ramos faz a seguinte reflexão sobre a educação e sobre nosso papel, enquanto educadores, nos instigando a refletir que tipo de sociedade visamos quando educamos. Para a autora:

Visamos a uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos; ou visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos? Nós nos colocamos, na segunda posição que, em síntese, persegue a construção de uma sociedade justa e integradora (Ramos, 2008, p. 1).

No entanto, ao longo dos anos, a educação vem sofrendo constantes golpes, forças políticas neoliberais tentam a todo custo fazer com que a elite continue a ser elite e que a classe operária continue a “sangrar”, e, sempre, precisando lutar. A Lei n.º 13.415/2017, que trata sobre reforma do EM, apresenta-se como um desafio à Educação Profissional, sendo essa contrarreforma marcada por um movimento neoliberal e privatista, a partir da oferta de um ensino flexível, fragmentado e alinhado ao capital. Nessa perspectiva, se difundem a noção de mérito, possibilidade de escolha, atendimento às demandas do mercado e diminuição de direitos e favorecimento aos interesses do capital. A concepção de formação profissional pautada pela contrarreforma do EM, sinaliza uma formação técnica estreita, dentro da qual a educação vira um treinamento. Perde-se a noção de uma formação básica, geral e ampla. E, a partir do argumento da escolha, o estudante perde uma parcela do que se convencionou como básico para a formação de qualquer estudante, diminuindo a formação integrada e omnilateral (Oliveira, 2021).

Numa sociedade desigual como a brasileira, é preciso evidenciar que o ensino técnico, articulado com o ensino médio, é uma alternativa ao estudante, de sobrevivência econômica e

inclusão social. É uma possibilidade para que o estudante seja um agente de transformação social. É esse caminho que a biblioteca deve trilhar, contribuir para se superar a exclusão, indo ao encontro da educação igualitária, que possibilite a apropriação de cultura e conhecimentos construídos pela humanidade. Essa luta é de todos aqueles que acreditam que a educação deve ser libertadora.

A pesquisa buscou ouvir o estudante, pois este já tem voz, o que ele precisa é ser ouvido. Esta pesquisa busca democratizar o processo de ensino, entender quais são as percepções dos estudantes em relação à contribuição da biblioteca para sua formação escolar. Assim, a pesquisadora intenta entender como melhor planejar ações adequadas e alinhadas com a missão institucional 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” (IFSUL, 2008).

Conscientemente, trazendo a voz da pesquisadora, enquanto Bibliotecária Documentalista, julgo ser fundamental compreender meus usuários, a razão de ser da unidade informacional, na qual estou inserida, para desenvolver e aprimorar minhas práticas profissionais. Essa é a parcela de contribuição que entendo ser possível oferecer para que a formação integrada possa ocorrer.

### **Procedimentos metodológicos**

A escolha do local e público alvo desta pesquisa, qual seja, os estudantes do Ensino Médio Integrado do último ano do IFSul, Campus Pelotas, deu-se pelo envolvimento da pesquisadora com a EPT, como servidora da instituição. A presente pesquisa respalda-se perspectiva de interpretar e analisar o fenômeno, de acordo com Bogdan e Biklen (2010), para quem as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no ambiente habitual da ocorrência. Embora os Institutos Federais ofertem educação em diferentes modalidades de ensino, destacam-se pela Educação Integrada, no Campus Pelotas, por exemplo, mais de cinquenta por

cento das vagas são reservadas aos estudantes do EMI, no entanto, os serviços disponibilizados pela biblioteca abrangem principalmente os cursos superiores, porém esse usuário já está mais familiarizado com o uso e a busca da informação, nesse sentido, percebemos a necessidade de ter um olhar mais cuidadoso para com o público do EMI. O fato de os estudantes do último ano já terem tido um contato mais prolongado com a biblioteca, nos fez pensar que seria interessante a escolha desse grupo. A pesquisa se realiza no Campus Pelotas, este é considerado referência no estado em Educação Profissional e Tecnológica, sendo um dos Campus mais antigo do instituto, são 80 anos de história, o que nos motivou a investigar essa instituição.

As bases de dados utilizadas para a pesquisa bibliográfica foram: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a Base de Dados Referencial de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI) e o Observatório do PROFEPT, entre o período de 2009 a 2021.

Quanto aos métodos, a pesquisa se enquadra em estudo de caso. As abordagens aplicadas foram a qualitativa e quantitativa. Os dados obtidos através das abordagens se complementam e geram uma maior riqueza de informações.

A respeito dos instrumentos da coleta de dados, utilizamos o questionário e a entrevista.

Aplicamos o questionário de forma virtual, por facilitar o contato com as pessoas, por possibilitar que o sujeito responda no tempo que melhor lhe convier. O questionário foi realizado através de um formulário disponibilizado pela plataforma *Google*, chamado de *Google Forms*, e encaminhado aos estudantes via e-mail, contendo perguntas fechadas e abertas. Também foi enviado o *link* do questionário aos estudantes, via aplicativo de celular *WhatsApp*.

Encaminhamos o questionário para 98 estudantes. O instrumento de coleta de dados conteve 20 questões, sendo 18 fechadas sobre a temática da pesquisa, 1 questão, questionando se

o estudante teria interesse em participar, posteriormente, propõe-se uma entrevista, e 1 questão aberta, que possibilitou ao participante deixar suas sugestões em relação à biblioteca. As perguntas foram divididas em dois tópicos, procurando responder os objetivos propostos no estudo, conforme quadro 1:

**Quadro 1** – Instrumento de Pesquisa (Questionário)

<b>Tópicos</b>	<b>Questões</b>
PERFIL DO USUÁRIO	1,2,3,4,5 e 6
NECESSIDADE E USO DA INFORMAÇÃO	7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17a, 17b,17c, 17d e 18

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante das respostas dos questionários, observamos que haviam lacunas que precisavam ser preenchidas e que a entrevista com alguns participantes, nos possibilitaria preenche-las. A entrevista realizou-se da seguinte forma: após analisarmos os questionários, determinamos a amostra da mesma, lembrando que no questionário, 1 questão perguntou se o estudante teria interesse em participar posteriormente de uma entrevista.

Conforme pedido dos participantes, a entrevista ocorreu ou via telefone, ou presencialmente, ou pela ferramenta *Meet*, de forma on-line, gravada, em dias e horários escolhidos por cada um dos 4 participantes, mediante a assinatura do participante do termo de consentimento livre e esclarecido, contendo 7 perguntas, e com duração aproximadamente de 20 min. Nossa intenção foi entrevistar participantes de diferentes cursos e gêneros, no entanto, após algumas tentativas de abordagem a esses estudantes, não conseguimos atingir o objetivo.

Os dados obtidos foram examinados a partir da análise de conteúdo, primeiramente, foram selecionados os documentos a serem analisados; posteriormente, se reuniu os dados oriundos da entrevista e dos questionários e, por fim, foi feito o tratamento dos resultados. A análise dos dados coletados foi realizada mediante a somatória das informações obtidas com os questionários e as entrevistas. A seguir, será apresentada a análise e discussão dos resultados.

## **Análise e discussão dos resultados**

Para análise de conteúdo, seguimos Bardin (2011), de maneira sintetizada, ou seja, destacamos que o método adotado, foi empregado como inspiração, não o seguimos à risca, assim, primeiramente foram selecionados os documentos a serem analisados (pré-análise); posteriormente, reunimos os dados oriundos dos questionários e entrevistas (exploração do material) e por fim, foi feita a síntese e seleção dos resultados (tratamento dos resultados).

Dos 98 estudantes pesquisados, 55 responderam, ou seja, 56,12% da totalidade. A entrevista contou com colaboração de 4 estudantes. Os dados apontaram que os estudantes do EMI são jovens trabalhadores, não somente estudam, mas também trabalham. Não possuem o costume de frequentar a biblioteca, nem fazem uso de práticas de leitura. O que mais motiva o estudante a utilizar a biblioteca é seu espaço físico. A biblioteca não é considerada a principal fonte de informação pelos estudantes e consideram baixa a contribuição da mesma para sua formação escolar. Os participantes preferem realizar suas pesquisas na *internet*, pela comodidade e imediatismo, relataram possuir dificuldade em selecionar informações confiáveis na rede. Foi possível constatar a falta práticas de leitura pelos estudantes e que sentem necessidade de que a biblioteca seja mediadora nesse processo, os mesmos buscam uma biblioteca dinâmica e atrativa.

A biblioteca nem sempre tem um respaldo devido dentro das instituições de ensino, é fundamental que a mesma não seja negligenciada, que exista uma cultura dentro da escola que visualize a biblioteca como uma importante aliada pedagógica, a contribuir para a formação dos estudantes. A biblioteca não pode ser vista como algo a parte da instituição, nem pelos estudantes, nem pelos educadores, tão pouco pela gestão.

É explícito que a biblioteca precisa criar estratégias que possibilitem a efetividade do seu uso, instruir o usuário quanto ao uso e busca da informação. A pesquisa foi uma das possibilidades

que encontramos para que isso ocorra, o guia desenvolvido neste estudo traz dicas aos estudantes para encontrar informações científicas específicas e pertinentes às investigações realizadas, uma vez que a pesquisa apontou que a *internet* é a fonte mais utilizada pelo estudante para buscar informações e que nem sempre consideram essa fonte confiável.

### **Considerações finais**

Sabemos da importância da biblioteca enquanto espaço pedagógico, dos inúmeros benefícios que a mesma pode proporcionar, colaborando na formação de sujeitos críticos e autônomos, gerenciando os conteúdos informacionais presentes em diferentes fontes e formatos, auxiliando no processo de pesquisa escolar, democratizando o acesso à informação e sendo uma facilitadora na produção de conhecimento. Ao mesmo tempo, a biblioteca viabiliza a esses sujeitos, a apropriação da (s) cultura(s) e contribui para que possam ser agentes de transformação social.

Essa pesquisa possibilitou “compreender a contribuição da biblioteca para a formação escolar de estudantes do EMI do IFSul, Campus Pelotas”, explorando assuntos como biblioteca, ensino médio integrado, institutos federais e educação profissional e tecnológica. A utilização de dois instrumentos de coleta de dados, um questionário e uma entrevista viabilizaram os resultados satisfatórios, conforme os objetivos propostos.

A pesquisa nos ajudou a conhecer o perfil dos usuários bem como a necessidade dos mesmos na busca e no uso da informação, fato que nos ajudou a nortear a elaboração de nosso produto educacional, um guia que auxiliará os estudantes nas suas pesquisas escolares, possibilitando-os autonomia e criticidade na busca pela informação, o que contribuirá para sua emancipação enquanto sujeito.

Através do estudo do perfil dos usuários e de suas necessidades de informação, constatamos através da pesquisa que a biblioteca precisa melhorar o fator contribuição, para formação escolar dos estudantes. Esse fato requer atenção por parte dos

bibliotecários, professores, equipe pedagógica e gestão, é necessário ressaltar que a construção do conhecimento se dá de forma coletiva. Promover a educação crítica e autônomas dos indivíduos requer educá-los em relação a importância da leitura. A pesquisa aponta o perfil da cultura institucional que requer um pouco mais de esforço para a melhoria de concepção de EPT. É necessário que a equipe da biblioteca pense em estratégias para reverter esse panorama cultural desfavorável ao uso da biblioteca. Criar ações que incentivem práticas de leitura.

No que diz respeito ao atendimento aos objetivos específicos da pesquisa, destacamos que foram todos atingidos. O primeiro objetivo “pesquisar o perfil dos estudantes” e o segundo objetivo “investigar as perspectivas dos estudantes em relação a biblioteca”, foram respondidos com base nas respostas obtidas através dos questionários e da entrevista. E o terceiro objetivo foi contemplado com a elaboração e validação do produto educacional, um guia intitulado “Busca e uso da informação: um guia prático para estudantes do ensino médio”.

Em relação ao primeiro e ao segundo objetivo específico, é possível concluir que os estudantes, cada vez mais, vêm buscando suprir suas necessidades informacionais na *internet* e que nem sempre consideram essas informações confiáveis, por isso é necessário educar esses usuários. A pesquisa também nos mostrou que os estudantes buscam uma biblioteca dinâmica e se interessam por produtos/serviços que otimizem seu tempo. Referente ao terceiro objetivo, constatamos que a elaboração do Guia pode colaborar com as necessidades informacionais dos estudantes, e que a praticidade e simplicidade do mesmo irá tornar a busca e o uso da informação mais atrativa e autônoma.

Procurou-se responder a seguinte questão de pesquisa: Qual é a contribuição da biblioteca para a formação escolar na percepção de estudantes do EMI do IFSul, Campus Pelotas?

Com base nos dados levantados, nessa pesquisa, através da voz dos pesquisados, conclui-se que a contribuição da biblioteca para a formação escolar dos estudantes precisa ser melhorada.

Sendo necessário um papel mais ativo no contexto escolar, vindo da biblioteca e do bibliotecário. Além disso, as bibliotecas devem ser entendidas dentro das instituições de ensino como órgãos importantes e que também possuem o papel educativo dentro da escola, para que assim, possam vir a contribuir com a formação dos estudantes. Existem vários atores dentro das instituições de ensino que podem colaborar nesse processo, sejam eles pedagógicos ou administrativos. É preciso uma integração entre os sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas da escola, de modo a inserir a biblioteca nas atividades do currículo escolar.

Algumas posturas precisam ser ajustadas para que nós, educadores, possamos oferecer a nossos estudantes uma educação libertadora. Trazendo a voz da pesquisadora e educadora, digo que essa foi a forma que encontrei de contribuir com uma educação emancipadora, uma vez que entendo a biblioteca como um espaço pedagógico e que precisa ser democrático, por isso, a necessidade de se ouvir os estudantes para, assim, melhor ajustar o espaço, fazendo com que ele colabore para uma formação que caminhe na direção de uma educação omnilateral, unitária e politécnica.

Por intermédio do resultado dos questionários e da entrevista, observou-se que o objetivo geral, dessa pesquisa “compreender a contribuição da biblioteca para formação escolar dos estudantes do EMI do IFSul, Campus Pelotas” foi alcançado. Com base nas respostas obtidas por meio dos instrumentos de coleta de dados esperamos contribuir para a organização e gestão da biblioteca. Consideremos que esse estudo possa colaborar para futuros trabalhos, no sentido de aprofundar o conhecimento sobre as bibliotecas dos IFs.

O presente trabalho não esgota o assunto tratado, existem tantas outras possibilidades a serem exploradas sobre o tema. Ao iniciar a pesquisa, identificamos poucas produções científicas referentes à articulação ente biblioteca e EMI, assim como biblioteca e IFs. Recomenda-se intensificar estudos que tratem sobre essa temática, vindo a incrementar as produções *stricto sensu* já existentes.

## Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2001.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 2010. (Coleção Ciências da Educação).
- 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 26 nov. 2021.
- CAMPELLO, B. S. (org.). Elementos que favorecem a colaboração entre bibliotecários e professores. In: CAMPELLO, B. S. (org.). **Biblioteca escolar: conhecimentos que sustentam a prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 73.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como um lugar de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, v.3, n. 3, 2005. ISSN 1808-799X. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122>. Acesso em: 3 jun. 2021.
- DELLA FONTE, S. S. Formação no e para o trabalho. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista - EPT**, Vitória, v. 2, n. 2, p. 16-10, 2018. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/125748>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- FRANCISCO, A. C. **A relação entre biblioteca e Educação Profissional e Tecnológica: aprendizado e reflexão crítica**. 2021. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal Goiano, Ceres-GO, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/2001>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- FRIGOTTO, G. A relação da Educação Profissional e Tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educação & Sociedade**,

Campinas, v.28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.  
Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300023&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300023&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 23 jan. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Instituto**. 2008.  
Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/instituto>. Acesso em: 06 jul. 2021.

OLIVEIRA, R. A. de. **Narrativas de estudantes do Ensino Médio Integrado de um IF sobre currículo escolar e Matemática**. 2018. 261p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

OLIVEIRA, T. F. de. A educação profissional e tecnológica a partir das novas diretrizes: da precarização a privatização. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, p. 205-228, 2021.

PARO, V. H. Estrutura da escola e prática educacional democrática. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anped, 2007. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001657984>. Acesso em: 26 out. 2021.

PORTO JÚNIOR, M. J.; RAMOS, M. N.; LOPONTE, L. N. As dimensões da vida humana na proposta de ensino médio integrado: as armadilhas da tecnologia e da inovação. *In*: TOMAZELLA, M. (org.). **Educação, cultura e sociedade**. João Pessoa: IFPB, 2019, p. 106-142. ISBN 9788554490232. (Reflexões na educação, v. 4).

RAMOS, M.N. **Concepção do ensino médio integrado à educação profissional**. Natal: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrado5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf). Acesso em: 25 jan. 2022.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. Vol. 5. Curitiba: IFPR, 2014. 121 p. (Formação Pedagógica).

REIS, C. C. **O papel da Biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense do campus Macaé nas avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de Pós-Graduação

Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.  
Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/11952/1/cassandracaastilhoreis.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2021.

RODRIGUES, R. L. **Análise da política de formação de acervo e serviços relacionados**: estudo de caso da Biblioteca Francisco Montojos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação da Escola de Comunicações e artes) – Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Escola de Comunicações e artes, Universidade de São Paulo, 2018.

Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP\\_27300abcdd0f0bd6d640b4e9c8be720d](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_27300abcdd0f0bd6d640b4e9c8be720d). Acesso em: 17 dez. 2021.

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. **Rev. Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JÚNIOR, A. de. A educação profissional no Brasil. **Interacções**, v. 12, n. 40, p. 152-169. 2016.

Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>. Acesso em: 21 jan. 2021.



**PARTE III**

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO**  
**TECNOLOGIAS, ENSINO-**  
**APRENDIZAGEM**



# AS CONTRIBUIÇÕES DA LEITURA PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL DO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Susane do Nascimento Nunes  
Marta Helena Blank Tessmann

## Introdução

Já dizia Manuel Bandeira: “Os pássaros têm asas e as pessoas têm livros”, através do contato com a leitura é possível experimentar vários tipos de sensações e sentimentos e ir até os lugares que a imaginação permitir, não existindo limites. Através do ato de ler, ocorre o diálogo entre o que se sabe e o novo, entre o texto e o contexto. Nesse processo, linguagem e realidade se conectam em um processo dinâmico que perpassa a simples decodificação de símbolos, ampliando horizontes e auxiliando na compreensão do mundo. No entanto, desenvolver a prática de leitura ainda é um desafio para a instituição escolar.

Devido a essa realidade, torna-se extremamente relevante abordar estas questões. Este é o principal motivo que levou à escolha deste tema. Este capítulo é composto por quatro seções, nas quais são analisadas as contribuições da leitura para a formação integral do estudante que se encontra no Ensino Médio Integrado. Também, são apresentadas reflexões, discussões e conclusões relacionadas a um trabalho de pesquisa realizado e ao Produto Educacional desenvolvido, com os estudantes do 1º ano dos cursos de Informática e Mecatrônica do IFSUL - Campus Charqueadas, tendo como foco a leitura literária.

Trabalhar com esta temática é muito importante, uma vez que tanto a atividade da leitura quanto o estudante que se encontra nesta etapa de ensino precisam de um olhar diferenciado. É preciso propiciar um ambiente que valorize e que reconheça suas vivências

e experiências para que sua aprendizagem possa ser significativa. A leitura, nesse contexto, representa uma oportunidade de entrar em contato com um novo mundo, com a história, com outras culturas, outro cenário.

São inúmeros os benefícios que a leitura pode proporcionar, contribuindo significativamente também para a formação social. Brito (2010) comenta sobre o ato de ler: “Ler não é adivinhar e nem decifrar os significados. Ler é reformular esses significados tantas vezes quantas forem necessárias a partir do encontro entre novas ideias e opiniões”. Ao entrar em contato com este universo, o leitor começa a elaborar e a atribuir novos sentidos à compreensão que anteriormente possuía, confrontando com suas experiências pessoais.

Todo esse processo proporciona um grande crescimento pessoal, ampliando as percepções da realidade e a visão de mundo. Com isso, há uma dupla metamorfose: uma transformação pessoal e social que se configura na busca de um mundo melhor para si e para os demais. A leitura é capaz de contribuir imensamente para isso, garantindo liberdade ao estudante, através do seu desenvolvimento intelectual, o que propiciará sua evolução pessoal e sua transformação em um ser social, ou seja, é essencial para sua formação.

## **Desenvolvimento**

A palavra “leitura” é carregada de memórias e de significado. O ato de ler, no contexto atual, assume cada vez mais seu caráter de essencialidade. Essa palavra tem origem no latim “*legere*” e significa mais do que simplesmente decodificar as letras. Ler é construir, descobrir, interpretar, apreender significados, demonstrando entendimento das palavras lidas, o que confere ao ato de ler, um sentido ampliado de sua significação dicionarizada.

A história do livro é bastante antiga e está diretamente relacionada ao desejo do homem de registrar suas impressões a respeito do mundo que o cerca. Ao longo dos vários períodos históricos, o homem sempre buscou comunicar-se através de

diferentes linguagens, até o surgimento do papel. A partir desse momento, foi possível registrar os ensinamentos e todo esse processo também foi essencial para as administrações públicas e para a divulgação da literatura.

A figura do leitor surge por volta do século XVIII, na Europa, com a invenção da imprensa, após um período histórico marcado pelo domínio da Igreja. Nessa época, muitas obras que não estavam de acordo com as normas estabelecidas foram censuradas, conforme afirma Britto (2010, p.7), “A literatura ficou restrita durante séculos, livros específicos da cultura portuguesa e brasileira viram-se amordaçados durante o período de atuação da Santa Inquisição”.

A história do livro e do leitor mostra um caminho de lutas, de censuras e de restrições. Felizmente, essa dura realidade se modificou um pouco. No entanto, o desafio maior na atualidade concentra-se na necessidade de desenvolver essa importante ferramenta de aprendizagem que, em nosso país, encontra-se distante dos parâmetros ideais. É o que revela a pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, em sua quinta edição, realizada de outubro de 2019 a janeiro de 2020 e, então, lançada em 2020, pelo Instituto Cultural Pró-livro, em parceria com Itaú Cultural e Ibope Inteligência.

Com o objetivo de analisar o comportamento do leitor brasileiro, esse estudo traçou um perfil em relação às práticas de leitura e literatura. Teve como público-alvo a população brasileira acima de cinco anos, sendo considerados leitores aqueles que leram pelo menos um livro inteiro nos últimos três meses. Os dados coletados revelam que existem, no Brasil, mais de 100 milhões de leitores, o que corresponde a 52% da população brasileira. Ao comparar os dados atuais com os das pesquisas anteriores, é possível perceber uma grande oscilação no número de leitores, com altos e baixos, havendo atualmente uma diminuição, pois, em 2015, o universo de leitores era de 104,7%.

Outro aspecto importante evidenciado é o fato de que, entre os não leitores, 70% jamais viram seus pais lendo em sua infância,

índice que diminui para 50% entre os leitores, mostrando que o incentivo recebido dos responsáveis tem uma grande influência sobre a constituição do futuro leitor. Na terceira edição dessa mesma pesquisa, Failla menciona o papel fundamental da família na formação de valores, inclusive os relacionados à cultura.

Os resultados também evidenciam o fato de que o índice de leitura diminui quando não há mais contato com o ambiente escolar, sendo também reduzido o número de leitores conforme a faixa etária avança. Atualmente, 30% dos alunos que estão matriculados em instituições escolares não estão lendo, enquanto esse número aumenta para 80% entre os que estão fora da escola. Essa constatação se torna motivo de grande preocupação frente ao desafio de modificar a realidade existente.

O baixo índice de leitura também é marcante em outras pesquisas mais recentes, que apontam um processo de estagnação em relação às habilidades de leitura e compreensão de texto. Pode-se perceber o baixo índice de desempenho dos estudantes brasileiros, o que prejudica, também, as outras diversas áreas do conhecimento. Desta forma, construir capacidades linguísticas e leitoras é uma necessidade, pois a leitura é uma condição central para um processo educativo que prioriza a postura crítica e a ação emancipadora e social do estudante. De acordo com Formiga, Cavalcanti e Araújo:

Em suma, a avaliação realizada em 2018 e divulgada no mês de dezembro de 2019 revela que as habilidades de leitura e de compreensão de texto não tiveram um progresso significativo na última década. Nesse aspecto, o Brasil continua abaixo da média da OCDE em leitura: a média nacional é de 413 pontos (57<sup>o</sup> do mundo), e a da OCDE é de 487. Entre as regiões do Brasil, o desempenho médio do Nordeste (389) é o pior do território nacional (INEP, 2019) (Formiga; Cavalcanti; Araújo, 2020, p. 279)

Os dados mencionados acima revelam a urgência do trabalho com a leitura em suas múltiplas dimensões, na instituição escolar. O desenvolvimento da prática de ler é essencial para a conquista do protagonismo do estudante e para a sua constituição como ser

social. O contato com o mundo da leitura confere sensações pessoais que libertam a imaginação e a criatividade, possibilitando, também, o domínio da palavra e o entendimento de mundo. É o que nos diz Britto (2010, p.3), “Cada leitor possui uma experiência própria, cotidiana e pessoal, tornando a leitura única, incapaz de se repetir, e este é o seu grande encanto”. O ato de ler, contudo, deixa de ser um ato solitário quando cada pessoa compartilha suas vivências no grupo social em que está inserida.

Por todos os aspectos acima descritos, o desejo de formar o aluno leitor que vai além, que torna a leitura uma atividade frequente, incorporando-a na sua vida, é um dos desafios a serem alcançados. Assim como diz Failla:

Diante da complexidade dessa realidade da educação brasileira, melhorar os indicadores de leitura é um grande desafio. Não basta conhecer o comportamento leitor e medir os indicadores de leitura, é preciso identificar o que necessita ser transformado ou melhorado para se reverter esses números. Trata-se de conhecer e escolher caminhos e eles seguem em muitas direções, pois a origem dos baixos índices de leitura está em muitos lugares. O desafio é gigante e deve ser assumido pelo governo e pela sociedade civil. Mas é urgente! (Failla, 2012, p. 52).

Portanto, para superar as barreiras do acesso à leitura e transformar o Brasil em um país de leitores, são necessárias ações efetivas através do comprometimento de todos e da definição de objetivos claros, passando por debates e pela criação de estratégias que qualifiquem a práxis.

O papel da escola, neste contexto, é fundamental, pois é a maior responsável pelo desenvolvimento de práticas leitoras – portanto, precisa estar preparada para ser a grande estimuladora da leitura.

O professor é o mediador desse processo, precisa ter consciência de seu papel. De igual forma, esse desejo de fomentar a prática da leitura deve estar presente na proposta político-pedagógica da escola. Os objetivos, por sua vez, precisam estar bem delineados para cada etapa de ensino, a fim de nortear as

metodologias que serão desenvolvidas, qualificando a prática pedagógica. Conforme afirma Manys (2010, p.3):

Como a escola tem como sua principal tarefa ensinar os alunos a ler e escrever, os professores que nela atuam, devem ter a plena consciência dessa importância perante os alunos e, devem proporcionar momentos em que os alunos entrem em contato com a leitura e a escrita, através da observação do próprio professor no ato de ler e escrever, o contato com os mais diversos tipos de textos e participando de um trabalho voltado para o estímulo de aprender a ler e escrever. Para isso, a escola precisa ter em sua proposta pedagógica, objetivos claros para a efetivação educacional.

Certamente, como foi explicitado acima, a preocupação com a leitura deve ser uma prioridade. Estimular o encontro com o universo leitor equivale a oferecer possibilidades para os alunos, contribuindo para seu desenvolvimento intelectual e pessoal. Um outro aspecto importante é que o processo de leitura está intimamente ligado à escrita, sendo que o desenvolvimento dessas habilidades é fundamental para todas as outras disciplinas escolares. Convém ressaltar que a leitura é premissa para qualquer aprendizado, desde o início da escolaridade.

Infelizmente, a leitura tem ocupado pouco espaço na vida do jovem que se encontra no Ensino Médio Integrado. Segundo uma pesquisa realizada com jovens na faixa etária entre 11 e 15 anos, ligar o computador e permanecer conectado é a principal atividade desenvolvida por eles, sendo que assistir televisão também é uma das formas de lazer mais utilizadas. Infelizmente, para essa geração multitarefa, que está habituada a executar duas atividades ao mesmo tempo, como estar no computador e assistir a um filme, a leitura de livros é uma prática pouco desenvolvida. Assim afirmam os autores Schwerther e Fischer:

Diferentemente, e como era de se esperar, a leitura de livros é citada com menor frequência: 26% dos alunos (um terço das meninas) disseram não realizar tal atividade. Sessenta e dois alunos afirmaram dedicar, no máximo, duas horas por dia à leitura. Menos de 2% (dois estudantes apenas) garantiram ler por mais de seis horas, diariamente. Nas respostas espontâneas à quarta pergunta do questionário (“O que você gosta de fazer nas horas vagas?”), apenas 15 jovens

(ou seja, pouco mais de 12%) indicaram a leitura como atividade realizada no seu tempo livre. Destes, 14 eram meninas e um era do sexo masculino (Schwerther; Fischer, 2012, p. 409-410).

Esses dados são preocupantes e mostram a necessidade de desenvolver a prática da leitura. Mas como fazer isso? Como fazer com que a leitura ocupe um espaço maior na vida jovem? Que práticas podem ser desenvolvidas na escola a fim de buscar essa aproximação com o mundo da leitura? Essas são perguntas que servem de motivação para realizar esta análise e desenvolver trabalhos que consigam modificar, pelo menos um pouco, essa triste e preocupante realidade.

A leitura é e sempre será importante no processo do conhecimento e no desenvolvimento do intelecto, concedendo ao indivíduo condições para a sua liberdade e autonomia. Antes de entrar em contato com os símbolos, cada pessoa traz o seu mundo para esse universo. Aprende a decodificar e a ler as palavras. Assim, através da nova habilidade de ler, passa a ter uma nova visão do mundo que o cerca, observando-o com outro olhar, podendo criticar, interpretar e analisar os fatos. Isso lhe confere a oportunidade de se desenvolver plenamente. Segundo Freire:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p. 9).

Nesse sentido, a experiência de leitura pode tornar-se extremamente profunda se for associada à experiência do estudante. Estudar implica ler em uma visão mais ampla, assim como diz Freire (1997, p 20), “[...] o ato e estudar implica sempre o ato de ler, mesmo que neste não se esgote. De ler o mundo, ler as palavras e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita”. Desta forma, quando o aluno se apropria do conhecimento, é possível usar essa compreensão adquirida, agindo e interagindo, qualificando o seu viver. Assim, não será mais uma aprendizagem

mecânica e superficial, possibilitando a transição para um novo sujeito: aquele que tem que analisar, que se comunica e que, aguçado por sua curiosidade, assume a responsabilidade de ser o principal agente de aquisição do seu próprio conhecimento.

Os Institutos Federais, que possuem o compromisso com esse tipo de formação, precisam dar atenção especial às práticas de leitura. Segundo Souza e Cavalcante (2021, p. 9), “essa superação do senso comum e a inserção do ensino da leitura como algo efetivo na sala de aula do EMI, para nós, pode configurar um importante aliado do processo de ensino-aprendizagem”. Compreendida como um elo facilitador no EMI, a leitura precisa ganhar mais espaço, deixando de estar restrita à disciplina de Língua Portuguesa. A articulação com as disciplinas técnicas poderia trazer grandes benefícios, não só possibilitando o aprendizado dessas disciplinas, mas sendo também um alicerce para a aquisição de quaisquer conhecimentos. Souza e Cavalcante, assim comentam:

Podemos reconhecer, portanto, que existe a necessidade de uma integração entre a Língua Portuguesa e as disciplinas técnicas, para que as estratégias de leitura possam ser trabalhadas e as técnicas de leitura possam ser ensinadas, possibilitando uma melhor aprendizagem dos conteúdos, possibilitando uma melhor aprendizagem das disciplinas técnicas. Portanto, a leitura é o elemento integrador no EMI, é o fio condutor da interdisciplinaridade nesta modalidade (Souza; Cavalcante, 2021, p. 38).

Perpassar o ensino isolado ao componente de Língua Portuguesa é uma necessidade quando se pretende a formação integral do estudante. O ensino dessa disciplina deve receber atenção especial, uma vez que trabalha com a linguagem, elemento crucial para o processo de comunicação. Saber comunicar-se é crucial, tanto no trabalho quanto no meio social. De acordo com Rodrigues, Cavalcante e Maldaner:

Dessa forma no âmbito da EPT, percebe-se que o ensino da língua portuguesa, em sua modalidade escrita, contribui positivamente para a formação omnilateral pretendida, pois de acordo com a LDB/1996, seu ensino deve ser compreendido como ‘instrumento de comunicação, acesso

ao conhecimento e exercício da cidadania' (Rodrigues; Cavalcante; Maldaner, 2020, p. 80).

É evidente a importância de se trabalhar a linguagem na Educação Profissional e Tecnológica. A disciplina de Língua Portuguesa possui um compromisso maior com o desenvolvimento da expressão oral e escrita, de modo a proporcionar aos estudantes a ampliação dos saberes necessários à prática social efetiva. Também é de sua responsabilidade formar o leitor proficiente, desenvolvendo a prática de leitura, o que é um grande desafio para a escola, principalmente no Ensino Médio Integrado, em que o jovem se encontra em uma fase de transição da infância para a vida adulta, marcada por muitas transformações pessoais e sociais.

Trabalhar a leitura e suas múltiplas possibilidades é fazer com que o aluno consiga entender o que está da escrita, interpretando e refletindo sobre o assunto. Cada leitura representa uma nova escrita, a partir da qual são atribuídos ao texto significados diferentes, que serão diferentes de acordo com o leitor. Esse é o grande desafio: levá-lo a ampliar a sua leitura de mundo.

### **Procedimentos metodológicos**

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, caracteriza-se como qualitativa, buscando-se o embasamento teórico necessário, utilizando-se, para isso, de publicações existentes em repositórios científicos e livros. Além da pesquisa bibliográfica, escolheu-se a pesquisa-ação para realizar o trabalho proposto no Clube de Leitura, pois permite ao pesquisador entrar em contato com a realidade, analisar e interpretar dados mais profundos, podendo, dessa forma, estar mais diretamente em contato com a complexidade do comportamento humano. Essa não é uma tarefa fácil, mas fornece à pesquisa, contribuições significativas, ao analisar mais detalhadamente hábitos, atitudes e tendências do comportamento humano, aspectos esses que são de crucial importância na busca por respostas às indagações do pesquisador.

A escolha da pesquisa-ação deve-se ao fato de que é a metodologia mais apropriada para este estudo que está relacionado à Educação Profissional, pois proporciona o contato direto com a realidade, possibilitando a compreensão, a análise e a intervenção na situação identificada, para, assim, buscar modificá-la. Desta forma, essa metodologia não se limita apenas a compreender um determinado contexto, mas objetiva a intervenção com o propósito de contribuir para a transformação da realidade. A pesquisa-ação favorece a produção de novos conhecimentos e contribui para a discussão a respeito das questões em análise.

Sendo assim, colocou-se em prática a proposta de um trabalho de incentivo à leitura com os alunos do 1º ano do Ensino Médio Integrado, a partir dos resultados de uma pesquisa inicial, sendo possível conhecer os gêneros de maior interesse dos educandos. Após o conhecimento da realidade, passou-se para o planejamento das atividades do Produto Educacional. Criou-se o Clube de Leitura: “Leiturando no IF: lendo, criando, refletindo – estratégias de incentivo à leitura na perspectiva da formação humana integral”, voltado para a leitura literária, buscando-se estimular a prática da atividade de leitura e o desenvolvimento desta prática para além da escola. Escolheu-se o formato presencial, em quatro encontros semanais, com a duração de um ou dois períodos de aula. No perfil “leiturandoif”, na rede social *Instagram*, divulgou-se as ações e as atividades realizadas a partir dos encontros: técnicas de motivação, debates, roda de leitura e troca de experiências com autores locais, leitura de conto, apresentação de trabalhos, Mini Gincana Literária, com atividades diversas ligadas à leitura de contos, leitura de uma parte do livro *Confinada*, de Leandro Assis e Triscila Oliveira. Propôs-se uma avaliação final, a fim de validar o Produto Educacional, sendo utilizado como método de análise das respostas dissertativas, o método análise de conteúdo de Laurence Bardin.

Com base nos resultados obtidos na pesquisa, é possível afirmar que o Clube de Leitura contribuiu para desenvolver a prática de ler, nos estudantes, propiciando vivências significativas

através das atividades diferenciadas que foram feitas, as quais estimularam a participação e o raciocínio, tendo sempre por base a leitura literária. Os dados analisados permitem chegar à conclusão de que a leitura contribui, sim, para a formação integral do educando, fazendo-o refletir e perceber melhor sua realidade para, assim, tornar-se um cidadão atuante e um jovem com perspectiva de futuro, sendo capaz de ir em busca de seus sonhos. Porém, é necessário salientar que as atividades aqui mencionadas são apenas uma sugestão.

As atividades propostas no Clube de Leitura devem ter como objetivo fazer com que os educandos do Ensino Médio Integrado vivenciem experiências, tendo a leitura como ponto de partida para que, mesmo sendo a grande protagonista, a atividade de leitura seja aos poucos inserida no contexto. Como um fio condutor, a leitura, então, pode proporcionar debates, interpretações, troca de experiências e participação. Assim, vai lentamente ocupando seu espaço e, nesse envolvimento proporcionado, torna-se, aos poucos, uma grande estrela.

Tudo isso porque ler é sonhar, é imaginar, é refletir. São muitas as leituras que fazemos do mundo à nossa volta, desde que nascemos. A leitura é a base para o conhecimento e para o desenvolvimento do ser humano. Por isso, precisa ser dado à leitura a devida importância nas instituições escolares, assumindo um papel de destaque no meio educacional. Com certeza, este é um passo importante para a qualidade e para a transformação da educação.

### **Conclusões finais**

Através desta pesquisa, foi possível refletir ainda mais sobre a importância da leitura literária para a formação do estudante do Ensino Médio Integrado e o quanto a realização de práticas de leitura significativas pode fazer toda a diferença na vida do estudante. A leitura representa um caminho para a aprendizagem, podendo facilitá-la e propiciar um desenvolvimento pessoal e social. Amplia seus conhecimentos e sua leitura de mundo, estimulando a

capacidade crítica, pois no ato de ler se envolvem e se confrontam as experiências vividas e as novas que são adquiridas, uma vez que há o contato com este novo universo.

Leitura, formação integral, ensino médio integrado e leitura são campos de conhecimentos interligados entre si, pois carregam conectam-se à palavra “estudante”. A atividade de leitura é uma grande aliada no desenvolvimento e um elo facilitador da aprendizagem na busca de uma educação de qualidade que possa garantir a formação integral ao estudante que se encontra nesta etapa de escolaridade.

Quem lê entra em contato com um novo mundo, passando a observar a realidade com outros olhos - olhos de quem enxerga além do que está apenas exposto. A leitura é uma das maneiras mais eficazes de desenvolver a linguagem e a intelectualidade e, por esse motivo, deve ocupar lugar de destaque quando se fala em formação integral.

Nesta pesquisa, foi levada em conta uma paixão pela leitura, sendo desenvolvido com muito afeto e dedicação. Fica o desejo de que seja dada à leitura a devida importância nas instituições escolares e que ganhe um papel de destaque no meio educacional. Com certeza, este é um passo importante para a qualidade e para a transformação da educação.

Os versos que seguem finalizam este texto, contudo não esgotam o tema da pesquisa, contudo este foi de grande importância para o aprofundamento dos estudos, representando mais um desafio vencido, nesta caminhada de estudos e de pesquisa.

*O jovem estudante e a escola*

Ser jovem é ser único  
Viver uma fase da vida  
Bem difícil, até complicada  
Na complexa escalada  
De chegar à maturidade  
Isso seria em que idade?

Não é possível precisar  
Tudo depende das características  
Que cada um irá apresentar  
Do desenvolvimento individual  
Da qualidade das relações e vivências  
Que irá experimentar  
Dos grupos sociais que irá participar  
Aí está a importância da escola  
Que nesse processo deve e pode  
Muito auxiliar  
Oferecendo oportunidades  
De suas experiências e conhecimentos ampliar  
Através de um currículo significativo  
Para o aprendizado ser mais qualificado  
E assim propiciar  
Um ambiente onde o jovem estudante  
Possa se encontrar  
E também se desenvolver  
Como pleno cidadão

A leitura pode e muito auxiliar  
Venho novamente recorrer aos versos de Manuel Bandeira  
Para melhor exemplificar  
“Os pássaros têm asas  
As pessoas têm livros”  
Para assim tentar mostrar  
O que a leitura  
Pode significar

## Referências

- BRITO, D. S. A importância da leitura na formação social do indivíduo. *In: Periódico de Divulgação Científica da FALS, Praia Grande*, v. 4, n. 8, p. 01-35, 2010.
- FAILLA, Z. (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.
- FAILLA, Z. (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 5**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2020.

FORMIGA, G. M.; CAVALCANTI, M. C. M.; de; ARAÚJO, C. V. A formação do leitor em suas múltiplas dimensões: a leitura literária sedimentando a prática integradora no Ensino Médio Técnico do IFPB – Campus João Pessoa. **Revista Leia Escola**, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 273-290, ago. 2020. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1841>>. Acesso em: 23 out. 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

MANYS, H. A importância da leitura para o aprimoramento da escrita no Ensino Médio. **Revista Científica Feati**, São Paulo, v. 08, 2010.

RODRIGUES, J. P.; CAVALCANTE, R. P.; MALDANER, J. J. O trabalho e a linguagem na constituição do ser humano. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 4, n. especial, p. 77-101, 2020. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/635>. Acesso em: 22 out. 2021.

SABINO, M. M. C. Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. **Revista Ibero-americana de Educação**, v. 45, n. 05, 2008.

SCHWERTHER, S. F.; FISCHER, R. M. B. Juventude, conectividades múltiplas e novas temporalidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 395-420, mar. 2012.

SOUZA, A. N.; CAVALCANTE, M. A. S. Leitura e prática pedagógica no Ensino Médio Integrado: entre a atividade real e o real da atividade. **Pensares em Revista**, [S.l.], n. 21, jul. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/58071>. Acesso em: 10 set. 2021.

# ENSINO MÉDIO INTEGRADO, FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E O COMBATE ÀS *FAKE NEWS*

Emerson da Rosa Rodrigues  
Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior

## Introdução

O Projeto Pedagógico Institucional do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), prioriza, na sua proposta curricular, uma educação que articule os conhecimentos técnicos, humanísticos e científicos (IFSul, 2015). Com base nessa intencionalidade, o instituto almeja formar cidadãos aptos ao enfrentamento dos desafios de uma sociedade globalizada, desigual e em frequentes modificações.

Para alcançar o sucesso nesse desafio será necessário “[...] formar um cidadão crítico, reflexivo, autônomo, ciente de seus direitos e deveres, capacitado para participar da construção de uma sociedade mais igualitária” (IFSul, 2015, p. 13). O processo de ensino e de aprendizagem pretendido no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) pressupõe, como horizonte político-pedagógico, a formação humana integral dos estudantes e a pesquisa como princípio pedagógico.

A pesquisa como princípio pedagógico “[...] instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na busca de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos” (Brasil, 2013, p. 164). Esse princípio está intimamente relacionado ao trabalho como princípio educativo, o qual, ao ser assumido em uma educação integrada, “se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano” (Ciavatta, 2008), favorecendo à

formação de cidadãos autônomos que possam compreender-se e atuar no mundo por meio do trabalho.

Para a realização das pesquisas existem recursos que podem contribuir significativamente nessas ações. Um recurso que, se bem utilizado, deverá auxiliar muitos estudantes, nesses momentos destinados às pesquisas são as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). “A tecnologia é o futuro da educação” (Ferreira; Vetromille-Castro, 2013), já podemos afirmar que a tecnologia não é o futuro, e sim, o presente da educação. Com o advento da denominada “era da informação”, surgida a partir da III Revolução Industrial, pesquisas e leituras passaram a ocorrer, de modo crescente, a partir dos meios eletrônicos. Por isso, a era da informação, também conhecida como era digital, “representa uma verdadeira revolução no acesso à informação, na forma com a qual interagimos e nos comunicamos. Uma conexão com o mundo na palma de nossas mãos” (Patel, 2023).

Conforme Castells (2020), o digital é o novo normal, pois estamos vivendo na sociedade digital. O autor afirma que:

Não haverá volta. Porque o novo normal não será o que conhecíamos. E assim como a saúde pública será nossa garantia de sobrevivência, também será a digitalização completa de nossa organização econômica e social, o que se tornará uma estrutura permanente para manter nossa comunicação em todas as circunstâncias. E a comunicação é a base da vida (Castells, 2020).

A *internet* aumentou a capacidade de comunicação entre as pessoas e entusiasmou o surgimento das mídias sociais. As mídias sociais revolucionaram a forma com que as pessoas se relacionam entre si, sendo espaços de conversa e interação, compartilhando fotos, vídeos e textos. Conforme Patel:

Mídias sociais são canais online que permitem o relacionamento e compartilhamento de conteúdo entre usuários. Para que seja considerada uma mídia social, a plataforma, site ou aplicativo deve: Promover a interação entre usuários; Permitir a divulgação descentralizada de conteúdo; e Incentivar a participação colaborativa (Patel, 2020).

Essas mídias sociais (*blogs*, sites, redes sociais - como o *Facebook* e o *Instagram* - e os aplicativos de mensagens instantâneas - como o *WhatsApp* e o *Telegram*) colaboram para a difusão da informação em velocidade extraordinária. Informações muitas vezes manipuladas, podendo ocasionar sérios problemas para a reflexão sobre o assunto que está sendo pesquisado.

As redes sociais por serem virtuais e estarem diretamente ligadas à *internet* tornaram-se canais de comunicação atraentes para as pessoas. O problema é que muitas vezes essas pessoas recebem e compartilham informações e notícias sem ao menos averiguar a veracidade do texto que está a sua frente, ocasionando, em muitas situações, a propagação das notícias falsas, também chamadas *Fake News*. Devemos ter muita atenção com o tema *Fake News*, pois é de extrema relevância. Conforme Neves e Borges:

O tema da *Fake News* é relevante para a área da Educação e da Ciência da Informação, bem como para a área de Comunicação, uma vez que seus respectivos profissionais tradicionalmente atuam na checagem da veracidade, acuidade e pertinência das informações que disseminam (Neves; Borges, 2020, p. 2).

Estamos vivenciando os tempos do chamado obscurantismo, que conforme Duarte (2018, p. 139): “[...] trata-se da difusão de uma atitude de ataque ao conhecimento e à razão [...]”, o qual pode ser nocivo à toda a sociedade. O autor complementa afirmando que o obscurantismo é beligerante, já que muitas vezes faz uso de “[...] atitudes fortemente agressivas [...]”, principalmente em questões ideológicas e preconceituosas. Ainda, conforme Duarte:

Na atualidade esse fenômeno se apresenta, porém, com algumas peculiaridades, entre as quais pode-se assinalar que o mundo virtual da *internet* mostrou-se um terreno favorável para ataques extremamente violentos, caluniosos e sem qualquer respaldo na objetividade dos fatos. Em outras palavras, o obscurantismo é o maior beneficiário das *'fake news'* (Duarte, 2018, p. 139, grifo do autor).

Conforme o exposto, estamos vivendo uma época na qual a disseminação de notícias falsas ocorre de forma desmesurada, devendo ser combatida, principalmente através da educação, pois estas podem ser nocivas de diversas formas para toda a sociedade. Neste sentido, este estudo problematiza as contribuições da formação humana integral no enfrentamento à divulgação e compartilhamento de *fake news*.

### **Formação humana integral**

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem a finalidade de preparar o cidadão para o exercício de profissões, e assim, contribuir para que possa se inserir e atuar no mundo do trabalho e na vida em sociedade (Brasil, 2018a). Conforme o Portal do MEC (Brasil, 2018b), a Educação Profissional teve seu início em 1909, durante o governo do presidente Nilo Peçanha, a partir do Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro, com a criação de 19 Escolas de Aprendizagem e Artífices. Escolas gratuitas de ensino primário e profissional.

O documento mais importante referente à educação brasileira é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), ela regulamenta toda a organização do sistema educacional brasileiro. O seu Art. 35 apresenta as finalidades do Ensino Médio (EM), já com os artigos 36 A, 36 B e 36 C, teremos como resultado o que se propõe o EMIEP, ou seja, um projeto de formação omnilateral, o qual tem o desafio de confrontar o modelo de educação vigente no sistema capitalista. Nesse sistema, ocorre a fragmentação da educação, onde há uma formação para o trabalho manual e preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, destinada aos filhos dos operários, e uma formação intelectual, visando a preparação de dirigentes, voltada aos filhos dos proprietários das propriedades privadas e dos meios de produção.

Karl Marx, filósofo alemão, deu grande importância ao conceito de omnilateralidade em suas reflexões acerca dos problemas da educação. Embora não tenha sido definido

claramente por Marx, suas obras indicam que a omnilateralidade seja uma formação humana oposta à formação unilateral burguesa da sociedade capitalista (Souza Junior, 2008).

A formação unilateral é “provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas [...]” (Souza Junior, 2008, p. 284), ou seja, uma formação pobre que resulta em um aumento na separação de classes sociais e na alienação do ser humano. Isto posto, o EMIEP visa uma ruptura com esse modelo de educação na perspectiva de uma formação humana integral dos estudantes, possibilitando “o desenvolvimento humano, social e político juntamente com a profissionalização” (Andrighetto; Maraschin; Ferreira, 2022, p. 5), enfim, em todas as suas faculdades humanas, todo o seu potencial para que possa compreender e se compreender no mundo.

No EMIEP a “[...] integração entre conhecimentos de formação geral e de formação específica, neste último caso, os conhecimentos de caráter profissional, expressa o sentido epistemológico desse projeto” (Ramos, 2021, p. 70). A união dos conhecimentos teóricos aos conhecimentos práticos, a práxis, torna-se imprescindível para as pretensões do EMIEP.

Nesse sentido, a proposta do EMIEP é de uma formação plena do educando, integrando seus conhecimentos e preparando-o para o mundo do trabalho e o convívio em sociedade, vencendo a “separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, supera[ndo] a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa” (Souza Junior, 2008, p. 286). Assim, torna-se essencial o trabalho pedagógico desenvolvido tanto pelos docentes quanto pelos técnicos administrativos em educação (TAEs) e demais servidores terceirizados<sup>1</sup>, pois estes também podem e devem contribuir para a formação humana dos estudantes.

Ferreira (2010) conceitua o trabalho pedagógico como métodos, técnicas e avaliações intencionalmente planejadas

---

<sup>1</sup> Trabalhadores contratados por uma empresa para o fornecimento de mão de obra para a limpeza, manutenção e zeladoria, por exemplo, de prédios públicos.

visando o alcance de objetivos relativos à produção de conhecimentos. Nesse processo, as bases desse trabalho estão relacionadas, de alguma forma, à Pedagogia. A autora assinala que “o trabalho pedagógico pode ser realizado também por sujeitos que não são licenciados ou não estão na condição de professores” (Ferreira, 2010).

Os docentes, principais agentes desse processo, passam de transmissores para mediadores no processo de geração de conhecimentos. Durante este procedimento os professores, “articulando e provocando os estudantes a desenvolverem seus saberes e fazeres em consonância com os conteúdos trabalhados nos cursos” (Andrighetto; Maraschin; Ferreira, 2022, p. 6) estarão dando passos interessantes em direção à perspectiva da formação integral desses discentes.

Corroborando com essa afirmação, temos o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFSul. Neste documento, fica evidenciado que o trabalho pedagógico ao assegurar o desenvolvimento das competências deve inserir-se na expectativa de uma educação comprometida com a promoção da formação do estudante em todas as suas dimensões (IFSul, 2015). Essas dimensões estão associadas ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura geral.

Dessa forma, o PPI alinhado com os princípios político-pedagógicos do EMIEP deve ser aquele que estará a “serviço da transformação dos sujeitos que têm acesso à educação escolar em um processo de emancipação humana” (Silva; Paula, 2019, p. 1000). A emancipação humana tem a ver com a capacidade de pensar e a liberdade para tomar decisões, diante das contradições da sociedade e da lógica do poder.

O exercício da liberdade por parte dos estudantes tem relação com a busca da autonomia e do pensamento crítico e reflexivo. Somente indivíduos livres para pensar podem defender seus pontos de vista, argumentar e sustentar suas ideias para a prática da democracia. Trata-se, sobretudo, da autenticidade do próprio exercício reflexivo. Nosso pensamento percebe o que é uma

contradição, ou seja, que é impossível afirmar e negar, ao mesmo tempo, algo de alguma coisa. Por isso, o pensamento crítico volta-se à compreensão da diferença entre uma contradição e uma alternativa. A interpretação de que os acontecimentos naturais e humanos obedecem a leis (da natureza humana) não exclui a compreensão de que eles também podem ser acidentais, seja porque um conjunto de circunstâncias os faz ocorrer por acaso na natureza, seja porque as ações humanas, nas suas dimensões sociais e políticas, dependem das escolhas e deliberações das pessoas.

A formação integral, na condição de um dos propósitos do EMIEP, ainda encontra muitas dificuldades para sua execução. Essa integração terá mais possibilidades de sucesso se ocorrer conciliada com a interdisciplinaridade e/ou outras estratégias pedagógicas. Conforme Minayo, “[...] a interdisciplinaridade constitui uma articulação de várias disciplinas em que o foco é o objeto, o problema ou o tema complexo, para o qual não basta a resposta de uma área só” (2010, p. 436). A interdisciplinaridade visa romper com a fragmentação de conteúdos e conhecimentos.

Essa fragmentação do currículo ocorre devido ao caráter dual da educação, em que, por um lado, o ensino das ciências, da cultura e das artes eram destinados às elites e aos seus filhos, por outro, enquanto o ensino instrumental, a formação profissional era destinada aos trabalhadores e aos seus filhos. Conforme Kuenzer e Grabowski (2006, p. 301), “[...] a escola, fruto da prática fragmentada, passa a expressar e a reproduzir esta fragmentação, por meio de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão [...]”, ou seja, quem tem condições econômicas e sociais possui a oportunidade da sabedoria. Este coeficiente das condições econômicas e sociais está impregnado na sociedade, pois é cultural que os sujeitos das classes dominantes se coloquem hierarquicamente acima das classes dominadas. É contra essa dominação que o EMIEP deve lutar através da prática da interdisciplinaridade, evitando a fragmentação do currículo. De acordo com Severino, “[...] a interdisciplinaridade constitui o processo que deve levar do múltiplo ao uno” (2005, p.43).

A formação pretendida no IFSul, marcada pela perspectiva da formação humana integral, ocorrerá de maneira mais apropriada se os educadores construírem dialeticamente seu trabalho pedagógico com vistas à uma preparação completa do estudante, em todas as suas dimensões. A produção de trabalhos pedagógicos que visem combater a desinformação faz com que a EPT enriqueça o seu propósito: uma formação para o mundo do trabalho, com responsabilidade ética e social. Se o EMIEP tem a pretensão de formar um indivíduo que colabore com a coletividade, concordamos com Araujo e Frigotto (2015) quando afirmam que:

Na operacionalização do ensino integrado, práticas pedagógicas que priorizem o trabalho coletivo, ao invés do trabalho individual devem, portanto, ser valorizadas, sem que isso signifique o abandono de estratégias de ensino e de aprendizagem individualizadas. Neste caso, entretanto, estas devem ser compreendidas como momentos intermediários para o trabalho coletivo de ensinar e de aprender (Araujo; Frigotto, 2015, p. 75).

As práticas pedagógicas podem ser, além de integradoras, inovadoras. Práticas pedagógicas inovadoras, de acordo com Castaman, Vieira e Pasqualli (2019), são um conjunto de ações que se somando às demais preocupações e inquietações constituintes do campo educacional necessitam de constantes reflexões para, desse modo, contribuir para a implementação de ações concretas.

Inovação aqui poderá ter um sentido de introduzir algo novo, modificando a forma de realizar atividades, sendo específicas para determinados campos (Harres *et al.*, 2018). A utilização de ferramentas tecnológicas no campo da educação pode ser um exemplo de inovação.

É através dessa utilização das ferramentas tecnológicas que se tem muito mais acesso às informações disponibilizadas na *internet*, principalmente nas redes sociais, em que essas informações chegam em grande número e enorme velocidade. Assim, surge um questionamento elaborado por (Moran, 2000, p. 11), “[...] como ensinar e aprender em uma sociedade mais interconectada?”.

Ao tentar elaborar uma resposta a este questionamento realizado por Moran, recorreremos a uma afirmação de Freire (2021, p. 28), “[...] faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. Nesse sentido, o pensar certo sugerido por Freire nada mais é do que a capacidade de reflexão e de senso crítico, o qual permite discernir quais são as informações verdadeiras das falsas, e desse modo, volta-se para o enfrentamento das *fake news*.

A partir de agora, incumbe-nos entender o que são *fake news* e como ocorre a sua disseminação. Por conseguinte, este será o tema da próxima seção.

### *Fake News*

*fake News* é uma expressão que está, cada dia mais, fazendo parte do nosso cotidiano. Mas afinal, o que são *fake news*?

De acordo com o dicionário de Cambridge, *fake news* é uma história que aparenta ser notícia, propagada por meio da *internet* ou outra forma de mídia, e que transmite informações equivocadas, distorcidas e sensacionalistas, criadas geralmente para influenciar determinado público-alvo (Aidar; Alves, 2019, p. 11). Entendendo-se os significados, características e como se propagam nas mídias e redes sociais, se estará mais apto a combater o compartilhamento e a utilização da notícia falsa.

Há fortes elementos para nos levar a pensar que o crescimento da utilização desse termo ocorreu ao lado da expansão da *internet* e das redes sociais virtuais. Nesse sentido, as *fake news* “[...] são conteúdos com formato que imita notícias tradicionais e que são propagados sobretudo em ambientes digitais, tendo como objeto histórias falsas/inventadas” (Carvalho, 2019, p. 23).

Após uma breve apresentação do significado do termo *fake news*, torna-se pertinente conhecer como ocorre a sua propagação. “A desinformação [ocasionada pela propagação de *fake news*] se expande no mesmo ritmo que a produção de conteúdo, e as vias de distribuição se multiplicam” (OMS, 2020, p. 3).

As *fake news* se propagam com maior velocidade devido à utilização de *bots*<sup>2</sup> e das bolhas sociais, pois estas acabam fazendo com que as pessoas se isolem em redes em que estão todos com o mesmo pensamento ou opinião. O contato com opiniões diferentes acaba tornando-se muito restrito ou até mesmo inexistente.

Com as redes sociais virtuais não é diferente, nelas também existem as bolhas sociais em que o isolamento de ideias acaba se fazendo presente e não há a checagem das informações que circulam em seu interior. Nesse sentido, Recuero *et al.* (2021) observa em seus estudos que, em grupos onde circulam a desinformação, dificilmente circulam conteúdos checados, devido à polarização que atinge o país.

A autora ainda complementa que mesmo onde existe a checagem, esta reforça a desinformação, ao contrário de refutá-la. Conforme Recuero *et al.* (2021, 17):

De um total de 4256 páginas e grupos que compartilharam desinformação no Facebook, apenas 10% dos grupos compartilharam a checagem. Além disso, nos grupos e páginas que compartilharam desinformação e checagem, pudemos observar que quase sempre a checagem é apresentada de modo a sustentar a desinformação e o viés ideológico do grupo.

Esse isolamento na bolha social virtual, ocorre devido aos algoritmos da *internet*. Garret (2020) cita o *Facebook* para exemplificar a ação dos algoritmos, já que é por meio da sua utilização que a rede social decide o que será exibido na sua página. Este algoritmo chamado de '*EdgeRank*' pelo *Facebook* faz uso de uma série de fatores para definir o que você deve achar mais interessante, e assim, receber cada vez mais postagens do mesmo tipo. Esses fatores vão desde seus próprios hábitos até o

---

<sup>2</sup> Os *bots* são programas de computador capazes de automatizar o compartilhamento e a publicação de notícias em massa, aumentando exponencialmente o alcance de boatos. Bots que disseminam '*Fake News*' utilizam contas falsas para operar. Disponível em: <https://lapin.org.br/o-que-sao-fake-news/>. Acesso em: 29 nov. 2021.

cruzamento de referências entre o que seus amigos costumam curtir e compartilhar.

O *Facebook* mostra como os algoritmos decidem o que vamos visualizar nas nossas redes sociais virtuais, e assim, ocorre em todas as outras plataformas de mídias sociais. Todavia, esse fator é o que faz com que se fique isolado em bolhas, sem trocas de ideias com usuários que curtem ou compartilham opiniões diferentes. Assim, o isolamento em bolhas causado pelos algoritmos favorece a propagação de *fake news*, reduzindo a possibilidade de checagem da veracidade da informação. A concepção de formação humana integral está relacionada a todo tipo de questão que repercute no âmbito social, portanto, analisar a produção e a comunicação de informações implica na formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade. É importante notar que, embora as *fake news* propriamente ditas atentem para o trabalho pedagógico, é a desinformação transmitida por suporte audiovisual o tipo de conteúdo mais recorrente na esfera escolar.

### **A formação humana integral no combate às *fake news***

Se é difícil ‘driblar’ os algoritmos, urge a necessidade de encontrar-se outras formas para o enfrentamento à desinformação causada pelas *fake news*. De acordo com Recuero *et al.* (2021), é necessário que a desinformação seja combatida a partir de discursos apoiados por autoridades oficiais. A utilização de canais oficiais torna-se essencial, pois estes não estão submetidos à filtragem das mídias sociais. Influenciadores e autoridades devem destacar-se neste trabalho de propagação de informações confiáveis. A autora traz ainda uma série de ações que as plataformas deveriam adotar para colaborar no combate às *fake news*. Essas ações seriam:

- (1) excluir ou reduzir o alcance de publicações desinformativas;
- (2) marcar conteúdo falso e distorcido como tal e indicar fontes confiáveis;
- (3) monitorar

a circulação de temáticas relacionadas à desinformação, especialmente em grupos (no caso do Facebook); (4) monitorar a circulação de links de sites de desinformação; (5) monitorar e excluir publicações que incitem o ódio e a xenofobia; (6) estimular o consumo de conteúdo verificado sobre temas alvo de desinformação, através de sua mediação algorítmica na visibilidade e distribuição de conteúdo na plataforma (Recuero *et al.*, 2021, p. 37).

Outras formas de enfrentamento às *fake news* são através do Letramento Digital e da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI). Essas duas formas necessitam de um engajamento dos educadores e dirigentes das escolas. O Letramento Digital capacita o cidadão a explorar as ferramentas digitais de uma forma mais ampla e essa capacitação pode e deve ocorrer nos ambientes escolares, além de outros ambientes de educação não formal e informal. “O letramento digital crítico conduz o leitor a uma atividade de criticidade permeada pelas múltiplas possibilidades de linguagem, questionando as relações de poder e das representações que estão implicadas nos discursos” (Silva; Santana; Anecleto, 2019, p. 27). Recuero *et al.* (2021) sugere que a capacitação para a utilização das ferramentas digitais ocorra tanto em ambientes formais de formação, como escolas e universidades, quanto em ambientes informais. Essa discussão, quando ocorrer nas escolas, “[...] pode auxiliar na propagação de medidas de checagem e de crítica da mídia principalmente por conta de jovens, que influenciam suas famílias” (Recuero *et al.*, 2021, p. 36).

Já “[...] a alfabetização informacional requer que os cidadãos sejam capazes de interpretar e realizar julgamentos com base nas informações apresentadas, assim como possam tornar-se produtores de informação sobre seus próprios direitos” (Santos; Almeida, 2020, p. 13). Surge, diante dessa demanda, a necessidade da alfabetização midiática, “[...] porque as novas gerações são altamente influenciadas pelas mídias (redes) sociais. É necessário, portanto, que adolescentes aprendam a decodificar as informações que são transmitidas pelas mídias” (Machado; Torrejón; Rodríguez, 2020, p. 3).

A exigência da alfabetização informacional cresce na mesma medida em que crescem as produções e as buscas por informações no meio digital. “A Unesco cunhou o termo Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), que almeja fornecer aos cidadãos conhecimentos, habilidades e atitudes para o uso consciente das mídias e das informações” (Santos; Almeida, 2020, p. 13). Assim, não restam dúvidas quanto à necessidade da inclusão da AMI nas escolas (Alves, 2021), para que os estudantes tenham essa formação crítica, ética e autônoma.

O leitor crítico consegue situar suas interpretações no contexto da cultura contemporânea de maneira a ressignificá-la, produzindo questionamentos que, por sua vez, geram uma nova compreensão da realidade. Nesse sentido, podemos afirmar que o leitor crítico atua como um agente ‘desintoxicante’ desse ecossistema informacional desorganizado quando consegue identificar e transformar a desinformação e seus derivados (Alves, 2021).

Cabe destacar que a formação crítica não é um processo simples e rápido. Aliás, longe disso, pois se trata de uma tarefa em longo prazo, que exige planejamento e empenho de todos os cidadãos das mais diferentes funções sociais, especialmente dos educadores. Nesse cenário, a “[...] importância da formação ativa, ética e consciente dos cidadãos no uso das Mídias Sociais, aspecto que deve ser exaltado nas iniciativas educacionais” (Santos; Almeida, 2020, p. 27-28). Nesse raciocínio, surge a possibilidade de contribuição do trabalho pedagógico questionador na EPT, com o propósito de provocar os estudantes a avaliar o conteúdo das notícias que atravessam seus cotidianos, fazendo-os sair da zona de conforto, que sinalizam as bolhas sociais.

A próxima seção foi dedicada ao procedimento metodológico utilizado para o desenvolvimento deste estudo.

## **Procedimentos metodológicos**

A metodologia adotada para a construção desse texto se baseia em pesquisa bibliográfica e documental sobre as temáticas e,

também, em recortes e reflexões advindas da pesquisa intitulada “O trabalho pedagógico no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: contribuições para o enfrentamento às *fake news*”, realizada pelos autores, durante o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), na linha de pesquisa Práticas Educativas em EPT. O estudo buscou identificar como o trabalho pedagógico no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), pode contribuir para o enfrentamento às *fake news*.

### **Considerações finais**

A partir das considerações expostas compreende-se que o EMIEP se propõe a preparar o cidadão para o exercício de profissões, inserindo-o no mundo do trabalho e na vida em sociedade, através de uma formação humana e integral. Assim, propicia aos discentes uma formação humana em todas as suas faculdades, ou seja, não forma somente para o trabalho, mas também para a ciência e a cultura geral.

Neste processo de formação, pode ser desenvolvida a capacidade de reflexão, de leitura e de pensamento crítico, do espírito investigativo e do potencial para a argumentação. Cabe ressaltar a importância de uma formação ativa, autônoma, ética e consciente dos cidadãos no uso das redes sociais e nas consultas às fontes e bases de informações. Os seres humanos aspiram ao conhecimento verdadeiro, porque possuem condições de racionalidade. Têm o potencial de justiça social porque são dotados de vontade livre e desejam a felicidade porque são constituídos de emoções e desejos. Isto é, os processos formativos permitem compreender, quando aguçados pelo espírito crítico, que instituímos a nós mesmos, valores e normatizações pelas quais produzimos sentido à sociedade e ao conhecimento socialmente produzido

Leitores críticos buscam outras fontes para checagem da veracidade da informação obtida ou, ainda, conhecer outros pontos de vista para confrontar opiniões divergentes. O pensamento

crítico é basilar para a formação do estudante e para a produção do trabalho pedagógico alinhado aos princípios político-pedagógicos do EMIEP, tornando os sujeitos envolvidos capazes de avaliar as diversas situações com discernimento e serenidade.

As tecnologias digitais devem ser utilizadas pelos servidores no processo de formação dos estudantes, pois estas têm potencial para colaborar no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. Tais tecnologias também serão empregadas nas outras formas de enfrentamento às *fake news*, tanto no Letramento Digital quanto na Alfabetização Midiática e Informacional.

Destaca-se a importância do combate às *fake news* para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária. Para tanto, torna-se relevante que os estudantes protagonizam uma formação crítica, ética e autônoma, ou seja, uma formação humana e integral.

Nas condições atuais não é mais suficiente alertar contra os perigos das *fake news*, advogando-se uma formação humana integral à revelia do desenvolvimento da era digital. É possível articular uma formação na direção de uma cultura de base científica que se conecte, no âmbito do trabalho pedagógico, num complexo compreensivo, a era digital que está modificando profundamente as formas de vida, passando-as pelo crivo da reflexão crítica. É este o desafio que o EMIEP terá de enfrentar. À vista disso, será possível, além de qualificar para o mundo do trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

## Referências

- AIDAR, F.; ALVES, J. C. **Como não ser enganado pelas fake news**. São Paulo: Moderna, 2019.
- ALVES, J. C. Ser bem formado para tornar-se bem informado. **Nexo**, 05 ago. 2021. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2021/Ser-bemformado-para-tornar-se-bem-informado>. Acesso em: 29 nov. 2021.

ANDRIGHETTO, M.; MARASCHIN, M. S.; FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico na EJA EPT: considerações com base em estudo de uma realidade. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, p. e27385, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27385>. Acesso em: 15 ago. 2023.

ARAUJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 04 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da EPT**. Brasília, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/historico-da-ept>. Acesso em: 30 abr. 2022.

CARVALHO, R. L. V. R. Notícias falsas ou propaganda: uma análise do estado da arte do conceito fake news. **Questões Transversais – Revista de Epistemologias da Comunicação**, v. 7, n. 13, jan./jun. 2019, p. 21-30. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/questoes/article/view/19177>. Acesso em: 15 jan. 2022.

CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, J.; PASQUALLI, R. Inovações na sala de aula da educação profissional e tecnológica: revendo posições e tendências. In: SOUZA, F. C. S.; NUNES, A. O. **Temas em educação profissional e tecnológica**, Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia,

2019, p. 99- 114. Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/livros/article/view/14208/11509>. Acesso em: 13 fev. 2022.

CASTELLS, M. **O digital é o novo normal**. 2020. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/artigos/o-digital-e-o-novo-normal>. Acesso em: 2 dez. 2021.

CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html#topo>. Acesso em: 07 ago. 2023.

DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139-145, maio/ago., 2018.

FERREIRA, K. S.; VETROMILLE-CASTRO, R. A escola em relação ao uso de tecnologia em sala de aula: um retrato pontual no interior do Rio Grande do Sul. *In*: **Anais do Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Pelotas**, 22. Pelotas: UFPEL, 2013. Disponível em: [https://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2013/LA\\_02757.pdf](https://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2013/LA_02757.pdf). Acesso em: 15 mar. 2022.

FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico. *In*: OLIVEIRA, D.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-pedag-gico/>. Acesso em: 11 out. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GARRET, F. **O que é algoritmo?: entenda como funciona em apps e sites da Internet: conheça o significa do termo e por que ele é tão importante nos serviços que você usa**. 2020. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/listas/2020/05/oque-e-algoritmo-entenda-como-funciona-em-apps-e-sites-da-internet.ghtml>. Acesso em: 29 jan. 2022.

HARRES, J. *et al*. Constituição e prática de professores inovadores: um estudo de caso. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 20, 2018, p.

1- 21. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/mB7zzLz8Jwtnn7NVGkPNP/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

IFSul - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Projeto pedagógico institucional:** uma construção participativa. Pelotas: IFSul, 2015. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/projeto-pedagogico-institucional>. Acesso em: 12 set. 2021.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v24n01/v24n01a13.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2021.

MACHADO, S. de S.; TORREJÓN, B. S.; RODRÍGUEZ, V. A. Educação midiática: o combate à pós-verdade e à desinformação no tráfico de mulheres e meninas. **Revista Observatório**, Palmas, v. 6, n. 6, out./dez. 2020, p. 1-27. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/9969>. Acesso em: 12 fev. 2022.

MINAYO, M. C. de S. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade. **Emancipação**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 435-442, 2010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/1937/1880>. Acesso em: 15 set. 2022.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2000, p. 11-65.

NEVES, B. C.; BORGES, J. Por que as fake news têm espaço nas mídias sociais?: uma discussão a luz do comportamento infocomunicacional e do marketing digital. **Informação & sociedade: estudos**, João Pessoa, v. 30, n. 2, p. 1-22, abr/jun., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/50410/30281>. Acesso em: 23 jun. 2021.

OMS - ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. Entenda a infodemia e a

desinformação na luta contra a COVID-19: kit de ferramentas de transformação digital: ferramentas de conhecimento. **Folheto informativo**, n. 9, 2020. Disponível em: [https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52054/FactsheetInfodemic\\_por.pdf?sequence=16](https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52054/FactsheetInfodemic_por.pdf?sequence=16). Acesso em: 5 jun. 2022.

PATEL, N. **Mídias sociais**: guia completo para as redes sociais [2020]. Disponível em: <https://neilpatel.com/br/blog/midias-sociais-guia/>. Acesso em: 11 fev. 2022.

PATEL, N. **Era Digital**: entenda o que é e quais seus impactos na sociedade. Disponível em: <https://neilpatel.com/br/blog/era-digital/>. Acesso em: 15 mar. 2023.

RAMOS, M. Ensino Médio Integrado e a Educação Profissional e Tecnológica. In: CAETANO, M. R.; PORTO JÚNIOR, M. J.; SOBRINHO, S. C. (org.). **Educação profissional e os desafios da formação humana integral**: concepções, políticas e contradições. Curitiba: CRV, 2021, p. 65-76.

RECUERO, R. *et al.* **Desinformação, mídia social e Covid-19 no Brasil**: relatório, resultados e estratégias de combate. Pelotas: MIDIARS, 2021. [livro eletrônico]

SANTOS, P.; ALMEIDA, M. Educação e fake news: construindo convergências, **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, 2020, p. 01-31. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1216>. Acesso em: 16 mai. 2022.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, I. (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2005, p. 31-44.

SILVA, E. F.; PAULA, A. V. de. BNCC do Ensino Médio e trabalho pedagógico: propostas da audiência pública de Brasília. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 992-1010, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/silva-paula.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SILVA, M.; SANTANA, N.; ANECLETO, Ú. Letramento digital crítico e formação do leitor na cultura digital: algumas considerações. **Hipertextus Revista Digital**, v. 20, jul. 2019, p. 26-

36. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/hipertextus/article/view/247989>. Acesso em: 28 maio 2022.

SOUZA JÚNIOR, J. de. Omnilateralidade. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>. Acesso em: 01 out. 2021.

# TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS COMO APOIO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM, NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT), ATRAVÉS DO USO DE SIMULADOR VIRTUAL

Marcelo Francisco Schedler  
Carlos Emilio Padilla Severo

## Introdução

O presente capítulo é um recorte da pesquisa intitulada, “Impactos e contribuições do uso de simulador virtual no processo de ensino-aprendizagem em educação profissional e tecnológica”, apresentada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Charqueadas, que teve por objetivo investigar as potencialidades do uso de simuladores virtuais nas aulas práticas dos cursos técnicos de um centro de formação profissional do interior do Rio Grande do Sul. A pesquisa buscou compreender os principais benefícios do uso destas tecnologias em sala de aula e seus impactos nos processos de ensino e aprendizagem. Para o estudo foi utilizado o Simulador Virtual 3D do Protótipo da Estufa Elétrica (MX1), aplicado nos cursos técnicos de automação de uma unidade do SENAI-RS, dentro da área da eletricidade básica.

Com a evolução e avanço rápido das novas tecnologias, em especial, a modelagem 3D, jogos eletrônicos e simuladores realísticos, estamos vendo esses recursos comporem uma gama de materiais didáticos disponíveis para os mais diversos modelos de ensino e aprendizagem. A esse respeito, Gabriel (2013, p. 10), aponta que “a evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação tem transformado profundamente a sociedade em todas as suas dimensões, inclusive a educação”.

O termo Realidade Virtual (RV) foi cunhado no final da década de 1980, por Jaron Lanier (Biocca, 1995), artista e cientista da computação que conseguiu convergir dois conceitos antagônicos em um novo e vibrante conceito, capaz de captar a essência dessa tecnologia: a busca pela fusão do real com o virtual.

O conceito a ser utilizado para a definição de Realidade Virtual é dado por Romero Tori:

Realidade virtual é uma interface avançada para aplicações computacionais, que permite ao usuário a movimentação (navegação) e interação em tempo real, em um ambiente tridimensional, podendo fazer uso de dispositivos multisensoriais, para atuação ou feedback (Tori, 2018, p. 7).

Essa nova inserção da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem é especialmente adaptada ao estilo de aprendizagem da nova geração de estudantes já imersos no mundo digital, assim passaram a ser uma nova tendência na forma de inovar a execução do conhecimento e da interação entre estudantes e professores, carecendo com isso uma aceitação e adaptação de ambos, neste processo.

Por isso também, é preciso um olhar equilibrado em relação à tecnologia, pois existem diversos recursos que podem tornar as aulas mais atrativas e contribuir para que os alunos tenham o seu interesse despertado pelo conteúdo trabalhado, construindo conhecimentos por intermédio de formas variadas. Neste sentido, Freire (1996, p. 00) afirma que: “Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado”. Até porque, atualmente, já vivemos na era da Indústria 4.0 e também da Educação 4.0, estes, conceitos importantes, mas aqui não explorados.

Assim, os resultados apresentados, neste capítulo, refletem a aplicação dos instrumentos de pesquisa com docentes e discentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e expostos às novas tecnologias educacionais, mas também o olhar e a observação direta do pesquisador através de roteiro estruturado e

registrado em diário de campo. A soma deste conjunto de instrumentos aplicados, caracterizam esta como uma pesquisa aplicada de ordem qualitativa (não-conclusiva). A abordagem científica implementada na pesquisa é a empírica, que tem por característica chegar a conclusões através da evolução experimental.

## O Simulador Virtual

Atualmente, são diversos os modelos de simuladores disponíveis e que podem enriquecer didaticamente uma aula, os resultados apresentados estão baseados no simulador virtual 3D do Protótipo da Estufa Elétrica (MX1), este simula o contexto de trabalho de um laboratório, no qual são realizados testes relativos à medição elétrica de forma on-line em seus componentes. O simulador conta com um painel, um circuito de resistências, tomada elétrica, multímetro e relatório de medição, conforme imagens abaixo.

**Imagem 1 - Estufa Elétrica (MX1)**



Fonte: O autor (2022).

Essa representação da realidade permite ao estudante interagir com situações simuladas, possibilitando assim que as futuras práticas reais, sejam mais seguras e bem-sucedidas tecnicamente.

## Procedimentos metodológicos

A estratégia metodológica empregada, neste estudo, consiste em uma pesquisa aplicada de ordem qualitativa (não-conclusiva). A abordagem científica implementada é a empírica, que tem por característica chegar a conclusões através da evolução experimental. A pesquisa aplicada, de acordo com Barros (2000, p. 78),

[...] é aquela em que o pesquisador é movido pela necessidade de conhecer para a aplicação imediata dos resultados. Contribui para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade.

Segundo Minayo (1994, p.21-22), a pesquisa qualitativa busca:

Responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Na coleta dos dados foram utilizados entrevistas, questionários e observação direta para identificar os indícios dos acréscimos nos processos de ensino-aprendizagem ao se empregar Simulador Virtual do Protótipo da Estufa Elétrica (MX1), nos cursos técnicos de automação de uma unidade do SENAI-RS.

Os dados coletados foram analisados e interpretados de forma qualitativa e não através de estatísticas, regras e outras generalizações, sendo que esta trabalha com descrições, comparações e interpretações. Para isso, foi utilizado o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (1977).

As técnicas de análise de conteúdo representam uma negação “[...] à leitura simples do real [...]” (Bardin, 1977, p. 28), expressam a atitude de desvendar aspectos comunicacionais não evidentes, de ultrapassar as barreiras da compreensão superficial, de transpor os limites expressos das mensagens para revelar novas dimensões,

possibilidades de interpretação e, até mesmo, descobrir fatos ou circunstâncias que remontam às origens e que deram causa aos discursos. Segundo Bardin (1977), o método de análise de conteúdo apresentado perpassa três etapas importantes, a saber:

- 1) A pré-análise;
- 2) A exploração do material;
- 3) E o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na pré-análise, primeira fase da análise de conteúdo, ocorre a organização de todo o processo. Esse é o momento da escolha dos documentos que serão objeto da análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos, a escolha dos índices e a elaboração dos indicadores e, por fim, a preparação do material.

Na fase de exploração do material, temos as etapas de codificação e categorização do material. Na codificação, deve ser feito o recorte das unidades de registro e de contexto.

Já, na fase de tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A interpretação dos resultados obtidos pode ser feita por meio da inferência, que é um tipo de interpretação controlada.

Antes mesmo da escolha dos documentos, Bardin (1977, p. 96), “[...] afirma que o primeiro contato com o material se dá pela leitura flutuante [...]”, pela qual o analista, ou investigador conhece o texto em uma aproximação intuitiva que, aos poucos, faz emergir possíveis hipóteses e questões e, ao final, levam a uma leitura mais precisa.

Neste estudo, o público-alvo foi constituído pelos docentes e discentes da turma do curso Técnico em Automação Industrial do Centro de Formação Profissional SENAI, da cidade de Lajeado, no semestre A de 2022. A turma foi composta por 30 alunos com idades que variam entre 18 a 42 anos, além de 2 docentes do módulo introdutório, da disciplina de Fundamentos de Eletricidade. Nesta disciplina, foram abordados os seguintes conteúdos: associação de resistores, medição de tensão/corrente/resistência e uso de multímetro. Os conteúdos foram vivenciados através de práticas educativas com uso do Simulador Virtual 3D da Estufa Elétrica (MX1), disponibilizada aos discentes e docentes na plataforma EAD SAPIEN do SENAI-RS,

durante cinco encontros presenciais de 2 horas, ao longo do módulo introdutório. Desta forma, foi aplicada a seguinte sequência didática, conforme cronograma descrito abaixo.

- Encontro 01 – Apresentação do Simulador Virtual de Aprendizagem “Protótipo da Estufa Elétrica (MX1)”.

- Encontro 02 – Prática através do uso do Simulador Virtual de Aprendizagem “Protótipo da Estufa Elétrica (MX1)” no conteúdo de associação de resistores.

- Encontro 03 – Prática através do uso do Simulador Virtual de Aprendizagem “Protótipo da Estufa Elétrica (MX1)”, no conteúdo de tensão/corrente/resistência.

- Encontro 04 – Prática através do uso do Simulador Virtual de Aprendizagem “Protótipo da Estufa Elétrica (MX1)”, no conteúdo de medições com uso do multímetro.

- Encontro 05 – Visualização dos relatórios gerados através dos exercícios práticos disponíveis no simulador “Protótipo da Estufa Elétrica (MX1)”.

As etapas, da sequência didática, foram construídas com o objetivo de facilitar a aplicação do recurso educacional durante o planejamento das aulas, assim ao final da aplicação e validação juntos aos professores e alunos, gerou-se o relatório automático dos acertos e erros de todos os participantes através do próprio Simulador Virtual de aprendizagem, nele foi possível evidenciar o quanto o (MXI) pode facilitar e contribuir para que se tenha o melhor uso do Simulador Virtual, baseado apenas na receita de aplicação contida no cronograma da sequência didática.

## **Resultados e perspectivas futuras**

Os resultados da aplicação e as discussões quanto ao uso do Simulador Virtual estão descritos na continuidade do texto, todas foram baseadas nas dinâmicas de aplicação da sequência didática, desenvolvidas durante as aulas presenciais, seguindo o roteiro previsto.

A organização dos resultados da pesquisa, aqui apresentados estão baseadas nas observações feitas pelo pesquisador durante a aplicação das dinâmicas, referentes às sequências didáticas vividas por docentes e discentes, durante as práticas educativas. Informações estas registradas em diário de campo, tendo como base questões previamente estruturadas e que foram observadas ao longo dos encontros, posteriormente são apresentadas as análises dos dados oriundos das entrevistas individuais aplicadas aos docentes, através do formulário de pesquisa, o qual foi composto de perguntas semiestruturadas; e, por último, a análise de dados oriundos das respostas das pesquisas com os discentes, aplicada via *Google Forms*. Em cada uma das etapas da apresentação dos resultados foi apresentado discussão destes, caso pertinente.

Os resultados são baseados em um estudo empírico, tendo como objetivo ajudar a responder às indagações formuladas em relação às práticas pedagógicas baseadas no uso e aplicação de Simulador Virtual de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem.

**Figura 1** - Preparação e planejamento das aulas



Fonte: Registro feito pelo autor (2022).

Este conjunto de pesquisas buscou identificar práticas metodológicas, baseadas em análise qualitativa quanto ao uso de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, especialmente o

Simulador Virtual da Estufa Elétrica (MX1), na educação profissional tecnológica. O registro abaixo mostra o momento de preparação dos encontros e registros das atividades em laboratório de informática e laboratório físico de eletroeletrônica.

O momento retrata os docentes realizando a preparação das ações para a execução da sequência didática, visto que não existe um bom planejamento se não houver uma prévia preparação, uma boa aula é precedida de um bom planejamento. Desta forma, não há como termos a inserção da tecnologia para os alunos se antes isso não entrar na vida pedagógica do próprio docente, daí a necessidade de uma formação pedagógica, também, recheada de tecnologia.

### **Capacitação dos docentes para uso de novas tecnologias**

Quando se tem objetivos claros sobre a inserção de tecnologias como auxiliar das práticas pedagógicas é claramente possível identificar as contribuições positivas do uso destes *softwares* para auxílio da aprendizagem do aluno, pois contribuem no sentido de melhorar a preparação deste, trazendo mais confiança na realização das atividades práticas em laboratórios reais.

Quando o professor utiliza em suas aulas, os recursos tecnológicos, a exemplo dos simuladores virtuais, consegue transformar este momento em uma experiência magnífica para seus alunos, mas para isso ele precisa querer e aceitar o desafio pessoal deste novo mundo de possibilidades que a tecnologia proporciona.

O professor pode fazer o momento da aula, através de um simulador, ser algo de grande experiência para seus alunos, mas para isso ele precisa querer e estar preparado para aceitar o novo mundo da tecnologia.

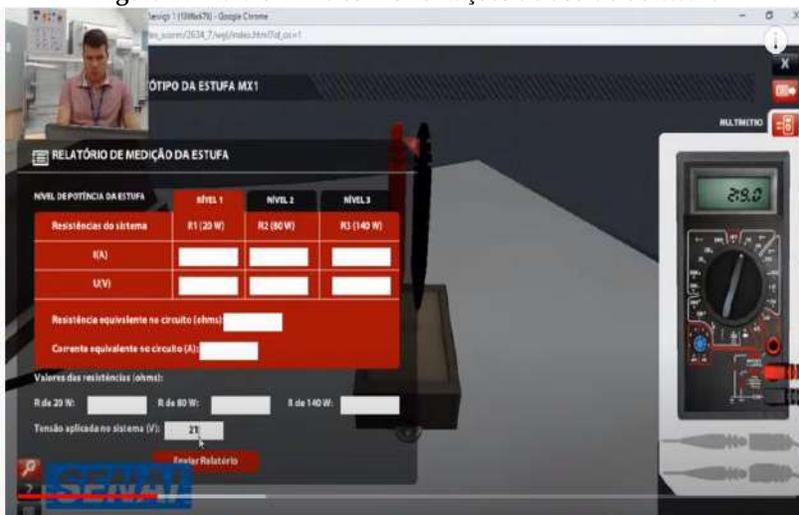
Sendo assim, utilizar as tecnologias como ferramenta pedagógica, podem auxiliar o aluno no processo de construção do conhecimento. Para isso, a capacitação e inclusão digital do profissional da educação é uma necessidade de suma importância,

porque o professor é a figura essencial da mediação do saber, conforme reforça Demo (2008):

Temos que cuidar do professor, pois todas as mudanças só entram bem na escola se entrarem pelo professor, ele é a figura fundamental. Não há como substituir o professor. Ele é a tecnologia das tecnologias, e deve se portar como tal (Demo, 2008, p. 134 *apud* Andrade, 2011, p.16).

A figura fundamental do processo de ensino é o professor, mas o personagem principal é o aluno a ser transformado e que necessita de um docente bem capacitado. Nas aulas do curso técnico em Automação Industrial, os professores estavam preparados, bem capacitados no *software* e assim conseguiram guiar e levar o aluno a atingir os objetivos propostos. A figura 2 mostra o professor auxiliando e guiando os alunos de forma on-line durante a operacionalização do *software*.

**Figura 2** - Aula on-line com orientações de uso do Software



Fonte: Registro feito pelo autor (2022).

Se existe uma diferença que é marcante, é a capacidade do docente em poder fazer a melhor aula com os recursos que ele

dispõe no momento, conforme retratado na figura 2, pois de nada adianta ter um sistema completo e complexo, mas que pouco ou nada agregam para o processo de ensino-aprendizagem. Recursos tecnológicos são importantes e foram extremamente úteis ao aluno durante a abordagem dos assuntos, pois houve segurança quando as atividades passaram do virtual para o real. A resposta da entrevista com os docentes reforça a ideia de que o uso e vivência durante a formação pedagógica com recursos tecnológicos facilita e enriquece as aulas.

O quadro abaixo mostra o recorte de algumas respostas oriundas da pesquisa com docentes.

**Quadro 1** – Amostra de respostas dos participantes da pesquisa

<p>Durante sua formação acadêmica você teve contato com as ferramentas tecnológicas, como método didático?</p> <p>Docente 1 – <i>Sim</i>          Docente 2 – <i>Sim</i></p>
<p>Você considera importante o uso de recursos/materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem do aluno? Por quê?</p> <p>Docente 1 – <i>“Considero importante sim. A utilização de recursos didáticos facilita o trabalho do docente, tem potencial para facilitar o entendimento do aluno e torna a aula mais atrativa”.</i>          Docente 2 – <i>“Sim, auxilia na compreensão de princípios físicos e funcionamento de circuitos/equipamentos”.</i></p>
<p>Você considera uma boa estratégia usar um Simulador Virtual de aprendizagem para o ensino de conteúdos relacionados a eletricidade básica nos cursos técnicos?</p> <p>Docente 1 – <i>“Sim, é uma ótima estratégia”.</i>          Docente 2 – <i>“Para todos os conteúdos do curso técnico seria ideal termos simuladores. No caso de conceitos básicos também julgo pertinente, pois os alunos devem dispor de ferramentas que auxiliem na compreensão e aprendizagem”.</i></p>

Fonte: Elaboração do autor (2022).

As respostas dos docentes, verificadas no Quadro 1, reforçam que o uso dos recursos didáticos tecnológicos, em especial o Simulador Virtual da Estufa Elétrica (MX1), enriqueceu as aulas, contribuindo para uma melhor compreensão dos assuntos abordados, além de ser um recurso tecnológico que, atualmente, já faz parte do mundo do trabalho de muitas formações profissionais.

## **Observação direta nas dinâmicas vividas por discentes/docentes, durante as práticas educativas**

As observações tiveram papel fundamental, pois ajudaram a revelar como ocorreu o andamento das práticas educativas, especialmente a revelação de como se desenrolou a sequência que foi proposta durante as aulas, e a interação de docentes e discentes. Esta observação teve uma estrutura prévia, a qual ajudou a nortear quais seriam as etapas fundamentais durante os momentos de observação, abaixo segue a transcrição dos conteúdos, em relação a um recorte das questões observadas.

Em relação à pergunta: “Quais estratégias pedagógicas o docente utiliza na abordagem do assunto Simulador Virtual de Aprendizagem?”, o quadro 2 dá uma mostra do que foi observado.

### **Quadro 2 - Recorte das questões observadas**

“O docente fez uma abordagem primeiramente conceitual sobre os assuntos Simulador Virtual, realidade virtual, buscando fazer com que os alunos compreendessem estas ferramentas dentro do cotidiano de cada um, assim foram abordados simuladores de trânsito, para pilotos de corrida, pilotos de voos, simuladores disponíveis para simulação de cirurgias, entre outros, que hoje já estão disponíveis para diversas formações dentro das mais variadas profissões. Toda esta abordagem preparou melhor os alunos no sentido de compreenderem que para trabalhos com eletricidade também existe simulador que pode auxiliar nas aulas teóricas e práticas”.

Fonte: Diário de campo do autor (2022).

É de grande importância para os alunos que estão sendo expostos ao novo, que os professores tenham consciência do caminho mental, para os alunos durante esta fase da aprendizagem, visto que o professor já opera no nível inconscientemente competente, neste ponto, os professores demonstram muita sensibilidade em relação ao tempo de aprendizagem de cada aluno. Segundo Silva *et al.* (2015), os novos recursos tecnológicos conseguem também exercer uma função de

mediadores na relação aluno e professor, possibilitando a interação entre ambos.

Sobre a pergunta: “Em relação aos discentes, quais contribuições o simulador trouxe no processo de aprendizagem?”, observou-se que se apresenta no quadro 3.

**Quadro 3 – Respostas dos docentes participantes da pesquisa**

“A estratégia dos docentes foi dividir a turma que inicialmente contava com 30 alunos matriculados, mas que de fato apenas 24 estavam presentes nas aulas, onde foram aplicadas as pesquisas, assim o grupo foi dividida em 02, primeiro todos participaram de aula conceitual sobre conceitos básicos de eletricidade e utilização dos equipamentos/instrumento, chamado multímetro e muito utilizado por profissionais da área elétrica. Após, 12 alunos ficaram no laboratório de informática para operação e utilização do software Simulador Virtual da Estufa Elétrica - MX1, onde puderam treinar bastante a operação e posteriormente foi proposta uma avaliação para cada um dos alunos. Já o outro grupo de 12 alunos foram direto para a prática no laboratório real, onde puderam treinar nos equipamentos reais e após às práticas também receberam uma avaliação dos seus resultados. Esta sequência posteriormente foi alterada e os alunos que estiveram no simulador inicialmente foram para o laboratório real e os que tinham ido logo para as práticas, agora foram para o laboratório utilizar o simulador. Pode-se observar que, os primeiros alunos do laboratório real prático tiveram muitas dificuldades nas práticas e avaliações, uma das evidências foi a quantidade de fusíveis queimados nos multímetros utilizados, devido à falta de segurança durante as práticas, já os alunos que primeiro tiveram a oportunidade de passar pelo Simulador Virtual, tiveram resultado mais positivos, queimando bem menos fusíveis e obtendo melhores resultados nas medições elétricas básicas. Diante das observações feitas, foi possível constatar que, um dos grupos de alunos saiu-se melhor que o outro, até pelo fato de ter vivenciado previamente o Simulador Virtual, pois suas dúvidas eram muito menores, sendo que os docentes foram menos solicitados para auxiliar em eventuais dúvidas”.

Fonte: Diário de campo do autor (2022).

Em relação à prática descrita na transcrição acima, no quadro 4 é apresentado os resultados da dinâmica de cada grupo de alunos, onde buscou-se evidenciar qual dos grupos conseguiu um melhor desempenho.

**Quadro 4 - Grupo 01 (alunos que primeiro usaram o laboratório real)**

<b>Medições do grupo de alunos que fizeram prática em laboratório real e depois usaram simulador virtual</b>					
<b>16 medições e acertos possíveis por questão</b>					
	<b>Questão 01 - medição corrente</b>	<b>Questão 02 - medição tensão</b>	<b>Questão 03 - medição de resistência</b>	<b>Auxílio do professor (nº X) -</b>	<b>Nº Queima do fusível do multímetro</b>
Aluno 01	14	13	7	3	2
Aluno 02	16	0	0	3	1
Aluno 03	16	0	0	1	1
Aluno 04	16	0	0	1	0
Aluno 05	16	0	0	4	1
Aluno 06	16	0	0	0	1
Aluno 07	7	0	0	1	1
Aluno 08	11	3	0	1	2
Aluno 09	16	16	4	0	0
Aluno 10	8	12	0	0	1
Aluno 11	9	10	6	0	0
Aluno 12	8	7	0	0	1
<b>Total</b>	<b>153</b>	<b>61</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>11</b>

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

**Quadro 5 — Grupo 02 (alunos que primeiro passaram pelo Simulador Virtual)**

<b>Medições do grupo de alunos que primeiro usaram simulador virtual e depois fizeram a prática em laboratório real</b>					
<b>16 medições e acertos possíveis por questão</b>					
	<b>Questão 01 - medição corrente</b>	<b>Questão 02 - medição tensão</b>	<b>Questão 03 - medição de resistência</b>	<b>Auxílio do professor (nº X) -</b>	<b>Nº Queima do fusível do multímetro</b>
Aluno 01	16	15	8	0	0
Aluno 02	15	0	5	1	1
Aluno 03	15	12	6	1	1
Aluno 04	16	7	8	0	0
Aluno 05	13	0	0	1	0
Aluno 06	16	8	0	0	0
Aluno 07	8	8	0	0	1
Aluno 08	14	3	3	0	0
Aluno 09	13	14	4	0	1
Aluno 10	12	4	12	0	0
Aluno 11	16	4	0	0	0
Aluno 12	15	7	11	1	1
<b>Total</b>	<b>169</b>	<b>82</b>	<b>57</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Analisando os quadros 4 e 5 e os seus respectivos resultados, podemos concluir que o uso do Simulador Virtual de Aprendizagem, como recurso didático, em sala de aula, contribuiu para um melhor desempenho dos alunos, prova disso são os dados e acertos dos alunos, quando comparado um grupo com o outro.

Os alunos que não tiveram a experiência de uso do Simulador Virtual, antes de irem para o laboratório real, mostraram maior

dificuldade no manuseio do equipamento multímetro (equipamento usado para medições elétricas, especialmente corrente, tensão e resistência). Podemos observar que, neste caso, os alunos, por falta de habilidade, acabaram queimando uma quantidade maior de fusíveis, item que protege o equipamento e o próprio aluno de um eventual acidente, neste caso, a queima acontece, pois, o operador do instrumento não fez o ajuste e configuração correta do instrumento.

Outro ponto que evidencia a diferença entre os dois grupos de alunos, está no fato de os discentes que não tiveram a experiência de uso do simulador, acabaram precisando de um número maior de intervenção e auxílio, por parte do docente, durante as atividades práticas no laboratório real.

Conforme Souza (2007), utilizar recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas (Souza, 2007, p. 112-113).

Os resultados da aplicação didática demonstrada no quadro acima, também são reforçados pela pesquisa com os discentes, estes em uma das perguntas reforçam os resultados demonstrados.

Quando perguntados sobre as experiências de uso do simulador durante as aulas, a pergunta buscou confirmar como positiva ou não, deixando aberta a possibilidade de justificar as respostas. Os resultados das 21 respostas estão transcritos de forma completas, no quadro 6.

**Quadro 6** — Respostas dos discentes, proveniente do formulário aplicado aos discentes

Com a utilização do simulador nas aulas, você considerou mais fácil entender o conteúdo de eletricidade básica, havendo mais segurança para as práticas reais dos assuntos de eletricidade básica: Sim ou Não? Por quê?

**Resposta 1:** Sim.

**Resposta 2:** Sim, pois com a simulação virtual, se tem uma melhor compreensão na utilização do multímetro e segurança de não operar equipamento energizado para obtenção dos valores medidos.

**Resposta 3:** Sim, pois no simulador caso haja um erro não temos prejuízos.

**Resposta 4:** Sim, o simulador facilita o entendimento.

**Resposta 5:** Sim, muito mais prático.

**Resposta 6:** Sim, mais fácil de entender.

**Resposta 7:** Sim, é mais fácil a compreensão porque te dá a segurança para fazer e consigo entender de forma mais clara.

**Resposta 8:** Sim, fiquei mais confiante.

**Resposta 9:** Sim, pelo fato de você entender mais os recursos do equipamento sem queimar.

**Resposta 10:** Sim, embora já tivesse certo conhecimento com o multímetro. O simulador auxilia a ter uma ideia básica da prática.

**Resposta 11:** Sim, há mais segurança e fica mais fácil de entender os princípios básicos. Também fornece uma experiência antes da prática, o que pode facilitar depois.

**Resposta 12:** Sim, porque a gente chega mais preparado, com conhecimento na área.

**Resposta 13:** Sim, facilitou um pouco, pois ter feito as medições antes da prática facilita no manuseio das ferramentas e saber onde devo medir corretamente.

**Resposta 14:** Sim, pois uma pessoa sem experiência tem mais facilidade de fazer uma medição concreta e ainda sem o perigo de sofrer um choque elétrico, pois realizar uma medição com um equipamento energizado requer um certo cuidado.

**Resposta 15:** Sim, porque fica mais fácil de entender, facilita muito na hora da prática.

**Resposta 16:** Sim, por estar já sabendo usar os equipamentos.

**Resposta 17:** Sim, pois o simulador transmite mais segurança para o aprendizado.

**Resposta 18:** Sim, foi bem proveitoso, pois fica mais fácil o entendimento do circuito elétrico.

**Resposta 19:** Sim, pois através da simulação computacional podemos cometer erros e, conseqüentemente, estaremos mais preparados para evitar futuros erros nas práticas.

**Resposta 20:** Sim, porque o simulador trouxe mais vivência e prática, mesmo sendo virtual.

**Resposta 21:** Sim, pois pude ficar mais seguro e treinar antes das práticas reais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

As respostas do quadro 6, bem como os comentários mostram que o simulador auxilia e facilita a compreensão dos assuntos, bem como traz mais segurança e tranquilidade para os alunos quando em práticas no laboratório real.

Neste sentido, a pesquisa trouxe à tona o quanto os alunos que tiveram a imersão prévia no uso do Simulador Virtual, puderam aproveitar melhor as aulas práticas em laboratório real, nas palavras dos alunos, a contribuição é muito grande, pois os deixaram mais confiantes e seguros, este recurso possibilita que se tenha menos componentes elétricos, danificados durante as práticas, existindo também mais segurança por parte dos alunos, mostrando inclusive uma diferença grande em relação ao número de acertos nas avaliações práticas.

Assim, pode-se ter enormes contribuições provindas das pesquisas, no sentido de ajudar a responder as indagações do presente trabalho, pois todas as respostas representam, e também abrangem todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, alunos e professores, mostrando que o Simulador Virtual de aprendizagem da Estufa Elétrica (MX1), contribui decisivamente para o enriquecimento do processo, servindo como recurso didático-pedagógico abrangente e complementar, mas que o professor deve ser o centro da preparação e das estratégias para o seu uso, bem como nos demais recursos que somem na educação.

Reforça-se aqui, o que já fora mencionado anteriormente, conforme Freire (1996), o novo não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, nem o velho recusado, apenas por ser velho, portanto, os novos recursos didáticos são apenas novos recursos usados no ensino-aprendizagem que se estabelece entre aluno e professor, e que traz uma carga de historicidade, mas que não irão substituir a figura de guia e mediador do professor.

## Considerações finais

Os resultados demonstram que os impactos do uso do recurso tecnológico foram extremamente positivos para os alunos e também para os professores, pois foram utilizados de forma intencional pela instituição e docentes, com sentido de ser um recurso didático e pedagógico que auxiliasse na compreensão dos conteúdos, trazendo maior segurança nos processos de ensino-aprendizagem e deixando os alunos mais seguros para as práticas em laboratórios reais. Por isso, o contexto para o uso do recurso tecnológico deve estar vinculado a um propósito pedagógico maior e, não apenas, por serem recursos divertidos e diferentes do habitual. A tecnologia teve um impacto dentro das aulas, levando os alunos à completude do ensino, trazendo significado em cada um dos momentos de aula.

Neste mesmo sentido, a completude também acontece com os professores, visto que não se pode pensar em educação inovadora e novas tecnologias sem pensar em qualificação e na constante transformação dos docentes. O processo de ensino-aprendizagem pressupõe, também, a busca constante de um melhor aluno, mas também de um melhor professor. Aprender é papel do aluno, mas também, papel do professor, no grande processo da educação sempre se ensina e sempre se aprende, por isso é necessário ter uma mente aberta para o novo.

Muito já se desenvolveu na educação, muito ainda irá se desenvolver na educação, muitas tecnologias ainda irão fazer parte da educação, mas parece que duas figuras continuarão a brilhar, o professor e o aluno, de nada vale a tecnologia sem estes personagens para interagir, pois a melhor tecnologia é a mente humana.

Em se tratando de tecnologia, tudo é muito rápido, mudou no passado e muda a cada instante, já estamos falando da possível virtualização do professor, tecnologias de hologramas educacionais, gamificação, personalização da educação baseada em inteligência artificial, metaverso, ou seja, caminhos ainda a

serem explorados, mas um sinal continua evidente, ou seja, a necessidade de um professor e um aluno, ambos são a centralidade do processo educacional.

## Referências

- BARDIN, L.; **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, A. de J. P.; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de metodologia científica**: Um guia para a iniciação científica. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BIOCCA, F.; Levy, M. R. **Communication in the Age of Virtual Reality**. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, NJ.,1995.
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- GABRIEL, M. **Educ@r**: a revolução digital na educação. São Paulo: Saraiva, 2013.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SILVA, G. R.; MACHADO, A. H.; SILVEIRA, K. P. **Modelos para o Átomo**: Atividades com a Utilização de Recursos Multimídia. Química nova na escola. São Paulo-SP, 2015.
- SOUZA, S. E. de; DE GODOY DALCOLLE, G. A. V. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. **Arq Mudi**, Maringá, PR, v. 11, n. Supl 2, p. 110-114, 2007.
- TORI, R. **Educação sem distância**: Educação Imersiva. São Paulo. 14 jul. 2018.

**A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, PARA O CURSO PROEJA  
DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE – IFSUL- CAMPUS  
CHARQUEADAS**

Glaito Brum da Cruz  
Patrícia Mendes Calixto

### **Introdução**

A Educação Ambiental no Brasil passou a ter mais importância no cenário nacional na década de 1990, motivada pelos anos de luta dos ambientalistas, culminando com a promulgação da Lei n.º 9.795, em 27 de abril de 1999, instituindo a Política Nacional de Educação Ambiental. Hoje, a necessidade de trabalhar outras abordagens em Educação Ambiental face à degradação que vem sofrendo o planeta tem exigido do processo educacional, incorporações de novas dimensões do conhecimento. Tais dimensões, como a interdisciplinaridade e a transversalidade, aparecem como forma complementar ao processo linear ou positivista na produção do conhecimento. A visão naturalista da Educação Ambiental tem sido insuficiente para abordar a complexidade encontrada nas questões ambientais.

Em junho de 2005, o Governo Federal publicou o Decreto que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA. Este Decreto, n.º 5.478, foi revogado pelo Decreto n.º 5.840 de 13/07/2006 (Brasil, 2006). Uma das principais diferenças do primeiro documento para o segundo, foi a autorização da formação de turmas de Educação Profissional integradas ao Ensino Fundamental. No primeiro texto, esta

possibilidade não existia, ou seja, o PROEJA inicialmente apenas possibilitava atendimento ao Ensino Médio.

Esta modalidade de ensino é um desafio enfrentado atualmente, pelas Instituições Federais de Educação Profissional, visto que constitui uma nova forma de pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), por integrar formação geral e educação profissional, com vista a uma Educação Básica e Educação Profissional sólida e à formação integral do educando (Brasil, 2006).

A Educação Ambiental para o Ensino Profissional e Tecnológico, na modalidade PROEJA, apresenta-se como um desafio para o enfrentamento não apenas das dificuldades com que ora se depara o sistema educacional brasileiro, como também para o enfrentamento ao poder econômico, que veem os recursos naturais como inesgotáveis.

A definição de temas considerados importantes para Educação Ambiental e, conseqüentemente, para formação de educadores ambientais, tem sido proposta por alguns autores (Hammes, 2004; Gadotti, 2000). Vários também são os estudos relacionando os problemas ambientais e, particularmente, a Educação Ambiental à teoria das representações sociais (Reigota 2002; Noal, 2003).

## **Representações sociais de ambiente**

A fim de compreender os sentidos atribuídos à Ambiente e Educação Ambiental, pelos professores do PROEJA, optamos pelo uso das Representações Sociais. Entende-se que por meio desta teoria poderemos compreender, de modo mais acurado, como estes temas são percebidos, explicitados e influentes na vida dos indivíduos pesquisados.

Para Moscovici (1978), uma Representação Social é o senso comum que se tem sobre um assunto, incluídos preconceitos, ideais e características específicas dos indivíduos. O autor afirma ainda que o conhecimento das interações entre formas de pensar e agir, fruto do sistema de representações sobre o mundo, constitui-se em

um elemento importante para a compreensão da relação estabelecida entre os sujeitos, o grupo social e o MA.

Reigota (2007) afirma que as representações sociais equivalem a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos, por meio dos quais, eles compreendem e transformam sua realidade. O autor salienta, ainda, que o primeiro passo para a realização de uma Educação Ambiental deve ser a identificação das representações sociais de MA, das pessoas envolvidas no processo educativo.

Segundo Moscovici (1995), o conceito de Representação Social teve sua origem na sociologia e na antropologia, nos estudos de Durkheim e de Lévi-Bruhl, e influenciou a teoria das representações infantis, de Piaget, da linguagem, de Saussure, e na teoria do desenvolvimento cultural, de Vigotsky. Segundo Reigota (2010 p. 67), foi fundamental a contribuição de Durkheim para a compreensão de como as representações sociais influenciam nas decisões individuais dos seres humanos, dentro de uma coletividade, pois Durkheim parte do princípio que “as sociedades agem sobre seus indivíduos independentemente da vontade destes”, por isso, o autor denominava esse fenômeno como representações coletivas, somente mais tarde, o termo representações sociais foi adotado pelos pesquisadores da área (Reigota, 2010, p.68).

Moscovici (1995) afirma ainda que as representações sociais são evidenciadas em conversações espontâneas onde o saber popular e o senso comum são expressos e praticados cotidianamente, além disso, podem ficar evidentes através das práticas religiosas e ideologias, por exemplo.

Devido estas características a teoria da Representação Social tem fundamentado trabalhos de Educação Ambiental, no sentido de captar a percepção de ambiente, possibilitando ações que se aproximem da realidade concreta, definida por Brandão (1999), como:

A realidade concreta é mais que dados ou fatos, tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses dados, todos esses fatos e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida (Brandão, 1999).

Reigota e Sauv e são autores de referência nos estudos de Representa o Social do ambiente, e para realizar a análise desses estudos criaram categorias de representa o.

Reigota (2010) categoriza as representa es de ambiente em três tipos:

1) Naturalista – ambiente voltado apenas   natureza, evidencia aspectos naturais, confundindo-se com conceitos ecológicos como de ecossistema. Inclui aspectos físico-químicos, a fauna e a flora, mas exclui o ser humano deste contexto. O ser humano   um observador externo;

2) Globalizante – o ambiente   caracterizado como as rela es entre a natureza e a sociedade. Engloba aspectos naturais políticos, sociais, econômicos, filosóficos e culturais. O ser humano   compreendido como ser social que vive em comunidade;

3) Antropoc trica – o ambiente   reconhecido pelos seus recursos naturais, mas são de utilidade para a sobrevivência do homem.

Para as Representa es Sociais de Educa o Ambiental, de acordo com Reigota (2009), o termo ambiente assumiu diversas acep es em sua trajetória política, social e econômica, de forma que apareceram diversas a es em Educa o Ambiental, em todo o mundo, que refletiam essas diferentes acep es do termo. Assim, dentre as suas múltiplas vertentes, Layragues e Lima (2012) conseguem identificar três macro-tendências: a) A Conservadora; b) a Pragmática; e c) a Crítica.

Segundo Layragues (2012), a Educa o Ambiental Conservacionista se refere ao que ficou conhecido como “Pauta Verde”, cujo objetivo era desenvolver na criança, desde a tenra idade, o amor pela natureza, uma vez que o ser humano era visto como potencial destruidor dela.

Segundo Sauv  (2005), a corrente Conservadora está voltada para os recursos naturais do ambiente, que correspondem aos recursos hídricos,   fauna e   flora, sendo compreendida também como a corrente naturalista, haja vista que d  enfoque ao contato e   afetividade para com a natureza.

Acredita-se que o trabalho pautado na Educa o Ambiental Conservadora esteja baseado em um modelo educacional que parte do pressuposto que a transmissão de conhecimento sobre os problemas ambientais pode conduzir os indivíduos a mudanças de comportamento.

Até a década de 1999, a tendência Conservacionista permaneceu dominante, surgindo, posteriormente, a vertente Pragmática, que vem se consolidando fortemente ao longo da história. A corrente Pragmática, segundo Layragues (2012),   considerada uma deriva o da corrente Conservacionista, tornando-se uma evolu o puramente conceitual, com ênfase na reprodu o dos paradigmas da modernidade.

Segundo Brugger (2009, p.2):

A Educa o Ambiental tem sido encarada como um conjunto de temas clássicos como lixo, polui o, extin o de espécies, etc - a partir do qual, supostamente, se discute a questão ambiental e se formam novos valores e atitudes. Mas a Educa o Ambiental que se tornou dominante, calcada nesses temas clássicos tem falhado em sua missão de transformar valores, precisamente, porque não vem construindo um ideário verdadeiramente contra hegemônico.

A tendência ambiental Pragmática abrange as correntes da Educa o para o Desenvolvimento Sustentável, buscando representar um modelo ideal de Educa o Ambiental, no contexto Neoliberal, que atenda aos interesses do mercado capitalista e tecnológico. Por confiar na força do trabalho para lidar com a crise ambiental, convoca a responsabilidade das empresas para renunciar um pouco dos seus benefícios em nome da sustentabilidade, momento no qual o Estado se exime das suas responsabilidades para com o ambiente (Layragues, 2012).

A Educação Ambiental Crítica surge em um contexto de movimentos educacionais democráticos e emancipatórios, com ideais contrários à educação tecnicista, que reproduzia o modelo de transmissão de conhecimentos (Carvalho, 2005). Essa macrotendência Crítica tem um caráter transformador, popular, emancipatório e dialógico (Loureiro, 2007; Lima, 2009).

Segundo Loureiro (2009), a Educação Ambiental Crítica contribui para a formação de indivíduos, ambientalmente, responsáveis e comprometidos com uma sociedade sustentável, preocupados com os aspectos sociais, políticos e econômicos. Além disso, de acordo com Carvalho (2005), a Educação Ambiental Crítica contribui para a formação de um sujeito ecológico sistêmico, por meio de mudanças de valores e atitudes, advindas das relações indivíduo-sociedade, que, nessa tendência, são pensados conjuntamente.

Guimarães (2004), compartilhando o pensamento crítico ambiental, diz que o aprendizado não se limita ao indivíduo, mas acontece nas relações coletivas entre o homem e a sociedade. Assim, a Educação Ambiental Crítica é vista em sua complexidade, compreendendo a realidade socioambiental e promovendo a intervenção nos problemas socioambientais reais.

E, ainda Sauv  (2000, p. 31), diz que essa postura crítica em um componente necessariamente político, aponta para a transforma o de realidades. Nesse sentido, a Educa o Ambiental Crítica assume um caráter político em que, das vozes dos sujeitos, emergem projetos de a o numa perspectiva dialógica, emancipatória e desalienante.

### **Educa o ambiental crítica**

Certamente, a preocupa o com as questões relacionadas ao ecossistema está inserida nos espaços acadêmicos, nos veículos de comunica o, em vários segmentos da sociedade. Mendonça (2002) lembra que desde as últimas décadas do século XX a história da

sociedade esteve marcada pelo debate a respeito da chamada questão ambiental.

Cabe recordar, em princípio, que a apropriação e o uso dos recursos naturais e do ambiente, no contexto capitalista, estão obviamente subordinados aos interesses do capital, do mercado, distanciando-se, via de regra, dos reais interesses da sociedade. Assim é que a lógica mercantil termina sendo uma das fortes (talvez a principal) geradora da crise socioambiental e do mundo do trabalho que assistimos nas últimas décadas.

Olhando, rapidamente a história, percebe-se que apenas na década de 1980, as discussões relacionadas ao campo ambiental e ação política ganharam relevo no cenário brasileiro. O ano de 1981 chegou com a aprovação da Lei n.º 6.938, versando sobre a Política Nacional do Ambiente. Além do aspecto legal, nesse período foram realizados os primeiros encontros nacionais sobre o assunto, ganhando relevo o trabalho das organizações ambientalistas, como também, a assimilação da temática ambiental por diferentes movimentos sociais, alcançando, por conseguinte, o espaço educativo.

O ano de 1991 foi marcado pela publicação da Portaria n.º 678/91, do Ministério da Educação e Cultura, definindo que a Educação Ambiental deveria constar do programa dos diferentes níveis e modalidades de ensino. No mesmo ano a portaria n.º 2421/91, também do MEC, estabeleceu um Grupo para trabalhar essa seara educacional. A ideia era, em parceria do Ministério da Educação com as Secretarias Estaduais de Educação, estabelecer orientações e estratégias para a implementação dessa modalidade de ensino.

No ano de 1999, foi implantada a Diretoria do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), vinculada à Secretaria Executiva do Ministério do Meio Ambiente. E, em abril do mesmo ano, ocorreu a elaboração da Lei Federal n.º 9.795, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA/1999), regulamentada através do Decreto n.º 4.281/2002. Abaixo, aparece o conceito de Educação Ambiental, segundo a Lei e sua importância na educação, em caráter permanente e em articulação, nos diferentes níveis de ensino:

Art. 1º Entendem-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2º A Educação Ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

De acordo com Orsi e Guerra (2017), a PNEA é uma proposta programática de promoção da Educação Ambiental em todos os seguimentos da sociedade. Difere-se de outras leis, por não estabelecer regras ou sanções, mas, instituir responsabilidades e obrigações.

Sem desmerecer a importância desse arcabouço legal vigente, cabe recordar o que sugere Trein (2002), quando diz que o desenvolvimento de um projeto educacional comprometido com os valores da cidadania plena exige uma postura crítica aos padrões de produção e consumo vigentes, no mundo neoliberal, bem como no desenvolvimento de tecnologias que não degradem o ambiente, de forma a ampliar a qualidade de vida e a dar novo significado à própria existência humana.

Sem perder de vista que são variadas as concepções de sustentabilidade e das relações existentes entre trabalho, ambiente e educação, torna-se imprescindível, em nossa ótica, enfrentar o desafio de propor alternativas ao modelo de educação conservador, de modo a elaborar propostas educacionais críticas, comprometidas com um projeto de desenvolvimento justo, solidário e realmente sustentável.

Essa educação de essência e contornos progressistas não pode prescindir da chamada Educação Ambiental, considerando, como ensina Mészáros (2008), que é impossível romper com o ciclo vicioso de apetites artificiais impostos pelos imperativos da acumulação lucrativa do capital, danosa ao ambiente e, por

consequência, à sobrevivência humana, sem uma intervenção efetiva, incisiva na educação.

Somente uma proposta educacional, que tenha como princípio uma construção social dialógica e coletiva, que persiga o pensamento crítico, a formação de sujeitos emancipados e a transformação da realidade sociocultural e política, com a inserção de aspectos sociais, políticos, éticos, estéticos, econômicos e culturais, poderá despertar nos estudantes e a sociedade como um todo, para a inafastável relação que há entre a exploração dos recursos naturais e o comprometimento do ambiente, bem como o futuro da humanidade.

A verdadeira Educação Ambiental deve ter como preocupação proteger não somente elementos naturais, como água, o ar, flora, fauna, mas, também, aos indivíduos. Assim é que a Educação Ambiental Crítica pressupõe o conhecimento para emancipação do indivíduo, a fim de fazer com que esse interaja tanto com o social, quanto com o natural, e trabalhe de forma coletiva para alcançar as transformações necessárias para garantir sua própria vida e a vida que está em seu entorno.

## **Metodologia**

Esta pesquisa tem por objetivo identificar como a Educação Ambiental está inserida no curso do PROEJA no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSUL- Campus Charqueadas, pela investigação das Representações Sociais de MA (Reigota, 2007) e das concepções de Educação Ambiental (Layrargues; Lima, 2011), de seus professores. Neste sentido, foram escolhidos como sujeitos da pesquisa, professores que atuam no PROEJA.

Foi realizada a aplicação de questionário semiestruturado, o qual foi respondido por oito professores, com questões abertas e fechadas, enquanto “instrumento de coleta de dados de uma série de perguntas a serem respondidas por escrito” (Marconi; Lakatos, 1999). O universo da aplicação foi composto por 20 professores, a escolha desse instrumento de coleta se deu pela flexibilidade em

relação ao horário, bem como, uma independência maior em relação ao anonimato. Cada docente registrou de forma escrita, as suas respostas no formulário que foi enviado através do *Google Forms*. A aplicação dos questionários ocorreu no período de 12 a 30 de junho de 2023. Assim, o uso de questionário como técnica para coleta de dados “possui a vantagem de os respondentes se sentirem mais confiantes, dado ao anonimato, o que possibilita coletar informações e respostas mais reais” (Cervo, 2007, p. 53).

Após a coleta de dados, através da aplicação dos questionários, a fase seguinte da pesquisa foi a de análise e interpretação. A fim de compreender os sentidos atribuídos à Educação Ambiental e ambiente, pelos professores, optou-se pelo uso da Teoria das Representações Sociais. Entende-se que por meio desta teoria se pode compreender, de modo mais acurado, como a Educação Ambiental é percebida, explicitada e influente na vida dos indivíduos pesquisados. Serge Moscovici foi quem deu forma ao que se chama hoje de “Teoria das Representações Sociais”. Este conceito surgiu em 1961, do resultado de pesquisas embasadas em outros teóricos, tais como Durkheim, Piaget e Freud.

Nesta pesquisa, utilizaremos, para identificação das respostas, códigos alfanuméricos P1, P2, P8 e assim por diante, para as respostas dos professores.

## **Resultados e discussão**

Dos 8 participantes da pesquisa, 5 identificam-se com o sexo masculino e 3 com o feminino, com faixa etária variando entre 31 e 65 anos.

Entre os professores, 3 responderam que concluíram curso de licenciatura, e 4 responderam não ter concluído. O resultado decorre da não obrigatoriedade de licenciatura para os professores da Educação Profissional. O Decreto que regulamentou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de n.º 5154/04, suprimiu a exigência da formação específica, desse docente, até então prevista no Art. 9º do Decreto anterior, n.º 2208/97 (Brasil,

2004). Historicamente, esses profissionais se encarregavam de ensinar um ofício com destreza e o entendimento predominante era que, ao saber este ofício específico, o profissional estava automaticamente habilitado a ser professor. Ou seja, dominar as técnicas puras, com habilidade superior aos alunos, era a única condição exigida do professor, como se o domínio da técnica pudesse garantir a apropriação imediata destes mesmos conteúdos pelos alunos. Oliveira (2016) afirma que a formação de professores para a Educação Profissional vem sendo tratada, no país, como algo especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de marco regulatório e que, por meio de Programas, desenvolve-se paradoxalmente, sem a superação das situações vigentes e ditas emergenciais e sinalizando uma política de falta de formação. Para a autora, essa falta de formação é justificável pelo recorrente não reconhecimento de um saber sistematizado da área.

Apesar de elucidarmos a questão da ausência do curso de licenciatura em alguns participantes da pesquisa, não significa que que os licenciados abordariam a Educação Ambiental Crítica.

Trabalhos realizados sobre a transversalidade da Educação Ambiental nos Cursos Superiores, mostram que através da ambientalização curricular obtêm-se um processo contínuo na formação de profissionais comprometidos com a busca permanente das melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza.

Nessa perspectiva, e reforçando o pensamento da autora, Guerra, Figueiredo e Schmidt (2012a, 2012b) enfatizam a importância da articulação de esforços entre diferentes atores (docentes, discentes e pesquisadores da Universidade, e professores da Educação Básica), no aperfeiçoamento dos conhecimentos adquiridos na universidade com a integração e a melhoria do ensino da Educação Básica. Essa posição é demonstrada no trabalho produzido pelos autores de um material pedagógico em suporte multimidiático (CD-ROM), com o tema gerador “sustentabilidade”, e validado junto a bolsistas de dez Cursos de Licenciaturas, vinculados ao Programa de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Rio

Grande (FURG). Em nosso entendimento, trabalhos com essa temática são importantes para:

[...] que se possa avançar, superar o obstáculo da fragmentação, estabelecendo um diálogo de saberes que torne realidade o processo de ambientalização dos cursos de Licenciatura de nossas universidades, e a formação continuada e atualização de professores (as) educadores (as) ambientais das redes públicas de ensino (Guerra; Figueiredo; Schmidt, 2012b, p. 256).

A primeira questão discursiva solicitava aos participantes que definissem o que entendiam por MA. Observou-se que 100% dos docentes está inserida nas representações sociais de MA naturalista.

**Tabela 1** - Representações sociais de ambiente expressa pelos professores

<b>Representações sociais</b>	<b>Questionário</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>Naturalista</b>	P1,P2,P3,P4,P5,P6,P7,P8	08	100
<b>Antropocêntrica</b>			
<b>Globalizante</b>			
<b>Total</b>	08	08	100

Na representação social naturalista de MA, os sujeitos se afastam do meio. Neste caso, MA é sinônimo de natureza (Reigota, 2007), e ele se põe como um observador passivo, porém maravilhado com a beleza da criação, chegando a retomar muitas vezes a ideia do divino, do puro e do intocável. Na pesquisa tal representação ficou evidente em depoimentos como o do professor P3 que definiu o MA como “algo externo ao homem, e se relaciona ao estudo dos fenômenos naturais. Ao incluirmos a ideia de um meio, estamos trabalhando com a proposta de todo o ambiente em nosso entorno” (P3).

Nas palavras do professor P5: “Entendo ambiente como o meio onde vivemos, que engloba a interação entre seres vivos com os fatores abióticos” (P5).

Na representação social naturalista de MA, o homem se afasta do meio. Neste caso, MA é sinônimo de natureza (Reigota, 2007), e ele se põe como um observador passivo, porém maravilhado com a beleza da criação, chegando a remontar, muitas vezes, a ideia do divino, do puro e do intocável. Na pesquisa, tal representação ficou evidente em depoimentos como o do professor P3 que definiu o MA como “algo externo ao homem, e se relaciona ao estudo dos fenômenos naturais. Ao incluirmos a ideia de um meio, estamos trabalhando com a proposta de todo o ambiente em nosso entorno”.

Outra questão pedia aos docentes que explicassem o que entendiam por “Educação Ambiental”. Com relação às concepções constatou-se, na Tabela 2, uma forte corrente de profissionais conservadores (100%), na abordagem do ambiente.

**Tabela 2 - Concepções de Educação Ambiental expressa pelos professores**

<b>Concepção de Educação Ambiental</b>	<b>Questionários</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
<b>Conservadora</b>	P1,P2,P3,P4,P5,P6,P7,P8	08	100
<b>Pragmática</b>			
<b>Crítica</b>			
<b>Total</b>	08	08	100

Os professores entrevistados não abordam o tema Educação Ambiental em suas aulas, mas o entendimento do tema por esses educadores se afasta do senso crítico de mundo quando nutrem uma abordagem meramente instrumental e parcial, pois não se propõe nenhuma transformação da sociedade (Layrargues; Lima, 2011). Isto quer dizer que a concepção conservadora de Educação Ambiental, por si só, privilegia a constituição da realidade aliada aos interesses dominantes da lógica do capital, baseada numa visão de mundo que secciona a realidade e reduz as diversidades, pois está centrada no indivíduo. Além disso, centraliza o ato educativo como algo puramente comportamental, vislumbrando um padrão idealizado de relações corretas com a natureza que deve ser atingido.

Também foi perguntado aos professores se já participaram de projetos com a temática ambiental e por quê.

Dos 08 entrevistados, cinco (62,5%) participaram ou estão participando de alguma formação ou projeto.

Em qualquer nível ou modalidade de ensino, exige-se que o professor esteja em constante aprendizado, ou seja, a formação é um processo cíclico que precisa perdurar durante toda a carreira profissional do magistério. No caso da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, na qual o professor atua desde a Educação Básica até a Pós-graduação, essa exigência parece estar mais latente, ainda. Machado (2008), ao discutir a formação do professor para atuar na Educação Profissional e Tecnológica, aponta os níveis de complexidade que esta formação exige:

a) desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais; b) desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas; e c) desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas (Machado, 2008, p. 18).

Assim, o docente da EPT, articulado em uma perspectiva crítica de Educação Ambiental, não se limitaria a trabalhar os conteúdos conceituais específicos ao desempenho de uma profissão, mas precisaria perceber suas responsabilidades éticas, sociais e políticas diante do processo educativo do qual faz parte. Esse processo envolveria a formação integral de seus educandos, ética, crítica, política e, portanto, ambiental.

### **Considerações finais**

As análises apresentadas, neste estudo, possibilitaram o conhecimento das representações sociais de MA e das concepções de Educação Ambiental dos professores do curso PROEJA, do Instituto

Federal de Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSUL- Campus Charqueadas, onde identificamos que os professores possuem uma Representação Social predominantemente naturalista, em que o MA é visto como sinônimo de natureza, colocando em evidência os aspectos naturais.

Analisando as concepções de Educação Ambiental expressas pelos professores, pudemos perceber que a totalidade dos professores se mostrara conservadora na abordagem do MA, com uma visão de mundo que fragmenta a realidade, simplificando e reduzindo-a. A educação promovida por esses educadores se afasta da Educação Ambiental de abordagem crítica, transformadora, quando nutrem uma abordagem meramente instrumental e parcial, pois não se propõe nenhuma transformação da sociedade (Layrargues; Lima, 2011).

A análise das afirmações contidas na entrevista, nos permite dizer que os professores concordam que a abordagem da Educação Ambiental Crítica, como tema transversal é relevante e contribui para formação integral do sujeito. A partir dos resultados da pesquisa, entendemos a necessidade de um projeto de Educação Ambiental Crítica na formação continuada para os professores do PROEJA.

A escola sozinha não resolverá todos os problemas da humanidade, entretanto, é capaz de articular agentes de transformações políticas, sociais e, necessariamente, econômicas, desde que seja crítica, problematizadora das condições humanas e sociais nas quais estamos imersos.

A escola não tem capacidade para isso, mas pode promover através da problematização, como dito no parágrafo anterior. Destacamos ainda a necessidade da Educação Ambiental no Ensino Superior, como destacam os professores Guerra e Figueiredo, em seu artigo.

Sabemos que a dualidade é o reflexo da divisão social e técnica do trabalho, o que é próprio das sociedades capitalistas, mas, também, precisamos acreditar na sua superação gradativa, pois pensamos que temos condições de construir uma educação que contribua para a transformação de tais estruturas. Portanto, o

desafio a ser enfrentado é o de a escola manter o compromisso com o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões, para que ele tenha capacidade de viabilizar caminhos.

## Referências

- BRANDÃO, C., R.; STECK, D. R. Pesquisa participante: a partilha do saber. *In*: BRANDÃO, C. R.; STECK, D. (org.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. São Paulo, Aparecida: Idéias e Letras, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 9795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br_03/leis/19795.htm)>. Acesso em: 04 março 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.
- BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006** - Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Proeja
- BRUGGER, P. Nós e outros animais, veganismo e Educação Ambiental. **Rev. Linhas Críticas**, v.15, n.29; p.197-214, 2009.
- CERVO, A. L. *et al.* **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007
- GADOTTI, M. **Pedagogia da terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000
- GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L.; SCHMIDT, E. Educação para a sustentabilidade: formação inicial e continuada para ambientalização curricular nos cursos de licenciatura e na educação básica. *In*: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M.; PERRELLI, M. A. **Docência em questão: discutindo trabalho e formação**. Campinas SP: Mercado das Letras, 2012b, p. 229-263.
- GUIMARÃES, M. **A Formação de Educadores ambientais**. Campinas, Papirus, 2004.

- HAMMES, V. S. **Educação Ambiental: construção da proposta pedagógica**. Vol. 1. São Paulo: Globo, 2004.
- LAYRARGUES, P. P. Para onde vai a Educação Ambiental? O cenário político-ideológico da Educação Ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Rev. Contemporânea de Educação**, 2012.
- MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.
- MENDONÇA, F. **Geografia e ambiente**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2012
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MOSCOVICI, S. 1. Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*. **Ambiente & Educação**. v. 3, p. 211 – 250, 1988. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental Universidade Federal do Rio Grande - FURG ISSN - 1413-8638 E-ISSN -2238-5533.
- NOAL, F. O.; BARCELOS, V. H. de L. (org.) **Educação Ambiental e cidadania: cenários brasileiros**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.
- OLIVEIRA, M. R. N. S.; NOGUEIRA, C. G. A formação de professores para a educação profissional e o plano nacional de educação (PNE): quais as perspectivas? **Hollos**, v.6, n.32, p.145-155, 2016.
- ORSI, R. F. M.; GUERRA, A. F. O PRONEA como política pública: a Educação Ambiental e a arte do (re) encontro. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient**, Rio Grande, Edição especial XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental, p. 25-39, set. 2017. E-ISSN 1517-1256
- REIGOTA, M. **Meio ambiente e Representação Social**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- REIGOTA M. **Meio ambiente e Representação Social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SAUVE, L. Educação Ambiental: limitações e limitações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, ago., 2005.

TREIN, E. S. Projetos de desenvolvimento em disputa: Reflexões sobre a questão ambiental e os limites do modelo fordista de produção. *In*: FRIGOTTO, G.; CARVALHO, I. C. M.; SATO, M. **Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p.17-44.

ZACARIAS, R. "Sociedade do Consumo", ideologia do consumo e as iniquidades socioambientais dos atuais padrões de produção e consumo. *In*. LOUREIRO, C. F.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de (org.) **Repensar a Educação Ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

**PARTE IV**

**PERMANÊNCIA E ÊXITO,  
INCLUSÃO E EXCLUSÃO DOS  
ESTUDANTES**



# REFLEXÕES ACERCA DO BEM-ESTAR DOS ESTUDANTES DO 4º ANO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFRS CAMPUS RIO GRANDE: A PSICOLOGIA POSITIVA NA ESCOLA

Loraine Lopes da Silva  
Patrícia Mendes Calixto

## Introdução

Nos últimos anos, diversos autores têm se dedicado a desenvolver pesquisas para compreender o bem-estar pessoal. As concepções deste constructo variam, mas a sua vinculação às diversas esferas da vida e às diferentes atividades desenvolvidas pelas pessoas representam um ponto convergente da área. Os aspectos do bem-estar dos indivíduos foram impulsionados com o surgimento da Psicologia Positiva (PP) e seu propósito de empoderamento do indivíduo, por meio do estudo científico das emoções positivas, suas forças e virtudes (Seligman; Csikzentmihaly, 2000). O movimento em torno da PP emerge com força nos anos de 1990, pelas mãos do professor e pesquisador americano, Martin Seligman, cujo trabalho buscou reorientar a prática clínica da Psicologia à construção de qualidades positivas ou virtudes (Seligman; Csikzentmihaly, 2000; Snyder; Lopez, 2009). O foco da PP é o bem-estar (substitui o termo felicidade, considerado bastante complexo para ser operacionalizado), e nesse contexto, surgiram as primeiras pesquisas que definiram o bem-estar como o estudo científico da felicidade e referem-se ao funcionamento psicológico satisfatório e às experiências individuais.

O bem-estar subjetivo (BES) é definido pelas avaliações individuais e subjetivas que incluem o julgamento cognitivo da satisfação de vida (SV) e das reações emocionais (afetos positivos –

AP; e afetos negativos - AN), aos eventos de vida. Para melhor definir os afetos, os positivos corresponderiam ao sentimento de entusiasmo da pessoa, estar alerta e ativa e os negativos correspondem a sentimentos de culpa, raiva e medo. A satisfação com a vida pode ser avaliada de forma ampla, global ou em domínios específicos. Para obter um bom relato de nível do BES, é preciso que o indivíduo mantenha um nível de satisfação com a vida, tenha alta frequência de experiências emocionais positivas e baixas frequências de experiências emocionais negativas.

Há instituições educacionais que se dedicam a produzir um ambiente com boas condições de trabalho que promovam engajamento, satisfação, relacionamentos positivos, saúde e bem-estar em toda a comunidade escolar. Com isso, favorecem a efetivação de uma educação de qualidade para além do ensino somente de competências acadêmicas, inclui também aquelas orientadas ao bem-estar, à cidadania, aos valores (Norrish; Williams; O'Connor; Robinson, 2013; Seligman; Ernst; Gillham; Reivich; Linkins, 2009). É precisamente sobre este outro lado que a Psicologia Positiva lança seu olhar, dedicando-se à investigação do que 'dá certo', ou seja, das características humanas, sociais e institucionais que produzem saúde<sup>1</sup> e bem-estar físico e psicológico (Pocinho; Perestrelo, 2011). A abordagem da Psicologia Positiva busca, portanto, conhecer, descobrir, elaborar, efetuar e avaliar meios que possibilitem o desenvolvimento e o funcionamento positivo dos indivíduos, sociedades e instituições. É relevante destacar que a Psicologia Positiva não ignora a doença, tão pouco o sofrimento humano, porém quer trazer destaque para os aspectos positivos da existência humana.

Ao longo das últimas gerações, no mundo inteiro, estudos apontam para o crescimento dos índices de depressão, estresse,

---

<sup>1</sup> Saúde é aqui entendida, conforme a conceituação da Organização Mundial de Saúde, como "um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não somente ausência de afecções e enfermidades" (Who, 2014, p. 1), incluindo a "prática de hábitos sustentáveis para a saúde física e psicológica ideal" (Norrish *et al.*, 2013, p. 155).

ansiedade, distúrbios alimentares, abuso de substâncias, entre outros problemas de saúde mental ou física, especialmente entre os jovens (Norrish, 2015; Seligman *et al.*, 2009). Por outro lado, também são observadas inconsistências quanto aos níveis de felicidade ou bem-estar (Seligman *et al.*, 2009). Diante dessas questões, vale indagar se os modelos educacionais existentes estariam equipados e adequados para responder às demandas atuais, ou se há a necessidade de novas abordagens que possam fazer mais e melhor para ajudar os jovens a lidar com os desafios e prosperar em nossa complexa sociedade, além de experienciar mais propósito, realização, engajamento e relações significativas em suas vidas (Norrish, 2015). Pesquisas apontam que o bom humor propicia uma ampliação da atenção, um pensamento mais criativo e global; em contrapartida, o humor negativo tende a produzir limitação da atenção e pensamento mais crítico e analítico. Embora ambos sejam igualmente importantes, o que encontramos nas práticas educativas tradicionais é a ênfase apenas no pensamento crítico, em detrimento do pensamento criativo (Seligman *et al.*, 2009).

Ao longo da história, a educação vem sofrendo transformações e nos últimos anos, promovidas pelas novas tecnologias e pela globalização, os modelos educacionais vêm sendo questionados e modificados. Em 2008<sup>2</sup>, o professor Martin Seligman, durante uma formação para colaboradores de uma escola na Austrália, cunhou o termo “Educação Positiva”, e este foi inicialmente definido como uma educação voltada tanto para as habilidades acadêmicas tradicionais quanto para o bem-estar (Seligman *et al.*, 2009). Com o passar dos anos, a Educação Positiva passou a ser compreendida como um termo “guarda-chuva” para descrever intervenções e programas, empiricamente válidos baseados na PP, que tenham impacto no bem-estar do aluno (White, 2014).

A escolarização positiva consiste numa abordagem da educação que abrange um alicerce de cuidado, confiança e respeito pela diversidade, em que os professores delineiam os objetivos

---

<sup>2</sup> (Reppold; Hutz, 2021, p. 16).

para que cada aluno construa a aprendizagem e, a seguir, trabalhem com ele, o desenvolvimento de planos e a motivação para atingir esses objetivos (Snyder; Lopez, 2009). Outro alicerce da Psicologia Positiva, para as escolas, é o enfoque em valorizar a diversidade das origens e das opiniões dos estudantes na sala de aula. A base da escolarização positiva se pauta em um ambiente no qual professores e estudantes têm respeito e cuidado com vários pontos de vista e origens de forma recíproca (Snyder; Lopez, 2009). Neste contexto, é importante que o estudante, na escola, possa vivenciar todos os problemas pertinentes à temática, no sentido de desenvolver concepções e senso crítico, que permitam exercer sua atividade técnica profissional. Para isso, é necessário que a escola se transforme em “um espaço agradável para o aluno, um lugar de conhecimento construtivo, que aguace sua curiosidade e o premie com novas descobertas” (Cruz, 2015 p. 2).

De acordo com Dayrell (2007), a educação da juventude e a sua relação com a escola, tem sido alvo de debates que tendem a cair numa visão apocalíptica sobre o fracasso da instituição escolar, com professores, estudantes e suas famílias culpando-se mutuamente. Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretensão individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estaria gerando um desinteresse pela educação escolar. Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe (Dayrell, 2007).

Garbin e Azevedo (2017) compreendem que as experiências vivenciadas coletivamente pelos jovens, ou seja, as práticas constituidoras das culturas juvenis são construídas a partir de determinadas contingências históricas, econômicas e sociais, tomando visibilidade diante das intensas mudanças ocorridas, a partir do período após a Segunda Guerra. As autoras afirmam ainda

que uma série de condições como classe, lugar onde vivem, gerações a que pertencem e a própria diversidade cultural impactam no *ser jovem*, impossibilitando falar de uma juventude única, como ressaltam Margulis e Urresti (1998), mas sim tratar de *juventudes* – no plural. Existem múltiplas maneiras de *ser e estar jovem*, considerando as diversas possibilidades que se apresentam nos planos econômico, social, político e cultural. E essas múltiplas maneiras vem produzindo significativas mudanças não somente nos sujeitos, mas também nas próprias instituições responsáveis por sua formação, como a escola (Garbin; Azevedo, 2017).

Calixto e Marujo (2019) afirmam que a escola, sendo um espaço de convivência complexa que reúne sujeitos múltiplos com vivências e marcas próprias é o meio no qual a experiência com a PP pode ser encantadora. Este espaço onde se dão tantos encontros com o mundo científico precisa estar aberto à multiplicidade de visões de mundo e, por isso, na perspectiva de contribuir com uma formação humana para a vida além da escola disciplinar tradicional, também é preciso abrir espaço para falar sobre bem-estar.

Neste sentido, compreender como se dá a percepção dos estudantes acerca do bem-estar no ambiente escolar, é relevante na medida em que consideramos as mudanças possíveis na comunidade educacional. Então surge o desafio de, ao pertencer, como técnica administrativa em educação e também como docente<sup>3</sup> do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Rio Grande, que possa também promover aqui, reflexões e contribuir com a promoção do bem-estar nesta cultura e neste grupo.

É importante destacar que reconhecemos a importância dos profissionais de saúde, especialmente terapeutas, médicos, enfermeiros e psicólogos que se dedicam à saúde mental. Nosso

---

<sup>3</sup> Sou servidora pública como técnica administrativa em educação, desde 2010, no IFRS, e no período de 2022 e 2023, também atuei como professora temporária nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRS, Campus Rio Grande, na área de Gestão.

propósito em momento algum é o de substituir terapias convencionais, ao contrário, temos a responsabilidade de fazer os encaminhamentos quando houver necessidade. Aqui, o trabalho do pesquisador de Psicologia Positiva é focar nos aspectos positivos e ajudar os indivíduos no reconhecimento das habilidades presentes.

Para contextualizar este ambiente, o IFRS compõe um dos 38 Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia criados por Lei Federal (Lei n.º 11.892/2008) que, conforme destaca seu Art. 1º, “compreendem instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, que ofertam Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em diferentes modalidades de ensino” (Brasil, 2008). De forma específica o IFRS, Campus Rio Grande tem sua origem no Colégio Técnico Industrial Professor Mário Alquati (CTI), o qual foi criado em 1964, junto a Escola de Engenharia Industrial que, posteriormente, tornou-se a Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Com a reestruturação da Educação Profissional e a promulgação da Lei Federal n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), o CTI começou o processo de desvinculação da FURG, passando a integrar a rede do IFRS, tornando-se o Campus Rio Grande. Atualmente possui, no seu quadro de servidores, 127 docentes e 72 técnicos administrativos em educação e aproximadamente 1600 alunos distribuídos nas diversas modalidades de ensino. E, é a partir desse contexto que a pesquisa se desenvolve. Analisando os estudantes do ensino médio integrado, estes representam 830<sup>4</sup> alunos distribuídos em seis cursos técnicos. Destes, este estudo se concentrou nos estudantes formandos dos cursos técnicos integrados que, em 2022, estavam regularmente matriculados e somam, ao total, 110 alunos.

É importante, também, compreender a concepção de Ensino Médio Integrado cujo desenvolvimento deu-se sob uma

---

<sup>4</sup> Disponível em <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020/>. Acesso em: 20 mar. 2023.

perspectiva de formação humana integral, e 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, 2007b, 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”.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) destacam que o ensino médio, última etapa da Educação Básica, configura-se como um direito social e universal que deve estar assentado sobre uma concepção da escola unitária e de educação politécnica, destacando que esta é “[...] condição para uma formação profissional que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 15).

A importância de a escola ser constituída por uma cultura humanística e formativa, que promova a constituição de alunos críticos e reflexivos, formados em sua integralidade, considerando todas as dimensões da vida humana, se dá também na compreensão de bem-estar para esses indivíduos. Além da formação intelectual e técnica, é importante que a escola seja também um ambiente de boas experiências, promotora de bem-estar e vivências positivas aos estudantes, preparando-os para se tornarem indivíduos realizados e cidadãos responsáveis (Seligman *et al.*, 2009).

## Objetivos

Diante do contexto político que vivemos nos últimos anos, no Brasil, é emergente pensar em possibilidades de levar à juventude, modos de pensar positivamente sobre o mundo e sobre a vida (Calixto; Marujo, 2019). No ambiente escolar, a partir da pesquisa sobre bem-estar subjetivo é possível traçar rotas e estratégias que conduzam os estudantes a reflexão, a pensar na vida com alegria e desejo de construir um mundo melhor, sustentável, justo e igualitário. E, no contexto de um Instituto Federal, com estudantes do ensino médio integrado, essa experiência tende a ser rica, contribuindo no debate da formação integral e omnilateral, potencializando as suas dimensões cultural, física, científica, produtiva e política.

A PP na escola tem um papel importante, na medida em que pode prevenir o desajuste psicológico e aumentar a satisfação com a vida, ajudando a desenvolver o pensamento criativo para melhorar a aprendizagem. E promovendo o bem-estar estamos incentivando um processo motivador para a mudança de atitude e comportamento, desenvolvendo a instituição, gerando satisfação para os estudantes, proporcionando-lhes melhores condições e contribuindo para a manutenção de um ambiente saudável a toda comunidade acadêmica para que cumpra sua missão, no nosso caso, de entregar educação pública, gratuita e de qualidade.

Desse modo, tendo em vista a relevância em ouvir a opinião dos estudantes, público-alvo dos cursos Técnicos Integrados, apresenta-se o objetivo deste estudo: avaliar a percepção de bem-estar dos estudantes do ensino médio integrado do IFRS, Campus Rio Grande. No que tange à sua relevância, o estudo justifica-se, em termos teóricos, ao ampliar os estudos sobre a temática do bem-estar e a educação positiva e de sua configuração no âmbito do setor público brasileiro, considerando as transformações associadas. A pesquisa teve o propósito de trazer para o debate a temática do bem-estar dos estudantes, além de apontar caminhos para que o ambiente escolar atue como um promotor de bem-estar

para os jovens nele inseridos, fortalecendo a formação integral e a educação positiva.

## **Metodologia**

Dentre as escolhas possíveis no universo da pesquisa qualitativa, foi considerado mais adequado o desenvolvimento de uma pesquisa participante, uma vez que sou servidora e integro o ambiente do IFRS, Campus Rio Grande. Foi utilizada a pesquisa bibliográfica, para que por meio dela se possa ter uma maior compreensão dos temas e, com a finalidade de chegar a possíveis indicadores de bem-estar do IFRS, Campus Rio Grande, foi efetuado um estudo de caso na instituição. Ainda na abordagem quantitativa foi utilizada, na primeira etapa, uma ferramenta mundialmente usada para medir o componente cognitivo do bem-estar subjetivo, a Escala da Satisfação de Vida (ESV; Diener; Emmons; Larsen; Griffin, 1985), que foi adaptada e validada para adultos e adolescentes brasileiros pelo grupo de pesquisadores do Laboratório de Mensuração da UFRGS (ver, p.ex., Zanon *et al.*, 2013), e tem sido usada em inúmeras pesquisas no País (Hutz, 2014). Trata-se de um instrumento composto por cinco itens, respondidos por meio de uma escala ordinal, tipo Likert, de sete pontos, traduzindo o grau de concordância do indivíduo em relação às autoavaliações ou assentimento do participante em relação às situações descritas em cada item.

Já, na segunda fase da pesquisa foi utilizada a Escala de Afetos Positivos e Negativos para Adolescentes (EAPN-A), que é constituída de 28 adjetivos descritores de estados afetivos subjetivos (14 positivos e 14 negativos), com opções de resposta em escala Likert de cinco pontos, variando de "nem um pouco" a "muitíssimo". O nível de afeto positivo e negativo é obtido pela soma dos escores de cada construto.

Os participantes da pesquisa foram os alunos do 4º ano dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRS, Campus Rio Grande. Essa população é constituída por aproximadamente 110

alunos das seis turmas existentes no Campus, com faixa etária média entre 18 e 21 anos, de ambos os sexos. Sobre a coleta dos dados é relevante salientar que foi realizada após a aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e os dados foram organizados e tabulados em planilhas, sendo que os resultados foram apresentados em tabelas. A análise das respostas foi realizada através das normatizações previstas em cada escala.

### **Análise dos dados**

Os dados foram recolhidos junto de uma amostra de conveniência constituída por estudantes provenientes do IFRS, Campus Rio Grande, dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Todos estavam matriculados no 4º ano do ensino médio e ambicionavam concluir o curso no fim do ano de 2022. A amostra da primeira fase foi composta por 102 participantes, sendo 51% do sexo feminino e 47% do sexo masculino. A idade dos participantes variou entre 18 e 21 anos, situando-se a média nos 19 anos. Estes estudantes repartem-se por cursos da seguinte forma: técnico em informática para *internet* (19%), técnico em eletrotécnica (17%), técnico em refrigeração e climatização (19%), técnico em automação industrial (13%), técnico em fabricação mecânica (11%), e técnico em geoprocessamento (22%). Dos participantes, 22,4% são egressos de escola privada, e 77,6% são egressos de escola pública.

Para reconhecer o nível de satisfação de vida da pessoa que respondeu a escala, inicialmente devem-se somar todos os itens respondidos. O valor obtido representa o escore bruto. Posteriormente, procura-se na tabela de normas adequada qual é o percentil correspondente ao escore bruto. Quanto mais alto o percentil equivalente ao escore bruto, maior a satisfação de vida. Esses valores refletem o nível de satisfação do sujeito quando comparados à amostra de normatização da escala.

De acordo com Diener, Emmons, Larsen e Griffin (1985), o escore bruto pode ser dividido em 6 níveis, conforme tabela abaixo:

**Quadro 1 - Escore e Nível de Satisfação**

<b>Escore Bruto</b>	<b>Nível</b>
30 – 35	Extremamente Satisfeito
25 – 29	Satisfeito
20 – 24	Razoavelmente Satisfeito
15 – 19	Razoavelmente Insatisfeito
10 – 14	Insatisfeito
05 – 09	Extremamente Insatisfeito

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Após a análise das respostas obtidas, neste estudo preliminar, chegou-se ao resultado exposto no Quadro 2.

**Quadro 2 - Resultado ESV**

<b>Escore Bruto</b>	<b>Nível</b>	<b>Resultado</b>
30 – 35	Extremamente Satisfeito	12,7%
25 – 29	Satisfeito	24,5%
20 – 24	Razoavelmente Satisfeito	37,3%
15 – 19	Razoavelmente Insatisfeito	7,8%
10 – 14	Insatisfeito	16,7%
05 – 09	Extremamente Insatisfeito	1%

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Foi possível identificar que a pontuação média dos participantes foi de 22,4 pontos, o que indica um nível de satisfação razoável. A menor pontuação bruta obtida foi de 7 pontos e a máxima de 32, a mediana é de 23 pontos e 52,9% estão acima deste nível, indicando um bom nível de satisfação de vida. Entre os cinco tópicos avaliados, o item 4 - *Até agora eu tenho conseguido as coisas importantes que eu quero na vida* - foi o que apresentou maior pontuação, o que representa que os adolescentes reconhecem suas conquistas. Inicialmente podemos supor que o próprio processo seletivo, por sua concorrência, já representa uma grande conquista para os estudantes, além disso tratam-se de alunos formandos, com uma expectativa de conclusão de uma etapa importante de suas vidas. De outra forma, o item com menor pontuação foi o item 1 - *A minha vida está próxima do meu ideal* - o que pode sinalizar, e precisa ser aprofundado em futuras análises, que os jovens, apesar

de reconhecer conquistas em suas vidas, talvez não identificam nessas conquistas os seus propósitos vislumbrados anteriormente, e de certa forma ainda possuem muitas expectativas para o futuro. Não foi possível perceber diferenças significativas dos índices de satisfação entre o sexo masculino e feminino, ambos tiveram uma distribuição muito próxima na escala.

Ainda, nas primeiras conversas com os jovens, ao trazer a discussão sobre bem-estar, quase a totalidade dos participantes demonstrou interesse pelo tema, inclusive relatando que muitas vezes não identificavam espaço para esse diálogo em meio a suas atividades acadêmicas. Foi possível perceber a necessidade de falar sobre o assunto, e a demanda por iniciativas que, de alguma forma, consigam contribuir para que os estudantes concluam essa etapa de ensino médio integrado com uma educação positiva, voltada para suas necessidades, que promova a formação integral e amplie as oportunidades de escuta ativa e acolhimento.

Na continuidade da pesquisa, na segunda fase, foram também convidados todos os 102 estudantes matriculados no quarto ano, entretanto, tivemos apenas 49 participantes, em razão, principalmente, do período da pesquisa que foi realizada nas últimas semanas do ano letivo. O grupo foi composto por 61% do sexo feminino e 37% do sexo masculino, a idade variou entre 18 e 21 anos, situando-se a média nos 20 anos. A grande maioria dos participantes é solteiro (94% - 46 estudantes), e reside com mais 2 ou 3 pessoas (35% com 3 pessoas e 39% com 4 pessoas incluindo o respondente). Com relação ao trabalho, 45% trabalham menos de 20 horas semanais, 37% não trabalham e 16% trabalham entre 20 e 40 horas semanais.

Foi investigado também, a percepção a respeito da saúde mental dos jovens, e 55% responderam com péssimo, ruim e razoável, 39% respondeu boa, e apenas 4% muito boa. Esse resultado evidencia, em sua maioria, uma insatisfação com sua própria saúde mental, o que será explorado nas outras análises, mas já é um sinalizador de atenção. Ressaltamos, mais uma vez, o papel dos profissionais de saúde que precisam ser acionados para



jovens por meio dos construtos afetos positivos e afetos negativos, além da satisfação com a vida.

Para identificar os níveis de afetos positivos e negativos dos participantes, somaram-se os itens de cada construto separadamente, obtendo-se o escore bruto. A interpretação dos escores brutos encontrados foi realizada por meio de tabelas de normas elaboradas pelos autores das escalas (Segabinazi *et al.*, 2012) apresentadas no livro *Avaliação em Psicologia Positiva* (Hutz, 2014, p. 72–73).

De acordo com Hutz (2014, p. 72), como foram encontradas diferenças entre meninos e meninas na média de AP e AN, foram criadas tabelas independentes para cada grupo. Baseado nessas tabelas vamos analisar os grupos separadamente.

**Tabela 1 - Afetos Positivos e Negativos - Meninos**

	Escore Bruto	Percentil
Afetos Positivos (AP)	47	15
Afetos Negativos (AN)	38	95

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A amostra de meninos obteve escore bruto de AP igual a 47 e está no percentil 15, o que significa que está junto com 15% de meninos que apresentaram os menores escores da escala, ou seja o menor número de afetos positivos relatados. A média de AP dos meninos da escala normativa é de 54,7 pontos, sinalizando a distância desta amostra com os resultados esperados ou a média da população jovem em geral. Esse resultado evidencia um baixo nível de afeto positivo entre os meninos.

No que tange aos afetos negativos (AN) o grupo de meninos apresentou escore bruto de AN de 38 pontos e está no percentil 95, o que significa que seu escore é muito alto e está junto dos 5% de jovens com maiores níveis de afetos negativos. A média de AN dos meninos da escala normativa é de 26,3 pontos sinalizando a enorme distância desta amostra com os resultados esperados ou a média da população jovem em geral. O escore AN dos meninos foi uma

surpresa ao analisar os resultados, tendo em vista o alto nível de afetos negativos.

De acordo com Diener, o indivíduo com alto bem-estar é aquele com altos níveis de afetos positivos e baixos níveis de afetos negativos. Exatamente o oposto do que encontramos aqui. As possíveis considerações a respeito desse resultado serão abordadas após conhecermos os resultados das meninas.

Com relação ao grupo das meninas, os resultados ficaram dessa forma:

**Tabela 2 - Afetos Positivos e Negativos - Meninas**

	Escore Bruto	Percentil
Afetos Positivos (AP)	39	10
Afetos Negativos (AN)	39	80

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O grupo das meninas obteve escore bruto de AP igual a 39 e está no percentil 10, o que significa que está junto com 10% de meninas que apresentaram os menores escores da escala, ou seja o menor número de afetos positivos relatados. A média de AP das meninas da escala normativa é de 51,6 pontos sinalizando a distância desta amostra com os resultados esperados ou a média da população jovem em geral.

Esse resultado evidencia um baixo nível de afeto positivo entre as meninas, inclusive menor que o índice dos meninos. Quando da adaptação desta escala a este público, os autores (Segabinazi *et al.*, 2012) constatam que meninos apresentaram escores de afetos positivos mais elevados do que meninas, enquanto estas apresentaram escores mais elevados de afeto negativo. Entretanto, nesta amostra, os meninos tiveram realmente níveis de AP mais elevados, porém quando no que se refere aos afetos negativos os meninos evidenciaram maior índice do que as meninas.

Sobre os afetos negativos (AN), as meninas apresentaram escore bruto de AN de 39 pontos e estão no percentil 80, o que significa que seu escore é alto e está junto dos 20% de jovens com maiores níveis de afetos negativos. A média de AN das meninas da

escala normativa é de 30 pontos, sinalizando a distância desta amostra com os resultados esperados ou a média da população jovem em geral. O escore AN das meninas acompanhou os altos índices dos meninos, e sinaliza uma importante percepção deste grupo com níveis tão altos de afetos negativos.

### **Considerações finais**

Os resultados levantados, nesta pesquisa, demonstram que precisamos olhar para a escola e os jovens nela inseridos, de forma menos pragmática, mais compreensiva e acolhedora, e ainda, repensar nossas práticas educativas, de forma a considerar o bem-estar como fator relevante na formação. Compreendemos que há, ainda, muito a pesquisar em próximas etapas de estudo, no entanto, é possível ponderar que as práticas da PP podem ser alternativas para aumentar o nível de satisfação humana e promover o bem-estar coletivo.

Os resultados nos mostraram que, em geral, a percepção de bem-estar dos estudantes do 4º ano do ensino médio integrado do IFRS, Campus Rio Grande, é baixa, por exemplo, quando comparada com a média nacional dos jovens, tendo em vista os baixos índices de satisfação de vida e a alta pontuação nos afetos negativos. Mas, apesar disso, percebemos, durante a pesquisa que há muito interesse dos jovens em falar sobre o assunto, e que os colegas servidores compartilham dessa motivação e notam a relevância do tema.

Dado o caráter complexo e multifacetado das transformações vivenciadas durante a juventude, é essencial analisar a qualidade do bem-estar subjetivo em jovens, visando seu desenvolvimento saudável. Ao compreender a forma como os jovens percebem e avaliam suas vidas, torna-se possível criar ambientes propícios ao florescimento de talentos, experiências pessoais positivas, um desempenho acadêmico mais significativo e práticas escolares bem-sucedidas. A construção de um ambiente promotor de bem-

estar pode ainda fortalecer programas educacionais e a formação integral dos estudantes.

Não é possível, nesse contexto, ignorar os altos índices de insatisfação que foram evidenciados, e que no decorrer da trajetória acadêmica são, historicamente, tão vivenciados. É necessário buscar caminhos diferentes para obter resultados distintos e assim promover um ambiente saudável nos espaços escolares. É tempo de repensar a escola e suas práticas, há espaço e desejo da juventude de transformar o ambiente e obter mais satisfação e afeto de suas relações, para isso é necessária união de todos os atores: educadores, jovens e sociedade para que possamos promover mais espaços de diálogo, reflexões e acolhimento.

## Referências

- BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: mar. 2022.
- CALIXTO, P. M.; MARUJO, H. A. **Educação Ambiental e Psicologia Positiva.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.
- DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, out. 2007 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100/>. Acesso em: dez. 2022.
- DIENER, E.; EMMONS, R. A.; LARSEN, R. J.; GRIFFIN, S. The satisfaction with life scale. **Journal of Personality Assessment**, 49, 71–75, 1985. Doi:10.1207/ s15327752jpa4901\_13
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Apresentação. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.
- GARBIN, E. M.; PRATES, D. M. de A. Culturas juvenis: (des)ordenamentos e (des)encaixes nos currículos escolares contemporâneos. **Pátio Ensino Médio. Grupo A**, Porto Alegre, n. 34 set/nov 2017, p. 30-32.

- HUTZ, C. S. **Avaliação em psicologia positiva**. São Paulo: Artes Médicas Editora, 2014.
- MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. *In*: NORRISH, J. M. **Positive education: The Geelong Grammar. School Journey**. Oxford: Oxford University Press, 2015.
- NORRISH, J. M., WILLIAMS, O.; O'CONNOR, M.; ROBINSON, J. An applied framework for positive education. **International Journal of Wellbeing**, 3(2), 147-161, 2013.
- PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais**. Diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora, 2015.
- POCINHO, M.; PERESTRELO, C. X. Um ensaio sobre Burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente. **Educação e Pesquisa**, 37(3), 513-528, 2011.
- REPPOLD, C. *et al.* Escala de Satisfação com a Vida: evidências de validade e precisão junto de universitários portugueses. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación** 6 (1):15-23 June 20196 (1):15-23 2019.
- REPPOLD, C. T.; HUTZ, C. S. **Intervenções em Psicologia Positiva: no contexto escolar e educacional**. São Paulo: Vetor Editora, 2021.
- SEGABINAZI, J. D.; ZORTEA, M.; ZANON, C.; BANDEIRA, D. R.; GIACOMONI, C. H.; HUTZ, C. S. Escala de afetos positivos e negativos para adolescentes: Adaptação, normatização e evidências de validade. **Avaliação Psicológica**, 11, 1-12, 2012.
- SELIGMAN, M.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive psychology: An introduction. **American Psychologist**, 55, 5-14, 2000.
- SELIGMAN, M. E.; ERNST, R. M.; GILLHAM, J.; REIVICH, K.; LINKINS, M. Positive education: positive psychology and classroom interventions. **Oxford Review of Education**, 35(3), 293-311, 2009.
- SNYDER, C. R.; LOPEZ, S. J. **Psicologia positiva**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- WHITE, M. A.; MURRAY, A. S. Building a positive institution. *In*: WHITE M. A.; MURRAY, A. S. (Eds.). **Evidence-based**

**approaches to positive education in schools.** Holanda: Springer, 2015, p. 1-26.

WOYCIEKOSKI, C., NATIVIDADE, J. C.; HUTZ, C. S. As contribuições da personalidade e dos eventos de vida para o bem-estar subjetivo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 2014, 30(4), 401-409.

ZANON, C. Felicidade e indicadores de psicopatologia em brasileiros. **Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment**, v. 16, n. 4, p. 452-457, 2017.



# PERMANÊNCIA E ÊXITO NO OLHAR DE ESTUDANTES DA EJA-EPT NO IFSUL - CAMPUS SAPUCAIA DO SUL

Adriano Rostirolla  
Itamar Luís Hammes

## Introdução

A permanência e o êxito escolar de estudantes da EJA – EPT é um dos grandes desafios da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT. Esses estudantes trabalhadores vêm de uma trajetória de vida escolar normalmente realizada com constantes interrupções de estudos, fracassos escolares, questões biopsicossocial-pedagógicas, problemas financeiros, dificuldades em conciliar trabalho e estudos, entre outras dificuldades pessoais e no ambiente escolar.

Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos da Educação Profissional e Tecnológica (EJA – EPT) retomam a educação formal, tendo por objetivo final, melhorar a qualidade de vida. Entretanto, essa retomada de estudos precisa ter e fazer sentido para cada estudante, precisando que ele tenha envolvimento nas aulas, nos ambientes da instituição, nas relações interpessoais com seus colegas, professores e funcionários da instituição, para que de fato aconteça os processos de ensino e aprendizagem e haja expectativas futuras com a sua formação.

Os processos de ensino e aprendizagem, as ações e práticas para a permanência e êxito escolar, no olhar e na voz dos estudantes da EJA – EPT, são o cerne do presente trabalho. A permanência e o êxito escolar são o objetivo final de todas as redes de ensino – pública e privadas –, e de todas as esferas de ensino – municipal, estadual e federal.

## Desenvolvimento

Um dos fatores que ensejou a ideia e o desenvolvimento da Dissertação de Mestrado que originou este capítulo, foi o conhecimento de histórias de vida de alguns dos estudantes da EJA – EPT, seus anseios, preocupações, motivações, entre outras questões. Conforme o Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007, p.43), “[...] é essencial conhecer esses sujeitos; ouvir e considerar suas histórias e seus saberes bem como suas condições concretas de existência”.

A Educação de Jovens e Adultos busca atender as necessidades de pessoas que não conseguiram, na idade considerada adequada, concluir ou mesmo realizar seus estudos. O Parecer CNE/CEB n.º 11/2000 (Brasil, 2000) dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Nesse documento são especificadas três funções da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora da EJA “significa não só a entrada no circuito dos direitos civis [...]: o direito de uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (Brasil, 2000, p.7). Assim, a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio, com a concepção de ações pedagógicas para a aprendizagem de jovens e adultos.

Já, a função equalizadora da EJA proporciona o ingresso de todas aquelas pessoas que tiveram seus percursos escolares interrompidos na idade considerada adequada, possibilitando conquistas e novas oportunidades na vida social e profissional. A função equalizadora “deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social [...]” (Brasil, 2000, p. 9).

Por fim, a terceira função da EJA, a qualificadora, é a função permanente, a “de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida. [...] Ela é o próprio sentido da EJA” (Brasil, 2000, p.11). Indica que:

Em todas as idades e em todas as épocas da vida é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (Brasil, 2000a, p. 12).

O Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007) corrobora o direito à educação para as pessoas que não tiveram a oportunidade de fazê-lo no tempo considerado adequado, tendo acesso à formação básica aliada à formação profissional:

É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (Brasil, 2007, p.11).

É importante a determinação de todos, primeiramente em tomar conhecimento, e depois se engajar para que sejam cumpridos o que preconizam as leis sobre educação. Dessa forma, poderá ser proporcionado o amparo legal, os direitos e os deveres de estudantes de todos os níveis de ensino.

Para o pesquisador norte-americano, Vincent Tinto, existem cinco condições fundamentais que favorecem a permanência estudantil: expectativas, apoio, *feedback*, envolvimento e aprendizagem (Carmo; Manhaes; Cola, 2018, p. 59). Os professores expressam as expectativas e os estudantes são conduzidos por elas; altas expectativas são condições para o sucesso, e baixas expectativas são um indício de falhas. Sobre o apoio institucional, este deve perpassar toda a vida acadêmica do estudante, sendo imprescindível o seu envolvimento. É necessário o *feedback* do apoio institucional, do envolvimento do estudante e aprendizagem estudantil para gerar fortalecimento e permanência de ações ou mesmo uma mudança nas ações. O estudante, após seu acesso à instituição, passa a ser responsável desta. Quando ele não se envolve, costuma negligenciar estudos, não desenvolve atividades extracurriculares e tem pouco contato com professores e colegas.

No capítulo a seguir são elencadas, no olhar e na voz de estudantes da EJA – EPT do Campus Sapucaia do Sul, contextualizados nos textos, práticas pedagógicas, metodologias de ensino, políticas institucionais, postura do estudante, dedicação dos professores e apoio recebido que contribuem para a permanência e o êxito escolar.

### **Procedimentos metodológicos**

Para desenvolver a Dissertação de Mestrado, da qual resultou este capítulo, foi aplicada uma metodologia de pesquisa qualitativa, baseada em um estudo de caso. O estudo de caso é muito utilizado em ciências sociais e

conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um historiador: observação direta e série sistemática de entrevistas (Yin, 2001, p.27).

No presente estudo de caso, feito por amostragem de estudantes do curso Técnico Integrado em Administração EJA – EPT do Campus Sapucaia do Sul, foram utilizados os seguintes instrumentos como metodologia:

1) A referência de um dos primeiros estudos no Brasil sobre evasão: a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (Brasil, 1996).

2) Realização de entrevistas com doze estudantes do curso EJA – EPT, com idades entre 24 e 66 anos, sendo onze do gênero feminino e um do gênero masculino, durante o mês de abril de 2023, com a análise de conteúdo, sendo referência a autora Laurence Bardin (2011). O questionário utilizado na entrevista semiestruturada, consta no Anexo I.

Conforme Bardin (2011, p.48), análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

A indicação dos estudantes a serem entrevistados foi feita a pedido do pesquisador, para a professora coordenadora do curso e para outra professora, que leciona para várias turmas do curso EJA – EPT. Os critérios utilizados para a escolha foram:

- 1) Estudantes que superaram dificuldades pessoais para continuar no curso;
- 2) Sociabilidade com colegas e professores;
- 3) Estar cursando a partir da segunda metade do curso. (O fato de ter uma vivência maior na instituição contribuiu para um bom *feedback* nas entrevistas).

Oito estudantes foram entrevistados no Campus Sapucaia do Sul, por meio de gravação de áudio, em entrevista semiestruturada, e quatro estudantes foram entrevistados, por meio de questionário escrito, porque assim o preferiram.

Um dos primeiros estudos sistemáticos sobre evasão escolar, no Brasil, foi realizado pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (Brasil, 1996). Mesmo sendo um estudo de caráter preliminar, essa Comissão apresentou fatores que, isoladamente ou interrelacionados, já demonstrados em outros estudos, contribuem para que os estudantes abandonem seus cursos de graduação. Esses fatores são classificados em três ordens:

- 1) Aqueles que se relacionam às características do estudante (fatores individuais): adaptação à vida acadêmica, capacidade de aprendizagem e habilidade de estudo, motivação e informação com relação ao curso, qualidade da formação escolar, envolvimento em atividades acadêmicas, questões financeiras do estudante ou da família, personalidade, entre outros.

- 2) Fatores relacionados ao curso e à instituição (fatores internos às instituições): flexibilidade curricular, programas institucionais para o estudante (monitoria, assistência estudantil), formação do professor, infraestrutura da instituição (física, material, tecnológica e de pessoal), motivação do professor, questões didático-pedagógicas, entre outros.

3) Fatores socioculturais e econômicos externos do estudante (fatores externos às instituições): conjuntura econômica e social, oportunidade de trabalho para egressos do curso, questões financeiras da instituição, reconhecimento social do curso, políticas governamentais para a educação profissional e tecnológica e para a educação superior, entre outros.

Esse estudo basilar serve para fundamentar as causas da evasão escolar em todos os níveis de ensino, sendo referência para este trabalho. Especificamente, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme vários estudos já realizados, as principais causas da evasão escolar são: intensa jornada de trabalho e/ou turno incompatível com o horário de aula, condições de trabalho insalubres, baixa remuneração, condições de desemprego ou subemprego, prole, falta de tempo para atividades extracurriculares (em finais de semana, o estudante quer ficar junto à sua família), dificuldades relacionadas ao trajeto casa-instituição, instituição-casa, como sendo longo e/ou perigoso e dispendioso.

A oportunidade do estudante trabalhador em obter a formação técnica ou formação superior com qualidade e de forma gratuita, consoante o que oferece a RFEPCT, é um compromisso do estudante consigo mesmo e com a instituição de ensino. Esse duplo compromisso deve ser saudado pela instituição que o recebe como estudante com o permanente acompanhamento, desde a sua chegada até a conclusão dos seus estudos.

A RFEPCT orientou as instituições para implantarem o Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes, baseadas em experiências de intervenção desenvolvidas em instituições de Ensino Superior. No IFSul, tal Plano foi implantado entre 2017 e 2018 (IFSUL, 2017). Várias instituições, inclusive o IFSul, já praticavam ações e intenções em prol da permanência e êxito de estudantes, aumentando o percentual de alunos concluintes de cursos, dessa forma, contribuindo para o melhor emprego dos recursos públicos.

Os estudantes trabalhadores retomam a educação formal, principalmente o ensino técnico profissionalizante, para adquirir

conhecimento, cultura e qualificação profissional, além de almejar melhor qualidade de vida. Os seguintes depoimentos de estudantes da EJA – EPT do Campus Sapucaia do Sul corroboram isso:

Minhas motivações para ingressar na EJA – EPT foram para concluir o ensino médio e com a ótima oportunidade de entrar no mercado de trabalho, assim tendo uma oportunidade a mais de emprego. (Estudante 1).

No primeiro momento era concluir o ensino médio para ter uma melhora no salário e melhores oportunidades. Com o passar do tempo percebi que o curso técnico me traria melhores oportunidades. [...] Minha maior motivação sempre foram meus filhos, mostrar pra eles que é possível, e assim poder proporcionar uma vida melhor pra eles. (Estudante 5).

A maior motivação foi eu conseguir alcançar meus objetivos, completar meu segundo grau [ensino médio] que eu não tinha, e depois o meu sonho sempre foi estudar aqui no IF. (Estudante 3).

Minha motivação foi por causa do curso Técnico em Administração que eu queria por conta de trabalhar já nessa área, mas não tinha nenhum curso de qualificação. (Estudante 8).

Vislumbrar as oportunidades que virão com a formação adquirida é uma das questões-chave para o bom desempenho, a permanência e o êxito escolar. “A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações” (Brasil, 2000, p.10).

Os estudantes do curso Técnico em Administração EJA – EPT do Campus Sapucaia do Sul, são pessoas economicamente ativas. Quase a metade deles, conforme dados das entrevistas, possuem quinze anos ou mais de experiência profissional. Praticamente, todos trabalham durante o dia e, com a formação técnica adquirida no curso, têm expectativas de reentrada no mercado de trabalho de forma qualificada, pois o emprego onde estão inseridos, na maioria dos casos, oferta menores salários, justamente por não exigir formação técnica.

Em contraponto a casos de desistências e abandonos escolares, há diversas histórias de superação pessoal, como nos casos abaixo transcritos:

Acho que a pior parte é sair cansada do trabalho e ter que encarar mais quatro horas de aula, e depois chegar em casa e ter as tarefas de casa e os filhos. No começo essa foi a parte mais desafiadora, o cansaço e a mudança de rotina. (Estudante 5).

Eu sou mãe, tenho três filhos, tive que ser forte e apoiar meu esposo, eu gestante, né, e ele passando todo o processo [de tratamento de câncer entre 2018 e 2019]. [...] O ensino remoto [devido à pandemia de Covid-19] dificultou bastante, porque eu tinha que dar atenção aos meus filhos, ao mesmo tempo à casa, e ao mesmo tempo gestante ainda, então tava bem complicado. Passei muito trabalho, meu filho pequeno [na época, tinha alguns meses] deixava na cuidadora, eu pagava a cuidadora inclusive com o próprio auxílio do IF da assistência estudantil [...]. E eu sei que é uma oportunidade única, que muitas pessoas gostariam de ter e não tiveram. (Estudante 6).

Pensar nos objetivos finais da conclusão do curso e nas oportunidades que virão, com a formação, deve ser sempre lembrada, a cada dia, principalmente quando se enfrenta agruras na vida.

Das onze estudantes entrevistadas, sete mencionaram a interrupção de seus estudos por causa de terem filho(s) pequeno(s), havendo a necessidade de cuidados em casa. Somente após os filhos estarem mais crescidos, a mãe pôde retornar aos estudos. Conforme dados da Coordenadoria de Registros Escolares do Campus Sapucaia do Sul, no semestre letivo de 2023/1, 78% dos estudantes da EJA – EPT eram do gênero feminino.

O apoio dos colegas é muito bem-vindo em todos os momentos, na conversa de corredor, na conversa antes e durante a aula, e sob a forma de auxílio em relação a dificuldades no aprendizado ou ao uso de tecnologias da informação e comunicação, conforme comentado nas entrevistas a seguir:

Eu gosto muito de tá aqui, a convivência com os colegas, com os professores, eu gosto de ajudar também. Eu fui monitora na época da pandemia pra

ajudar os alunos a entrar no sistema, quem não sabia. [...] Eu gosto de tá aqui dentro e me envolver. (Estudante 8).

[...] Duas colegas desistiram por conta da pandemia. Elas tinham que tar *online*, e aí foi bem difícil. [...] Olha, foi uma loucura! Quase que eu desisti! Eu não entendia absolutamente nada de informática. (Estudante 2).

Hoje mesmo eu falei pra uma pessoa, ela é uma mãe sozinha, com filhos pequenos, e eu disse pra não desistir. (Estudante 6).

Eu tive um processo mais lento na questão de compreender. Por exemplo na [disciplina de] Estatística, na Logística, e agora foi Custos [disciplina do sexto semestre]. Quando fica claro a gente vê que não é um bicho de sete cabeças. A gente pega os reforços, a gente fala com um colega, fala com outro colega, faz uma prova, estuda. (Estudante 10).

O fato de estar ausente da escola há bastante tempo e não lidar no seu cotidiano com tecnologias da informação e comunicação é um dos entraves para o aprendizado e para a permanência do estudante da EJA. Importante haver alguém na turma, ou estudante de outra turma ou de outro curso, que tenha facilidade com tecnologias da informação ou em qualquer outra disciplina e que se disponha a fazer monitorias, ajudando e incentivando os colegas a continuarem os estudos. Da mesma forma, as atividades em grupo contribuem para esse incentivo à permanência dos estudantes na instituição.

É imprescindível a formação dos docentes para trabalhar as especificidades da EJA, atender e incentivar os estudantes a buscarem mais, a prosseguirem seus estudos. Há uma identificação dos estudantes da EJA – EPT do Campus Sapucaia do Sul, com os seus professores, em quem creditam motivação para prosseguir e atingir sucesso nos seus estudos. As práticas pedagógicas e a relação professor-estudante são um diferencial no dia a dia, na sala de aula e nos ambientes da instituição:

A gente se inspira em muitos professores também que são acolhedores, que nos ajudam e querem que a gente evolua [...]. Uma das coisas [que mais me motiva a permanecer no curso] é o incentivo dos professores, que muitas

vezes faz tu pensar duas vezes em querer desistir, porque o acolhimento, a atenção, a dedicação deles é uma coisa que te levanta, motiva cada vez mais e mais. (Estudante 1).

Quando a gente encontra um docente, um professor que nos ajuda, isso é assim ó, não tem explicação! Não tem preço! (Estudante 2)

Eu não preciso tá estudando por fora, o IF me ensina de tudo. Sem falar que os professores são tão legais, assim, que tu pede alguma coisa, mesmo fora de aula, eles te ajudam, te ensinam. Eu tive vários professores aqui que eu não precisei fazer cursinho, os professores me ajudavam aqui em outros turnos também. Então, muita coisa que eu conquistei foi graças ao IF. (Estudante 4).  
Os professores são bem claros, e se a gente tem dúvida eles insistem em continuar ensinando até sanar nossas dúvidas. (Estudante 11).

A maneira como os professores desenvolvem as aulas, um gesto, uma palavra acolhedora em sala de aula ou em outro ambiente da instituição, incentivos dos professores e dos profissionais da educação são um dos movimentos na permanência e êxito escolar e na vida de cada um. Nas palavras de Paulo Freire (1996, p. 96), “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento”.

Dentre as metodologias de ensino implementadas no curso EJA – EPT do Campus Sapucaia do Sul “está a abordagem por projetos, método consolidado a partir de várias experiências exitosas protagonizadas pelos(as) estudantes [...] a partir da problematização de contextos sociais” (IFSUL, 2022, p. 25). A importância do emprego de metodologias de ensino adequadas ao público da EJA e a relação teoria-prática ficam evidentes nos diversos depoimentos elencados a seguir.

Antes eu tinha a prática, hoje eu aprendi as teorias de todos os processos da administração. [...] Hoje eu consigo me expressar com facilidade, consigo acompanhar qualquer assunto, coisa que antes as pessoas ficavam falando e eu ficava quieta, só escutando. Eu não interagia por conta de que eu não sabia. (Estudante 2).

A área que eu tô seguindo mais é a área administrativa, mas eu também trabalho com crianças, então, não tem a ver, mas ao mesmo tempo também tem, porque a gente aprende a gerir tempo, aprende a gerir diversas coisas no

curso. Então essa questão administrativa afeta em casa, afeta em tudo, literalmente tem tudo a ver com a minha vida pessoal e com a minha expectativa profissional continuar seguindo na área também. (Estudante 4).

Foi exatamente por isso que traz o cotidiano da gente, né, pessoal, profissional, e onde a gente percebe que é capaz, sim, de tá aqui nesse lugar, independente de quem seja, quanto tempo esteja fora. Força de vontade! (Estudante 10).

Algumas disciplinas são desafiadoras, e eu encaro esse desafio com muita confiança e consigo superar, a cada dia que passa aprendo mais e assim vou me preparando para uma melhor oportunidade pessoal. [...] Conviver com algumas pessoas dentro do IFSul me fez ver o quanto eu posso voar alto, que eu sou capaz e que consigo o que quero. Sou muito grata ao IFSul pela oportunidade de voltar a estudar e assim ver o quanto isso é importante na minha vida. (Estudante 5).

Eu consigo ver no meu trabalho assim algumas coisas que antes eu não tinha nem ideia de como funcionava [...] E a minha vida pessoal mudou assim na parte de que a gente vive num mundo assim muito fechado de pessoas, então tu não conhece outras pessoas. [...] Nossa!, a gente consegue ver tanta coisa que a gente não via e consegue aceitar tantas coisas que a gente tinha relutância de aceitar. Isso pra mim foi um divisor de águas. E amplia a visão em relação à vida. (Estudante 8).

Essa é uma grande diferença do tempo que eu estudava antigamente, né, há quase 20 nos atrás, de hoje. O ensino tá muito diferente, acho que as matérias hoje condizem mais com a nossa realidade. Faz todo sentido. Os professores falam pra gente adulta, mesmo, é diferente. (Estudante 11).

Porque é falado e comparado com a realidade de nossas vidas pessoais. (Estudante 12).

Um aspecto que merece destaque nas propostas pedagógicas e na matriz curricular do curso EJA – EPT do Campus Sapucaia do Sul é que, desde o primeiro semestre, há disciplinas que dialogam com a prática do dia a dia, como, por exemplo, o Projeto “Cartas, Experiências Exitosas na Educação Física” e o Projeto “Dicionário de Minha Vida”. A relação teoria-prática se coaduna com a permanência e o êxito escolar dos estudantes. Conteúdos isolados,

onde se torna difícil ver e entender a praticidade do que se está estudando, tornariam as aulas desmotivadoras.

A identificação dos estudantes da EJA – EPT com a instituição é muito forte. Além da infraestrutura física, os estudantes veem o IFSul como uma referência no ensino, sendo assim mais um fator contribuinte para a permanência e o êxito escolar:

Aqui que eu me encontrei. Talvez se eu não tivesse entrado aqui no IFSul eu não sei nem aonde eu, não sei nem se eu teria concluído o meu ensino médio, entendeu? Acho que eu viveria só do comodismo. Então pra mim é a base do meu crescimento profissional, como pessoa, também, porque muita coisa eu aprendi aqui. [...] Lá na frente eu vou pensar assim: Nossa, hoje eu tô aqui, mas foi graças ao IFSul. (Estudante 6).

O IFSul é o meu sonho estudar aqui. Passava aqui na frente, chegava e pensava: ‘Um dia eu vou tá aí, um dia vou tá estudando aí’. [...] Eu só tenho que agradecer a oportunidade, né, Deus dá a oportunidade na vida pro cara aprender, estudar. E eu quero chegar ao meu objetivo, todo mundo sabe, no ano que vem me formar. [...] Muda a vida profissional, até salário, empresa, muda a tua vida, né. Motiva a permanecer trabalhando e continuar estudando. Terminar esse curso e começar outro. Penso numa faculdade, eu queria fazer de TI [Tecnologia da Informação]. (Estudante 3).

Eu me sinto mais motivada assim a querer entrar no mercado de trabalho, adquirir conhecimento... Olha, minha vontade é não parar mais, né, porque depois que tu sente o gostinho daqui tu não quer parar. Não sei o que ainda, uma pedagoga, na área de entender melhor as pessoas, sabe, poder ajudar também, nessa área aí. O IFSul representa pra mim portas se abrindo, oportunidades, aprendizado, inclusão [...] Tu não quer sair daqui, tu quer cada vez mais e mais e eu não vivo mais sem isso aqui [risos], sem o IFSul. (Estudante 1).

O que motiva mesmo é a instituição. Porque aqui dentro, eu vou te dizer, eu tenho uma historinha que eu fiz pra professora de espanhol [experiências exitosas da EJA – EPT “Histórias que merecem ser contadas”], daí a historinha que eu fiz era o meu sonho que todos os dias eu passava aqui na frente do Instituto Federal, via as pessoas entrando [...] e pensava: como eu queria tá ali, né, estudando, será que é difícil de conseguir ali, e aquilo foi, foi... Quando eu consegui, nossa! Foi uma realização, assim, contei pra todo mundo, coloquei nas redes sociais, então pra mim foi maravilhoso, né. Então o que me motiva, mesmo, é continuar aqui. (Estudante 8).

É um local que transforma, realmente, as pessoas, seja na vida pessoal, quanto na profissional. É o que me descreve hoje. [...] A gente que vê de fora acha: Ah, eu não vou conseguir! Capaz que eu vou ter condições de tá aí [estudando no IFSul]. Ou vou começar e não vou dar conta. É os pensamentos que a gente tem. Mas depois que tu entra, conforme tu vai estudando no dia a dia, os professores, os colegas também ajudam. [...] Tenho a dizer que sou grata, grata [fica emocionada]! (Estudante 10).

Acho que o IF é uma porta, né. Uma porta e uma janela. O IFSul tem um nome, tem um renome. [...] Eu acho que aqui o IFSul, acho que todo mundo deveria ter a oportunidade de estudar no IF, mas não só isso, eu acho que outras escolas iguais deveriam existir pra que todos tivessem oportunidade. [...] É uma instituição que faz valer a pena todo o esforço de tá aqui. (Estudante 11).

O Câmpus representa um instituto que abriu portas para o meu futuro. (Estudante 12).

Eu entrei especialmente pro IF nessa questão também do ensino, do ensino ser mais forte também. Então isso pra mim tem uma motivação, porque o ensino do IF ele é muito melhor. Eu nunca precisei fazer cursinho nem nada, ingressei até na faculdade graças ao IF [...]. É uma escola maravilhosa, tem uma gama de questões, tipo infraestrutura também. [...] O IF representa Futuro! [risos]. Palavra principal: Futuro! Se não fosse por ele [IF], eu não teria metade do que eu tenho hoje e não conseguiria continuar conquistando o que eu tô conquistando. [...] O IF literalmente mudou a minha vida (Estudante 4).

Os comentários dos estudantes, acima transcritos, vêm ao encontro do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSul, documento que expressa a missão, os valores, as diretrizes pedagógicas que orientam as ações, a estrutura organizacional e as atividades acadêmicas a serem desenvolvidas (IFSUL, 2020, p.18).

Além de reinserir jovens e adultos no sistema escolar, elevando sua escolaridade, a EJA – EPT é uma proposta permanente para a redução das desigualdades sociais, para a atuação de cada estudante, durante e após a conclusão do curso, como sujeito partícipe da sua história, capaz de atuar plenamente nas decisões dos seus contextos sociais.

## Considerações finais

O olhar dos estudantes da EJA – EPT do Campus Sapucaia do Sul sobre a permanência e o êxito escolar apresenta elementos que podem aprimorar procedimentos pedagógicos exitosos na Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino que apresenta muitos desafios na educação formal, conforme visto ao longo do capítulo.

As entrevistas com os doze estudantes do curso Técnico Integrado em Administração EJA – EPT do Campus Sapucaia do Sul trouxe diversos conteúdos para serem analisados pelo pesquisador. Dentre o rol de informações para permanência e êxito escolar obtidas por meio das entrevistas dos estudantes, destacaram-se:

- 1) Interesse do estudante em adquirir conhecimento, cultura, qualificação profissional para obter melhor qualidade de vida;
- 2) Autoestima elevada e saber lidar com adversidades da vida;
- 3) Importância de metodologias e propostas de ensino adequadas ao público da Educação de Jovens e Adultos, como projetos, experiências exitosas e conhecimentos teóricos e práticos, tornando as aulas dinâmicas e motivadoras;
- 4) Processos de ensino e de aprendizagem propor métodos e tempos próprios para cada estudante;
- 5) Abordagens de temas contextualizados nas histórias de vida dos estudantes;
- 6) Apoio da família;
- 7) Apoio dos colegas em questões de aula e em questões biopsicossocial-pedagógico do estudante;
- 8) Apoio e incentivo dos professores durante as aulas e nos espaços do Campus;
- 9) Dedicção dos professores nas aulas e para com os alunos da EJA – EPT;
- 10) Atendimentos em aulas de reforço escolar;

11) Formação dos docentes para lidar com os estudantes e com os processos de ensino e aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos;

12) Vivência nos espaços da instituição traz resultados sobre o que os estudantes realmente querem fazer como profissão;

13) Importância da continuidade da Política de Assistência Estudantil;

14) Identidade com o curso;

15) Identidade e alegria ao se oportunizar estudar e se qualificar na instituição;

16) Reconhecimento do IFSul como instituição de ensino de qualidade.

A motivação do retorno à educação formal dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos deve ser cultivada e renovada a cada dia, tanto por parte da instituição que os recebe quanto no ambiente familiar e no círculo de amizades dos estudantes trabalhadores.

Acima de tudo, a autoestima elevada, apoio da família e a vontade de superar desafios dos estudantes trabalhadores é um dos elementos fundamentais para o processo de aprendizagem e a consequente permanência e êxito escolar. No que tange especificamente à instituição, a importância de haver uma boa estrutura com professores qualificados, metodologias e propostas de ensino adequadas ao público adulto, apoio dos colegas e professores e identidade com o curso formam um todo para a busca do objetivo maior de cada estudante trabalhador: elevação da escolaridade, cultura, qualificação profissional e, por fim, melhor qualidade de vida, tendo como base maior o elemento-chave da educação.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras.** ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC. Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Carlos Roberto Jamil Cury (relator). **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\_11\_2000.pdf>. Acesso em: 05 out. 2022. Brasília, 2000.

BRASIL. **Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.** Documento Base. Brasília, 2007.

CARMO, G. T. do; MANHAES, E. K.; COLA, M. L. T. Pistas sobre a permanência estudantil como virada epistemológica: iniciativas de um núcleo de pesquisa por uma sociologia da permanência na educação a partir de Vincent Tinto. **Synthesis.** Cadernos do Centro de Ciências Sociais da UERJ, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 54-63, jan./jun. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Projeto Pedagógico Institucional do IFSul.** Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br/projeto-pedagogico-institucional>>. Acesso em: 18 out. 2022. Pelotas, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Plano Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSul.** Pelotas: Pró-Reitoria de Ensino, 2017. Disponível em: <[http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/download/14547\\_39ae8a4a058847c5a9d3d8f377cf4181](http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/download/14547_39ae8a4a058847c5a9d3d8f377cf4181)>. Acesso em: 08 out. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020-2024 do IFSul.**

Pelotas, 2020. Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br/pdi>>.

Acesso em: 20 out. 2022.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



# A EXCLUSÃO ESCOLAR NOS PRIMEIROS ANOS DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS NO IFSUL/CAMPUS CAMAQUÃ: INFLUÊNCIAS, MOTIVOS E POSSIBILIDADES

Antonio Marcos Pacheco Coutinho  
Manoel José Porto Júnior

## Introdução

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa intitulada “A exclusão escolar de estudantes dos primeiros anos dos cursos técnicos integrados no IFSul, Campus Camaquã: motivos da reprovação e da evasão”. Trata-se de um estudo sobre a ocorrência da exclusão escolar, que retratou, de forma pontual, os discentes dos primeiros anos dos cursos técnicos integrados no Campus Camaquã do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul/Campus Camaquã).

Inicialmente, procurando dar visibilidade ao problema real e relevante proposto para o estudo, buscou-se informações disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (2020), a qual define alunos evadidos como estudantes que perderam o vínculo com a instituição antes da conclusão de curso. Segundo a plataforma, no ano de 2019, último ano de aulas regulares antes da pandemia Covid-19, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica apontou para o ensino técnico, uma taxa anual de evasão escolar de 13%, e o Campus Camaquã, no mesmo seguimento, uma taxa anual de evasão escolar de 10%. Logo, percebeu-se a necessidade de buscar informações sobre as realidades vividas por discentes excluídos nos primeiros anos dos cursos técnicos integrados no IFSul, Campus Camaquã.

O trabalho de investigação foi desenvolvido sob a perspectiva do capital e sua influência sobre a área educacional, dificultando a materialização da educação como um direito de todos os

brasileiros, principalmente por meio de modelos educacionais historicamente projetados, implementados e executados em favor dos interesses da sociedade capitalista, mais especificamente dos interesses de uma parcela da sociedade que acumula o capital e os meios de produção. Além disso, busca não permitir que se concretize plenamente o direito de todos à educação, no presente contexto, compreendida “como atualização histórica do homem e condição imprescindível, embora não suficiente, para que ele, pela apropriação do saber produzido historicamente, construa sua própria humanidade histórico-social [...]” (Paro, 2001, p. 34).

Foram considerados temas e fatores que normalmente são percebidos em um contexto divisor de classes sociais e reprodutor de desigualdades sociais. Entre outros, destacamos o sistema de acumulação capitalista e a influência da classe burguesa — proprietária do grande capital e dos meios de produção — sobre as políticas educacionais, assim como o distanciamento entre a educação e o trabalho. Cabe salientar que, nos tempos atuais, entre muitos e distintos contextos sociais, educacionais e políticos, entre interesses e influências diversos, percebe-se explicitamente esse distanciamento entre a educação e o trabalho, os quais, essencialmente, possuem fortes vínculos ontológico-históricos. Considerando como trabalho a ação do homem para transformar a natureza a fim de produzir os meios necessários para sua própria existência, ao mesmo tempo que a essência humana está sendo produzida pelo próprio homem por meio do trabalho e, assim, o homem aprende a ser homem ao mesmo tempo em que aprende a produzir sua própria existência, verifica-se o que naturalmente insinua-se como indissociável, que o processo de trabalho executado pelo homem é também um processo educativo do próprio homem. Conforme Saviani (2007, p. 154),

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria

existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo.

Em razão das considerações anteriores, entre outras, foi utilizado no estudo, principalmente, o conceito de exclusão escolar na perspectiva de Alceu Ferraro. O autor explana o conceito geral de exclusão escolar formado por duas categorias: a exclusão da escola e a exclusão na escola. A categoria exclusão da escola inclui o não-acesso à escola e a chamada evasão escolar. Já a categoria exclusão na escola retrata a exclusão que acontece dentro do processo escolar através da ocorrência de reprovações e repetência. Não é incomum que os estudantes que perecem nesse quadro de reprovações e repetência, na maioria dos casos, tenham consumada sua exclusão quando entram em situação de evasão escolar (Ferraro, 2004, p. 48-49).

Logo, buscou-se informações sobre as realidades vividas por estudantes excluídos nos primeiros anos dos cursos técnicos integrados no IFSul, Campus Camaquã, com a intenção de compreender as diversas situações e contextos, as dificuldades e os problemas encontrados dentro e até mesmo fora da instituição escolar por esses discentes. Foram considerados os primeiros anos dos cursos técnicos integrados, inicialmente, no ano letivo 2019 e, posteriormente, no ano letivo 2016, objetivando-se mapear e investigar o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes excluídos, verificar quais foram as dificuldades encontradas e os principais motivos que levaram esses discentes a situações de reprovação escolar e evasão escolar, na ótica dos alunos excluídos, e, por último, constatar o que poderia ter contribuído para o sucesso escolar desses estudantes, na ótica dos próprios discentes.

Procuramos indicar os achados do estudo não como fatores determinantes e definitivos, mas sim como características, verificações e relações plausíveis que podem colaborar com a compreensão do fenômeno de exclusão escolar e com a criação de estratégias e ações para enfrentá-lo.

## Relações diversas e o perfil dos discentes excluídos

A pesquisa documental permitiu o apontamento de diversas e relevantes características e outras informações relacionadas aos discentes excluídos dos primeiros anos dos cursos técnicos integrados no IFSul, Campus Camaquã, nos anos letivos 2016 e 2019.

Embora, todo ano cheguem à instituição escolar juventudes cada vez mais diversas, constatou-se significativa semelhança no perfil dos grupos de discentes excluídos nos dois recortes temporais, 2016 e 2019. Nas turmas de primeiro ano desses dois anos letivos, observou-se um padrão nos quantitativos de exclusão escolar, primeiramente, tanto em relação ao quantitativo total de exclusão escolar nas quatro turmas de cada período letivo quanto no quantitativo de exclusão escolar representado pelas interrupções definitivas de vínculos escolares nos respectivos ciclos, ano letivo 2016, e a na trajetória escolar dos discentes excluídos no decorrer de 2017, 2018 e 2019, e ano letivo 2019; e na trajetória acadêmica dos alunos excluídos durante ao anos de 2020, 2021 e 2022. Também foram observadas, relevantes semelhanças em relação às reprovações por notas, observadas nas trajetórias escolares dos discentes de primeiro ano dos cursos técnicos integrados, tanto no ano letivo de 2016 quanto no ano letivo de 2019. Em ambos, o maior volume de reprovações, por notas, se mostrou ligado às áreas de Matemática e Ciências da Natureza.

Após essa constatação, é prudente ressaltar que, no decorrer do estudo, se apurou que o problema das múltiplas reprovações em determinadas disciplinas e áreas, na maior parte dos casos, não teve origem dentro da instituição escolar exatamente, mas sim fora da escola, dentro do contexto socioeconômico e cultural em que viviam esses estudantes, quase sempre passando por um curso de ensino fundamental mais fragilizado, principalmente os discentes egressos de escolas públicas. Isso foi evidenciado na percepção de um estudante desse grupo, o qual externou que sua formação anterior ocorreu em nível menos avançado em relação a metodologias, conteúdos e exigências, o que acabou gerando

algumas dificuldades para estudar no IFSul, Campus Camaquã. O aluno salientou que,

Aqui [...], eu acho que o ensino (ensino fundamental) é um pouquinho... Posso dizer que o curso no IFSul é bem mais avançado do que a gente aprendeu aqui, tanto nas metodologias de ensino quanto no conteúdo, e nas exigências. Então foi um pouquinho difícil, um pouco mais puxado lá no IFSul, mas depois que eu comecei a estudar eu consegui acompanhar o ritmo (P5, ex-aluno de primeiro ano dos cursos técnicos integrados no IFSul, Campus Camaquã, egresso de escola pública).

A percepção do estudante corrobora o entendimento de que a passagem por um curso de ensino fundamental fragilizado constitui fator que impõe dificuldades para o estudante que chega ao ensino médio integrado. Esse fato acabou resultando em sérias dificuldades para muitos alunos que ingressaram no IFSul, Campus Camaquã, chegando aos cursos técnicos integrados com dificuldades pré-existentes em determinadas áreas. Essas dificuldades, originadas fora da instituição, não isentam totalmente os docentes das disciplinas com maior índice de reprovação de suas responsabilidades frente aos discentes, que apresentam dificuldades pré-existentes em algumas áreas do conhecimento, mas também não permite que a responsabilidade pelas diversas reprovações seja atribuída unicamente aos professores responsáveis por esses componentes curriculares.

Logo, foi possível delinear um perfil dos discentes excluídos, o qual se mostrou semelhante nos dois recortes temporais, 2016 e 2019. Considerando os maiores quantitativos percentuais de exclusão escolar relacionados a cada característica ou situação dentro de cada grupo analisado, o perfil dos alunos excluídos reflete estudantes que ingressaram nos primeiros anos dos cursos técnicos integrados, em sua maioria, egressos das redes públicas de ensino municipal e estadual, autodeclarados de cor/raça preta, parda ou indígena, pertencentes a famílias com baixa renda, do sexo masculino, ingressantes no curso técnico em Automação Industrial, sendo possível destacar, de forma pontual, discentes

ingressantes com 15 anos de idade e residentes em zonas residenciais rurais no ano letivo de 2016, e estudantes ingressantes com 15 e 16 anos de idade no ano letivo de 2019.

### **Estudo de campo: perfil, ingresso e trajetória acadêmica**

Aqui são apresentados os resultados das verificações realizadas mediante análise dos dados e informações, obtidos com o questionário aplicado e as entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo. Pode-se dizer que o questionário e a entrevista atenderam às expectativas iniciais, possibilitando que fossem atingidos os objetivos do estudo, com a obtenção de dados e de informações e o posterior estabelecimento de relações que trouxeram contribuições significativas em diversos aspectos. Respectivamente, complementaram a caracterização de perfil dos discentes excluídos, auxiliaram significativamente na identificação das dificuldades encontradas por esses alunos, no apontamento dos motivos que levaram esses estudantes a situações de reprovação escolar e evasão escolar e, conseqüentemente, levaram à constatação de fatores que poderiam ter contribuído para o sucesso escolar desses discentes, em ambos os casos, considerando a ótica dos próprios estudantes envolvidos.

Com suporte na apuração dos temas verificados durante o estudo de campo, foi possível atribuir mais algumas características ao grupo de alunos excluídos. Salienta-se que, em sua maior parte, necessitavam utilizar algum meio de transporte para frequentar o campus, principalmente veículos motorizados. Eram estudantes pertencentes a famílias com as menores rendas, principalmente na faixa de renda bruta *per capita* familiar mais baixa verificada no estudo, de 1 a 2 salários mínimos, cujos pais, mães ou responsáveis possuíam formação em nível (completo ou incompleto) de ensino fundamental e ensino médio. Esses discentes não tinham hábito de ler com frequência, não costumavam frequentar o cinema e não tiveram acesso a informações oficiais sobre o vestibular e os cursos

técnicos integrados de forma direta, somente por meio de familiares, amigos e professores da escola de ensino fundamental.

Afinando algumas relações, verificou-se que a maioria dos discentes excluídos faziam parte das famílias nas quais pais, mães ou responsáveis possuíam menores níveis de escolaridade e se encontravam na mais baixa faixa de renda bruta *per capita* familiar verificada na pesquisa. Ao mesmo tempo, foi possível observar um número cada vez menor de discentes excluídos quando pertencentes a famílias nas quais pais, mães e responsáveis possuíam maior nível de escolaridade e integravam as faixas de renda bruta *per capita* familiar mais elevadas. A relação verificada vai ao encontro das considerações de Porto Júnior (2008, p. 29), que, em sua dissertação de Mestrado, considerou a exclusão como parte integrante do sistema capitalista:

Como já fora afirmado, este trabalho considera a exclusão como parte do 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.

Essa relação de exclusão e reprodução mencionada anteriormente sinaliza a existência de um sistema de exclusão e reprodução, social e escolar, em que o contexto econômico, atrelado ao nível de formação acadêmica dos pais, mães ou responsáveis acaba influenciando na trajetória dos estudantes, levando os jovens da maior parte das famílias (com menor renda) a formarem o maior número de casos de exclusão escolar. Essa relação também apontou a existência de um condicionamento da prática e participação em atividades de cultura e lazer para os discentes excluídos, ocasionado pelo contexto econômico familiar menos favorecido, retratando a desigualdade reproduzindo desigualdade, o que vai ao encontro dos apontamentos de Dayrell e Carrano (2014, p. 127), que salientaram:

Além dos jovens pobres se verem privados da materialidade do trabalho e do acesso às condições materiais para vivenciarem a sua condição juvenil,

defrontam-se também com a desigualdade no acesso aos recursos para sua autorrealização. Surge, assim, uma nova desigualdade — marcada pela privação cultural e negação do acesso a experiências que possibilitam o autoconhecimento e a descoberta de seus potenciais.

Esse conjunto de diferenças sociais, econômicas e culturais acabou cadenciando um processo cíclico de exclusão que se retroalimenta à medida que a exclusão social produz contextos familiares socioeconômicos e culturais vulneráveis que interferem na trajetória dos discentes, conduzindo-os à exclusão escolar e, conseqüentemente, o produto da exclusão escolar — jovens de baixa renda com precário acesso à cultura e, conseqüentemente, baixo nível de formação escolar — reinicia mais um ciclo de exclusão social. Essa relação de exclusão e reprodução da exclusão, social e escolar, mostra-se alinhada com o pensamento e as palavras de Ciavatta (2005, p. 89):

A divisão das classes e frações de classes sociais, e, conseqüentemente, a apropriação diferenciada dos bens produzidos socialmente, não um é problema apenas brasileiro. Mas em uma sociedade como a nossa, com alto grau de desigualdade social e que não universalizou a educação básica (fundamental e média), as diferenças sociais são mais marcantes, e é mais extensa e mais profunda a reprodução da desigualdade.

Considerando os temas indicados como principais fatores de desmotivação com os cursos, nas percepções dos estudantes excluídos — a adaptação ao ritmo de estudos e o conteúdo do currículo escolar —, os discentes externaram que acabaram passando por uma mudança brusca ao ingressar nos cursos técnicos integrados (tanto egressos de rede pública quanto egressos de rede privada de ensino), que sentiram certa indiferença em relação às dificuldades que eles encontraram e às suas possibilidades de sucesso diante do currículo escolar dos cursos técnicos integrados, principalmente frente à ausência de uma boa adaptação. Os estudantes destacaram que sentiram falta de um trabalho de transição melhor elaborado entre os dois níveis de ensino (ensino fundamental e ensino médio integrado) e que, no

decorrer do curso técnico, tiveram percepções de cobrança em níveis de graduação. No mesmo contexto, ao considerar aspectos como a compreensão das dificuldades encontradas pelos estudantes e a preocupação com o sucesso desses alunos diante do currículo dos cursos técnicos integrados, um dos discentes entrevistados externou:

Eu acho bem ruim. Nesse sentido, bem ruim assim. [...] existia uma diversidade de pessoas que vinham de lugares totalmente diferentes, de escolas totalmente diferentes, tanto particular e pública, e públicos diferentes. Então assim, eles tinham que nivelar um pouco, talvez o nível de cobrança, e aí eu volto naquele sentido de, nível de cobrança de ensino médio e não de cobrança de uma graduação. Eu lembro de ouvir muito: “tá, mas aí vocês vão chegar na faculdade dessa forma?” E aí eu pensava. Tá, eu tô com 14 anos, vou chegar na faculdade, eu vou ter... É daqui a 4 anos. Então assim, é preciso, tem que haver uma construção para isso. Eu concordo que tem que existir, entre aspas, uma pressão, mais um incentivo, só que um incentivo como estrada, e não como um abismo (P6, ex-aluno de primeiro ano dos cursos técnicos integrados no IFSul, Campus Camaquã, egresso de escola privada).

Foi possível apontar que a instituição escolar é parte integrante de um grande sistema de exclusão e reprodução, formado por engrenagens sociais e institucionais. Apurou-se que a instituição escolar também é um agente nesse complexo sistema e participa ativamente do processo de exclusão e reprodução, assumindo, em alguns momentos, uma postura seletiva e excludente. Dessa forma, na mesma proporção em que falha no combate às desigualdades sociais, a instituição escolar falha também em seu processo de afirmação enquanto política pública. E, mais pontualmente, considerando os resultados do processo de exclusão escolar, falha também em sua finalidade de atuar em favor do desenvolvimento local e regional. Essa verificação não se mostra em acordo com o pensamento e os escritos de Pacheco (2011, p. 20), para quem

Atuar em favor do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania constitui uma das finalidades dos Institutos Federais. Para tanto, é necessário um diálogo vivo e próximo dessas

instituições com a realidade local e regional, buscando a compreensão de seus aspectos essenciais, ou seja, do que existe de universal nessa realidade.

Alguns dos temas verificados no estudo, além de estarem relacionados com a caracterização dos discentes, foram qualificados como fatores que geraram dificuldade (diretamente ou indiretamente) para esses alunos excluídos. São temas que revelaram situações e condições que envolveram a maior parcela dos estudantes que participaram da pesquisa de campo, interferindo significativamente em suas trajetórias escolares.

**Figura 1** - Fatores que geraram dificuldade para os estudantes que participaram da pesquisa de campo

Grupo	Temas relacionados
Fatores que geraram dificuldade (diretamente ou indiretamente) para os estudantes excluídos	Distância do Campus; Renda bruta familiar; Formação escolar do pai ou responsável; Formação escolar da mãe ou responsável; Informação sobre o processo seletivo.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na sequência, buscando uma aproximação da análise e discussão dos resultados com os motivos que levaram os estudantes que participaram da pesquisa de campo a situações de exclusão escolar, sob as formas de reprovação escolar e evasão escolar, foram listados os fatores indicados mais vezes, pelos discentes, que, após a análise, foram qualificados como os principais motivos de casos de exclusão escolar verificados neste estudo. Foram indicados, pelos alunos excluídos, fatores que geraram desmotivação com os cursos (FGDC), fatores internos que influenciaram a saída dos estudantes dos cursos (FIIS) e também fatores externos que influenciaram a saída dos discentes de seus cursos (FEIS).

**Figura 2 - Motivos para os casos de reprovação e evasão escolar**

Grupo	Fatores indicados pelos estudantes excluídos	Recorrência
FGDC	Adaptação ao ritmo de estudos	4
FEIS	Questões pessoais (problemas familiares, doença, gravidez, outros)	3
FGDC	O conteúdo do currículo escolar	2
FIIS	Reprovações e/ou notas baixas	2

Fonte: Elaborado pelo autor.

Buscando generalizar os resultados do estudo, observando conjuntamente as análises e relações estabelecidas, é possível apontar que as características mais expressivas que formaram o perfil dos estudantes excluídos, as dificuldades encontradas por esses discentes em suas trajetórias acadêmicas, assim como os motivos que os levaram à situação de exclusão escolar, sob as formas de reprovação escolar e de evasão escolar, revelaram-se fortemente ligados ao contexto social, econômico e cultural em que viviam os estudantes excluídos e suas famílias. Cabe salientar que diversos temas que foram verificados e qualificados como motivos dos casos de exclusão escolar, como adaptação ao ritmo de estudos, conteúdo do currículo escolar, as reprovações e as questões pessoais na forma de problemas familiares, também se mostraram ligados ao contexto socioeconômico e cultural familiar dos discentes excluídos e, conseqüentemente, interferiram de formas distintas na trajetória acadêmica desses estudantes, em razão do contexto socioeconômico e cultural mais favorável ou mais vulnerável.

Em tempo, contemplando as informações relacionadas aos motivos dos casos de exclusão escolar e as dificuldades enfrentadas pelos discentes dos primeiros anos dos cursos técnicos integrados, faz-se necessário e prudente ressaltar que a instituição não é o epicentro do fenômeno de exclusão escolar. Embora, não seja isento de responsabilidade por situações de reprovação escolar e evasão escolar relacionadas a seus discentes, principalmente considerando a postura seletiva/excludente que assume em determinados momentos, o IFSul, Campus Camaquã, assim como outras instituições escolares,

representa apenas mais uma engrenagem que compõe um amplo sistema de exclusão e reprodução, social e escolar.

Assim, constatou-se que todo o trabalho de pesquisa (documental e de campo), as análises realizadas e as relações estabelecidas cumpriram seus papéis, que os objetivos do estudo foram atingidos e que a hipótese de pesquisa foi confirmada. Além disso, concluiu-se que alguns estudantes enfrentaram dificuldades para frequentar e permanecer nos cursos em razão de adversidades socioeconômicas e culturais que os levaram a situações de reprovação escolar e evasão escolar, e que o contexto social, econômico e cultural (capitaneado pelo contexto econômico) interferiu diretamente na trajetória acadêmica dos alunos, influenciando na ocorrência de casos de exclusão escolar.

### **Procedimentos metodológicos**

Os trabalhos de investigação realizados durante a pesquisa, da qual é oriundo este capítulo, incluíram estudo documental e também pesquisa de campo, com a coleta de dados por meio da própria pesquisa documental, de questionários e entrevistas semiestruturadas, com a análise de dados utilizando principalmente a técnica de análise de conteúdo, e também abordagem estatística. Inicialmente, na pesquisa documental, foram utilizados diversos relatórios e documentos com dados e informações referentes aos estudantes das turmas investigadas em dois recortes temporais, 147 estudantes do ano letivo de 2016 e 149 discentes do ano letivo de 2019. Esses relatórios e documentos utilizados para coleta de dados e informações foram, respectivamente, extraídos dos sistemas de registros acadêmicos utilizados pelo IFSul, Campus Camaquã e verificados junto aos arquivos físicos da Coordenadoria de Registros Acadêmicos, e também dos arquivos físicos de outros setores ligados ao Departamento de Ensino do mesmo Campus.

Uma vez concluída a pesquisa documental, teve início a busca por dados e informações junto aos discentes excluídos por meio dos

instrumentos de coleta de dados, questionário on-line e entrevista semiestruturada, neste caso, junto às turmas de primeiro ano dos cursos técnicos integrados, no ano letivo 2016, principal recorte temporal do estudo. Foi utilizado um questionário on-line, elaborado com o aplicativo *Google Forms*, e realizadas entrevistas semiestruturadas com os estudantes que aceitaram e se disponibilizaram a participar, as quais ocorreram na forma remota com a utilização do serviço de comunicação por vídeo chamado *Google Meet*, e foram gravadas com utilização do programa *OBS Studio* e também com gravador de voz.

Após três distintas formas de contato realizadas com os alunos excluídos das turmas em questão, utilizando-se, respectivamente, recursos de *e-mail*, números telefônicos, e mensagens privadas em rede social, obteve-se nove participações no questionário on-line, das quais resultaram 3 aceites para participar de entrevista, a ser realizada também na forma remota. Essas participações, somadas com a participação de um estudante excluído convidado como participante deste estudo em teste piloto dos instrumentos de coleta de dados, questionário on-line e entrevista on-line, totalizaram 10 participações no questionário e quatro participações em entrevistas semiestruturadas.

### **Considerações finais**

Por si só, a primeira parte da investigação, a pesquisa documental, contribuiu significativamente com os objetivos do estudo e também apontou para a necessidade de reflexão sobre algumas percepções construídas anteriormente no Campus. Cabe salientar que a mudança de recorte temporal no decorrer da pesquisa acabou contribuindo para o estudo, pois foi possível comparar a forma como se apresentou a exclusão escolar em um recorte de tempo mais antigo (2016 a 2019) e outro mais recente (2019 a 2022). Uma das constatações mais relevantes foi que, mesmo diante da grande e rápida mudança que ocorre nas juventudes, as características de perfil dos alunos excluídos não

mudaram tão rapidamente. Ao contrário, apresentam muitas e proporcionais semelhanças.

Na sequência, foi possível verificar o quanto as heranças culturais de discriminação e a desigualdade socioeconômica e cultural refletem dentro da instituição, em que os maiores índices de exclusão escolar se concentram entre os discentes egressos das redes públicas de ensino, principalmente estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e oriundos de famílias com baixa renda *per capita*. Essas características, verificadas durante a pesquisa documental, juntamente com a análise dos questionários respondidos e entrevistas realizadas com os discentes excluídos, apontam para um cenário em que o contexto socioeconômico e cultural familiar dos estudantes interfere e influencia na trajetória desses jovens, definindo e condicionando a aprovação e o progresso escolar, assim como as reprovações e a evasão escolar.

A proposta da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ao instituir os Institutos Federais de Educação, de se firmar como uma política social, por meio do amplo alcance de sua oferta de ensino público, gratuito e de qualidade, buscando a formação humana e integral de estudantes das mais diversas regiões do país, é sem dúvida um marco histórico na educação nacional. Entretanto, percebe-se que, algumas vezes, não consegue se fazer suficiente para superar a desigualdade social, econômica e cultural que chega até as instituições escolares.

Esse apontamento não significa que a proposta da Educação Profissional e Tecnológica não tem força para auxiliar na transformação social, promovendo a cidadania. A questão é que o contexto da desigualdade socioeconômica e cultural, cadenciado pelo sistema de acumulação capitalista, conseguiu se enraizar em meio à sociedade brasileira, e isso dificulta a efetivação da formação humana e integral. O trabalho precarizado, as propostas de ensino dualista mascaradas em reformas de ensino implementadas por governos de concepção neoliberal e a concentração do capital nas mãos de poucas pessoas que detêm os meios de produção asseguram que a reprodução da desigualdade

social tome grande proporção, fora e dentro das instituições do Estado. Cabe salientar que os interesses do sistema capitalista não interferem somente na área da educação, mas também nas diversas áreas e instituições que formam o Estado, em um mecanismo onde as próprias instituições acabam reproduzindo a desigualdade e a exclusão presentes na sociedade. Arroyo (2000, p. 34) aponta que

O fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação.

Não está sendo negada a existência de grande qualidade no ensino ministrado nos cursos técnicos integrados do IFSul, Campus Camaquã, mas se propõe uma reflexão quanto ao atendimento da proposta de formação humana e integral trazida pela Educação Profissional e Tecnológica. Assim, a pesquisa sugere o entendimento de que é preciso olhar não somente dos cursos técnicos integrados para o mercado de trabalho ou para as universidades, mas também, de forma extremamente necessária, para quem está chegando de um ensino fundamental fragilizado e de um contexto socioeconômico e cultural vulnerável e ingressa nos cursos técnicos integrados, acreditando no potencial da educação profissional e tecnológica.

E, justamente para contribuir nesse contexto, priorizou-se um produto educacional para auxiliar a instituição e os servidores que atuam nas atividades de apoio aos estudantes, no redirecionamento de ações já existentes e na elaboração de novas estratégias e ações com foco na redução da exclusão escolar. Trata-se de uma ferramenta que, por meio de análise de dados, verifica o perfil dos alunos ingressantes e indica qual a probabilidade de esses discentes encontrarem eventuais dificuldades em suas

trajetórias acadêmicas posteriormente, as quais podem levá-los à situação de exclusão escolar.

Em tempo, embora os objetivos desta pesquisa tenham direcionado o estudo ao contexto dos casos de exclusão escolar vivenciados pelos estudantes excluídos dos primeiros anos dos cursos técnicos integrados, cabe salientar que muitas foram as percepções positivas dos discentes excluídos, sobre a estrutura do Campus, os recursos disponíveis, os projetos, a qualidade do ensino, as ações e os atendimentos de que a instituição dispõe. Salientamos um desses discentes, o qual ressaltou alguns pontos de influência positivos em sua trajetória acadêmica, fazendo referência, entre outros temas, aos projetos de extensão, cuja existência, segundo o estudante, foi um dos principais fatores de motivação para ele em relação ao curso. O discente salientou:

[...] a existência de projetos de extensão foi um dos motivos que mais me fez sentir vontade de ficar no curso, além dos professores e do ambiente acolhedor do Campus (P1, ex-aluno de primeiro ano dos cursos técnicos integrados no IFSul, Campus Camaquã, egresso de escola privada).

Muitos desses estudantes, mesmo após se afastarem dos cursos e da instituição, elogiaram o Campus Camaquã e manifestaram o quanto tinham o interesse em estudar e concluir o ensino médio integrado na instituição. Nesse complexo contexto, compreendemos que a oferta da Educação Profissional e Tecnológica se coloca como um dos caminhos mais promissores para o enfrentamento das desigualdades sociais observadas atualmente. Todas as relações estabelecidas durante o estudo, assim como as percepções externadas pelos estudantes excluídos dos cursos técnicos integrados, sugerem o entendimento de que um trabalho periódico de reflexão e planejamento sobre as estratégias e ações desenvolvidas junto aos discentes ingressantes, principalmente de adaptação e acompanhamento de discentes, inclusive em relação ao currículo dos cursos técnicos integrados, pode contribuir significativamente para a redução dos quantitativos de exclusão escolar do IFSul, Campus Camaquã, e

também para o fortalecimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

## Referências

- ARROYO, M. G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em aberto**, Brasília, v.17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.
- DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-133.
- FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil na Ótica da Exclusão. *In*: MARCHESI, Á.; GIL, C. H. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- PACHECO, E. (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Moderna: São Paulo, 2011.
- PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. *In*: PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 33-47.
- PLATAFORMA NILO PEÇANHA. 2020. Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020/>. Acesso em 12 jun. 2021.
- PORTO JÚNIOR, M. J. **A exclusão escolar nos cursos técnicos do CEFET-RS (1980 - 2006)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, 2008.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.



# AS NECESSIDADES DAS ESTUDANTE MÃES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - IFRS, CAMPUS RIO GRANDE

Aline Simões Menezes  
Itamar Luís Hammes

## Introdução

Este capítulo é um recorte da Dissertação de Mestrado e tem como objetivo relatar as necessidades das estudantes mães do IFRS, Campus Rio Grande, assistidas pelo auxílio estudantil. Nesse contexto, almeja-se a compreensão das realidades dessas estudantes para ações de permanência e êxito institucional. Nove estudantes participaram da pesquisa, sendo utilizados nomes fictícios para preservar suas identidades. Nas entrevistas, as estudantes relataram suas necessidades que impactam na permanência e êxito dos seus cursos.

O IFRS, Campus Rio Grande conta com as modalidades Integrado (Ensino Médio com Técnico), subsequente (Ensino Técnico) e Curso Superior (Tecnologia e Bacharelado)<sup>1</sup>. Não se tem, atualmente, a modalidade Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

A CAE do Campus Rio Grande é constituída por uma equipe multidisciplinar: uma Assistente Social, um Psicólogo, duas Técnicas em Assuntos Educacionais, dois Assistentes de Alunos e um Assistente Administrativo. No setor, trabalho diretamente com estudantes, pois é realizada a verificação de frequência dos

---

<sup>1</sup> Sobre os cursos no IFRS, Campus Rio Grand. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/riogrande/cursos/>.

assistidos pelos auxílios estudantis, como acompanhamento pedagógico e outras atividades referente ao setor. Durante esses anos no setor, vivenciei diferentes realidades de estudantes mulheres com vulnerabilidades sociais. Desde o início do meu trabalho, no setor, acompanho situações de dificuldades de permanência escolar de estudantes grávidas e mães e seus desafios em conciliar o estudo com a maternidade.

Anteriormente a 2015, existia o auxílio creche e os valores eram separados, como Auxílio Material de Ensino, Auxílio Moradia, Auxílio Transporte, Auxílio PROEJA, Bolsa Permanência. Atualmente, depois da Resolução n.º 086, de 03 de dezembro de 2013, e a partir do Edital de auxílios de 2016, tem-se o auxílio estudantil de permanência, em que o valor depende do grupo socioeconômico do estudante, assim constituídos: grupo 1 – com maior vulnerabilidade, diminuindo a vulnerabilidade, nos grupos 2, 3 e 4, respectivamente. Também, existe o auxílio moradia para os estudantes de outras cidades e da zona rural de Rio Grande, que vão estudar no IFRS, pois não tem Casa do Estudante. O valor é definido pela Pró-reitoria de Assistência Estudantil (PROEN).

A avaliação socioeconômica é realizada pela Assistente Social, através de critérios definidos para verificar a vulnerabilidades do estudante, e se o mesmo se enquadra nos critérios definidos no edital dos auxílios estudantis. O valor do auxílio estudantil é depositado na conta do aluno. Não são valores fixos, pois cada mês existe alteração pela quantidade de estudantes e pelo orçamento disponível, e são definidos pela PROEN. Assim, a situação das estudantes, por estarem grávidas ou serem mães, em situação de vulnerabilidade, é considerada na questão socioeconômica.

Mas, não existe uma política estudantil para essas estudantes. Não existe um espaço para as estudantes deixarem seus filhos, na Instituição, para conseguir frequentar as aulas. Dependendo da situação socioeconômica, as alunas recebem o auxílio, que ajuda a pagar um cuidador, mas se não tiver ninguém para cuidar dos filhos, fica ainda mais difícil. Já houve casos de alunas que

deixaram de frequentar as aulas, pois não tinham ninguém para cuidar dos seus filhos, à noite, para que pudessem estudar.

Através dos dados do sistema acadêmico do IFRS (SIA), tem-se, no total de 1239 alunos, 454 estudantes mulheres; e no outro sistema (SIGAA), um total de 182 estudantes, sendo 23 mulheres na modalidade subsequente e 14 mulheres na modalidade integrado, totalizando 37. Ou seja, o total de estudantes do IFRS, Campus Rio Grande era de 1421, no primeiro semestre de 2022, onde apenas 209 são mulheres (dados obtidos em junho de 2022). Esse é um valor aproximado, pois existem trancamentos e cancelamentos de matrícula, que modificam esses dados frequentemente. Atualmente, ainda têm dois sistemas acadêmicos, sendo que, futuramente, pretende-se migrar todos os dados para o (SIGAA). Na CAE não tem um sistema integrado.

A Assistência Estudantil se institucionalizou nas universidades federais, através do Decreto n.º 7234/2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), como política pública que visa apoiar as condições de permanência dos estudantes na Educação Superior. Os Institutos Federais estão incluídos no PNAES, porém foi desenvolvido mais para as Universidades. Não se tem um programa específico para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica.

A partir de 2011, aconteceu um aumento nos recursos dos Institutos Federais, desenvolvendo a elaboração da política de Assistência Estudantil, a qual impactou na realidade dos estudantes, na sua permanência, diminuindo a evasão escolar e aumentando os benefícios estudantis, como apoio social através de auxílio financeiro, pedagógico, psicológico e outras ações voltadas à saúde, à cultura, ao lazer, ao esporte e à inclusão digital.

Portanto, a Assistência Estudantil deve ter um olhar mais amplo, pois os motivos das evasões, geralmente, em primeiro lugar, são financeiros, conforme dados obtidos no plano estratégico de permanência e êxito do IFRS. Mas, os estudantes também desistem por outros motivos: gravidez não planejada, não conseguindo conciliar a maternidade e os estudos, dificuldade nas

disciplinas, depressão e outras situações que necessitam de uma visão humana e universal sobre eles.

### **Contextualizando a realidade das estudantes mães com suas necessidades**

Nesta seção do texto, apresento um recorte de necessidades identificadas pelas participantes da pesquisa. A estudante Bia menciona que o auxílio estudantil contribui na permanência escolar, como ter um benefício que ajudasse nos gastos, principalmente de cuidador para os filhos menores: *“É, eu acho que seria um auxílio um pouquinho a mais. É só uma sugestão, bem boa, principalmente para nós, mães”*. (Entrevista realizada em dezembro de 2022).

Segundo a estudante Sofia: *“Eu acho que um local adequado para deixa os filhos quando necessário. Acho também abrir a possibilidade de estudos domiciliares [...] um pouquinho de tempo a mais, porque deixar o filho, o nosso filho, com tão pouco tempo. É, são três meses”*. (entrevista realizada em dezembro de 2022).

Através desses relatos, observa-se as necessidades das estudantes e a relação com a permanência escolar, pois são situações que precisam faltar às aulas, pois não têm com quem deixar os filhos, e assim começa a questão das faltas e de não conseguir acompanhar o curso.

Na Assistência Estudantil, tem a parte material em forma do auxílio estudantil, sendo que, no caso das participantes, todas receberam, no ano de 2022. Além disso, tem, também, a necessidade de acolhimento e acompanhamento por parte da equipe da CAE, em relação a essas estudantes. Nos relatos dessas estudantes, evidencia-se a relação da contribuição do auxílio estudantil para a permanência na Instituição. Atualmente, desde o edital dos benefícios estudantis de 2015, o auxílio estudantil é um valor único, que depende do grupo socioeconômico do estudante. Anteriormente a 2015, os auxílios eram separados, abarcando o auxílio creche, que era para filhos das estudantes em idade de pré-escola.

Portanto, as participantes da pesquisa são assistidas pelo auxílio estudantil e, no geral, relacionaram isso com a sua permanência. Como no contexto da estudante Rosa: *“Sim, principalmente no descolamento para vir pro IF, me ajuda bastante”*. (Entrevista realizada em dezembro de 2022).

No caso da Bia, que é de São José do Norte, município vizinho a Rio Grande, o transporte é realizado por lancha, e ao chegar em Rio Grande, precisa caminhar uma distância considerável ou utilizar ônibus: *“Acho que o IF poderia dar um pouquinho a mais para mãe, auxílio. Porque aí tu consegue pagar uma babá fixa num valor fixo”*. (Entrevista realizada em dezembro de 2022). Essa estudante tem a filha na creche, mas depende de uma babá, por conta dos horários da escola de Educação Infantil do município. Ela explica:

*Olha, bastante auxílio. Acho que a necessidade que todas as mães têm, acho que é o auxílio, porque estudar com uma criança em casa não é fácil. E nem sempre a gente consegue babá e escola. Porque, eu mesmo sou de São José do Norte. Minha filha solta 5h20, meu marido 5h e meia e eu pego a lancha das 6h20. E eu moro um pouquinho longe da lancha, então se a minha babá não consegue pegar ela 5h20, meu marido também não consegue, tem que seu. Aí, eu pego ela na escola, largo em casa ligeiro e corro pra lancha, faltando um ou dois minutinhos pra lancha sair. Então, acho que eu preciso mais é de auxílio.* (Entrevista realizada em dezembro de 2022).

A estudante Marina também enfatiza a importância do benefício estudantil, relacionando com sua situação: *“[...] por exemplo, no primeiro ano, o dinheiro que pagava a escola do filho, era a pensão dele e o auxílio estudantil, era o que me ajudava a pagar a escolar do filho para eu continuar estudando, então, é esse tipo de ajuda também é importante”*. (Entrevista realizada em dezembro de 2022).

No contexto da estudante Micaela, o auxílio estudantil contribui para o transporte escolar: *“Me ajuda, me ajuda sim. Um pouco, mas é no transporte para vim até aqui”*. (Entrevista realizada em dezembro de 2022).

Na sequência, a estudante Sofia também relata a necessidade do benefício para o transporte escolar, pois ela é de São José do Norte: *“Sim, porque se não é ele eu não tenho dinheiro para as passagens”*.

(Entrevista realizada em dezembro de 2022). No caso, ele, seria o esposo dela.

Nesse sentido, destaca-se o papel da Assistência Estudantil para a permanência escolar dessas estudantes mães, não somente como apoio material, mas também simbólico (Santos, 2009). Dessa forma, a CAE conta com o Psicólogo, que realiza o acolhimento com as estudantes; as duas Técnicas em Assuntos Educacionais e os dois Assistentes de Alunos, que fazem o acompanhamento pedagógico; na parte de vulnerabilidade social, a Assistente Social, que realiza as avaliações dos benefícios estudantis; e a Assistente Administrativa, que realiza a elaboração do pagamento dos benefícios. Todos trabalham, também, no atendimento com os estudantes. A equipe da CAE realiza um trabalho integrado.

Quanto às necessidades, apareceu também o auxílio pré-escolar, que seria para filhos até seis anos, para custear os gastos, como o cuidador dos filhos. Não existe esse benefício no IFRS, atualmente, mas, conforme relatos de estudantes mães, seria importante. Em outras Instituições Federais de Ensino tem esse tipo de auxílio.

Conforme Rosa, suas necessidades são: *“Eu quero um emprego melhor, dar uma vida melhor pro meu filho, para minha família. É isso o que eu quero pelo menos”*. (Entrevista realizada em dezembro de 2022). Ela menciona sobre empatia dos professores em relação a sua situação:

*Eu acho que a empatia dos professores é o principal, entender que a mulher como mãe, ela entende melhor. Às vezes o homem não entende tão bem. Saber que, às vezes, a gente não tá cem por cento na aula, que vai faltar, porque o filho tá doente. Esse tipo de coisa, acho que esse pensamento seria bom se todos tivessem. Não tô dizendo que não tenham, alguns professores foram ótimos comigo, mas, no geral, acho que eles precisavam ter uma prévia do que é. Mãe, estudante que trabalha e tudo mais. Precisa, sabe? (Entrevista realizada em dezembro de 2022).*

A estudante Lorena menciona a conscientização em relação às estudantes mães, no sentido de as turmas e os professores

compreenderem que essas estudantes precisam de apoio para a sua permanência escolar.

*Eu acho que seria bem interessante, seria começar a ser mais abordado no IF como um todo, também essa situação. Que muitos acabam não vendo, muitos ainda tem preconceito. Quem sabe assim daria mais descanso para mãe saber que poderia trazer o filho e não seria olhada diferente por conta disso, sabe? E a mãe ter algum acompanhamento, também, para saber se tá tudo bem, se não tá tendo algum problema (Entrevista realizada em dezembro de 2022).*

A estudante Marina menciona a importância de ter organizado as atividades acadêmicas que deveria realizar, conforme excerto abaixo.

*[...] um cronograma mais detalhado desde o início. Porque, o que acontece, um professor não tem como dar a prova dele no horário da aula dele, porque as aulas já tão todas certinhas, já tem a aula só para matéria, já tá tudo organizado até o final do bimestre. Ah, tem como fazer uma prova no dia tal de manhã? Que não é normalmente, isso tem a ver com eu trabalhar, com trabalhar, com ter que deixar o meu filho na escola, esse tipo de coisa. Muitas vezes isso aconteceu, de professores colocarem, fora dos nossos horários, colocarem provas. No meu primeiro ano, quando eu não trabalhava ainda e o meu filho ia para escola, só no horário que eu tinha aula. Eu preciso de mais tempo para organizar com quem eu vou deixar ele para fazer uma prova, não é na mesma semana. Ou assim, temos como compensar essa aula. Eu não vou conseguir ir nessa aula aqui, pessoal, o professor falando. Não vou conseguir ir nessa aula, temos como colocar para outro dia de manhã? Esse tipo de coisa assim, atrapalha. Para mim, deveria ser mais organizado, desde o início. Se é para colocar as provas fora dos horários de aula. Organiza desde o início, organiza lá no início do ano para as pessoas se organizarem. Então, é esse tipo de coisa, às vezes as coisas acontecem, sempre tem um jeitinho para tudo, sempre dá um jeito. Só que às vezes as coisas acontecem de uma forma muito desorganizada e atrapalha, a dinâmica. Não é só ele, tem que deixar o meu filho com alguém, enfim. Então, a minha maior necessidade é essa. É ter mais previsibilidade das coisas. (Entrevista realizada em dezembro de 2022).*

Outra necessidade mencionada nas entrevistas das estudantes mães, é ter um espaço para os filhos ficarem enquanto elas estão estudando. Dessa forma, a estudante Marina relata: *“Porque o meu filho já é uma criança grandinha, ele se entretém com essas coisas. Com certeza,*

*seria o supprassumo, se ele tivesse um lugar enquanto eu tivesse tendo aula, e eu ir ali olhar ele". (Entrevista realizada em dezembro de 2022).*

Uma das necessidades da estudante Sofia é trazer sua filha para a Instituição e ter um lugar com segurança para deixá-lo, pois estuda à noite. A mesma reside em São José do Norte e nem sempre consegue alguém para ficar com a filha:

*Eu gostaria de ter a possibilidade de trazer minha filha com segurança para o Instituto. Como eu tenho muita matéria técnica, eu não tenho como trazer, na maioria das vezes. Só um ou dois dias que eu consigo trazer. E ainda assim, eu não tenho como deixar ela com segurança num canto da sala para estudar. Como eu já trouxe uma vez, ela quase mexeu na tomada. [...] Eu acho que um local adequado para deixar os filhos, quando necessário. Nem que fosse um cercadinho para botar a criança. Alguma coisa assim simples, mas que faz uma grande diferença. (Entrevista realizada em dezembro de 2022).*

Na FURG, que é a outra Instituição Federal de Ensino em Rio Grande, havia um espaço para as mães estudantes deixarem seus filhos, mas atualmente existe somente o auxílio infância, que é um valor para estudantes mães com filhos menores de seis anos. Conforme Saalfeld (2019, p. 99), “[...] como foi apontado, na FURG, as ações voltadas para esse segmento não foram ampliadas, desde que o PNAES foi implantado, pelo contrário, permanecem as mesmas desde o início, algumas até pioraram, como o fechamento do Estar Bebê.”

No caso da Roberta, formar-se e conseguir um trabalho para possibilitar melhores condições para as filhas é uma de suas necessidades: *“Dar um futuro melhor para ela, procuro ter uma qualificação boa para que eu possa profissionalmente crescer, pessoalmente, e abranger elas também”.* (Entrevista realizada em dezembro de 2022).

Nos relatos das participantes da pesquisa, observa-se a preocupação em concluir o curso e conseguir um trabalho que possa possibilitar estabilidade financeira para elas e para filhos(as). A maternidade faz a mulher pensar, não só em si, mas nos filhos, essa responsabilidade também se torna uma autocobrança em ter que dar um futuro melhor para os seus. Assim, quando aparecem

as dificuldades de não conseguir cumprir prazos, daí a importância de ter apoio para conseguir atingir os objetivos.

A estudante Violeta expõe uma necessidade em relação a conseguir acompanhar seu filho doente:

*Durante o curso, sim, a necessidade enquanto mãe que me apareceu mais foi ter que deixar, às vezes doente, e não aceitarem os atestados. Isso foi mais difícil, assim. Mas, do contrário, não tive muita dificuldade. Eu acho que essa validação do atestado de a gente poder usar o atestado como abono também, não só como justificativa. Eu acho que avaliar esses parâmetros, assim. (Entrevista realizada em dezembro de 2022).*

O atestado, conforme a Organização Didática, deve ser protocolado no Registro Acadêmico, e serve como justificativa, contudo, não abona a falta. Essa questão de deixar o filho doente e precisar ir para a Instituição é uma situação difícil para uma estudante mãe que precisa conciliar os estudos com a maternidade. Isso deve ser discutido, pois é uma das situações que faz estudantes mães desistirem de seus cursos.

Outra questão diz respeito a conciliar maternidade, estudos e trabalho, o que é complicado para elas, conforme enfatiza a estudante Rosa: *“Eu faço estágio no período da tarde. A minha maior dificuldade é a questão do tempo, porque a gente acaba se limitando, tem que sair correndo de manhã daqui, vou pro trabalho, aí chega em casa, tem que estudar, cuidar da criança, cuidar da casa e tudo mais”.* (Entrevista realizada em dezembro de 2022).

A estudante Bia, de São José do Norte, também menciona sua dificuldade em conciliar esse tripé – estudos, maternidade e trabalho: *“Sim, principalmente na hora de estudar para as provas. Que nem é sempre que a minha babá consegue ficar, pegar ela na escola, no caso. Porque, aí, eu não consigo vim cedo para poder ir no auxílio da professora”.* (Entrevista realizada em dezembro de 2022).

Também, a estudante Marina relata a dificuldade de organização do tempo: *“Sim, eu trabalho. E tenho dificuldade de conciliar, principalmente os horários. Os horários e o tempo de estágio com meu filho. E os horários de estudo, os horários de aula e os horários de trabalho”.* (Entrevista realizada em dezembro de 2022).

Nesse sentido, de organização do tempo, a estudante Sofia menciona suas dificuldades em conciliar sua tripla rotina: *“Sim. Eu trabalho. Como eu faço freelancer, eu acabo ficando normalmente trabalhando à noite. É o horário do meu curso. Eu acabo tendo essa dificuldade de ter que escolher, às vezes, entre o serviço e o colégio”*. (Entrevista realizada em dezembro de 2022). Além disso, explica sobre a questão da maternidade e do estudo: *“[...] na hora de estudar, dificilmente alguém fica com ela para mim. Ou na hora ir pro colégio, eu tenho que escolher entre ficar em casa com ela se ela tiver doente ou vir pro colégio”*. (Entrevista realizada em dezembro de 2022).

Quando se discute permanência dos estudantes, é necessário realizar reflexões no projeto educacional sobre os sujeitos que estão inseridos, para que possam compreender e transformar a realidade em que vivem. Para uma transformação da realidade é fundamental elaborar um projeto pedagógico, integrando trabalho, ciência e cultura, incluindo a formação geral e técnica (Frigotto; Ciavita; Ramos, 2005). Como os autores colocam, essa formação politécnica e humana deve ser fundamentada, pois os estudantes são sujeitos histórico-sociais, e o mundo do trabalho faz parte da formação educativa e humana. No caso desse tema da pesquisa, é necessário compreender a realidade dessas estudantes e o seu processo pedagógico na Instituição, para elaborar ações de formação e permanência estudantil.

### **Considerações finais**

Através dos resultados levantados na pesquisa, ressalta-se a necessidade de uma política, na Instituição, para as estudantes mães, através de ações que contribuam com a permanência e o êxito no curso. No levantamento das necessidades, pode-se fazer uma reflexão no sentido de que essas mulheres mães estão na Instituição, devem ser vistas e ter direitos a sua permanência, com condições adequadas a sua realidade de estudante, mãe e trabalhadora. Assim, a partir dos resultados, destaca-se a importância de elaborar ações estratégicas e efetivas de

permanência e êxito, mas, além disso, mobilizar essas estudantes a se unirem e terem visibilidade, buscando seus direitos.

Na Política de Assistência do IFRS, estão previstos os auxílios permanência e auxílio moradia, para estudantes de outra cidade que estão estudando na Instituição, mas, em relação às estudantes mães, não existe uma política específica. A permanência escolar e o êxito das estudantes mães tem relação com fatores externos e internos e o acompanhamento dessas estudantes pode contribuir para evitar a evasão do curso.

A partir das entrevistas, verificou-se que a maioria das estudantes com filhos menores de seis anos são estudantes da modalidade subsequente, sendo que a maioria dessas estudantes trabalha e precisa conciliar múltiplas jornadas de trabalho. Ainda, conforme o capítulo “Ser mãe e estudante”, ressalta-se as dificuldades de conciliar a maternidade e os estudos, e ainda, a responsabilidade que a sociedade delega à mulher. A divisão do trabalho, que atribui às mulheres várias jornadas: mãe, trabalhadora, estudante e esposa. Romantiza-se a maternidade, mas, a realidade da sociedade capitalista mostra mulheres com vários trabalhos e uma responsabilidade excessiva. Assim, enfatiza-se a necessidade dessas mulheres terem apoio dos seus companheiros ou de outras pessoas, no caso de mães solo.

Portanto, conclui-se através das necessidades das estudantes mães, na instituição, a importância de elaboração de ações concretas e articulação em rede, para apoiar essas estudantes. Sendo assim, criar condições de permanência e êxito dessas estudantes nos seus cursos é fundamental para evitar a evasão desse público.

## **Referências**

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVITTA, M. R. M. (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FURG – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. **Auxílio Infância**. Rio Grande: PRAE, 2019. Disponível em: <https://www.furg.br/estudantes/assistencia-basica/assistencia-basica-auxilio-infancia>. Acesso em: 18 mar. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

IFRS – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Instrução Normativa PROEN nº 08**. Define diretrizes para as avaliações socioeconômicas no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e revoga a Instrução Normativa PROEN nº 04, de 17 de maio de 2018. Bento Gonçalves, nov. 2018. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ensino/assistencia-estudantil/o-que-e-assistencia-estudantil/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

IFRS – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Instrução Normativa PROEN nº 09**. Normatiza as Diretrizes de Apoio à/ao Estudante da Assistência Estudantil na modalidade presencial em conformidade com a Política de Assistência Estudantil do IFRS, aprovada pela Resolução CONSUP nº 086 de 2013 e revoga a Instrução Normativa PROEN Nº 05, de 17 de maio de 2018. Bento Gonçalves, nov. 2018. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ensino/assistencia-estudantil/oque-e-assistencia-estudantil/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

IFRS – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Instrução Normativa PROEN nº 11, de 21 de dezembro de 2018**. Regulamenta as atribuições e o funcionamento da Comissão de Acompanhamento

de Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes (CIAAPE) nos *Campi* do IFRS. Bento Gonçalves, 2018. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/documentos/instrucao-normativa-proen-no-11-de-21-de-dezembro-de-2018-regulamenta-as-atribuicoes-e-o-funcionamento-da-comissao-de-acompanhamento-de-aco-es-de-permanencia-e-exito-dos-estudantes-ciaape-nos-campi/>. Acesso em: 17 ago. 2022.

IFRS – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Resolução nº 064, de 23 de outubro de 2018**. Aprova o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), conforme documento anexo. Bento Gonçalves, 2018. Disponível em: [https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/10/Resolucao\\_064\\_18\\_Aprovar\\_Plano\\_Estrategico\\_Completo.pdf](https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/10/Resolucao_064_18_Aprovar_Plano_Estrategico_Completo.pdf) Acesso em: 07 jun. 2022.

MAIA, A.M. Q.; SANTOS, B. de O. “Mães, Criaturas Invisíveis”: a Formação de um Coletivo Materno no IFRJ. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO SOBRE MATERNIDADE E CIÊNCIA*, 3., 2021, [s.l.]. **Anais [...]** [S.l.], 2021. Disponível em: <https://eventos.congresso.me/iiisbmc-pis/resumos/21776.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de Políticas: Fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In: BALL, S.; MAINARDES, J. (org.). Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p 143 – 172.

MENEZES, A. S. **Ações estratégicas de Permanência Escolar, através da compreensão das necessidades das estudantes mães do IFRS - Campus Rio Grande**. 88f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Charqueadas, 2023.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PETRÓ, V. O papel das Redes de Relações Sociais na permanência na escola. *In*: LORENZET, D. *et al.* (org.). **Permanência e Êxito no IFRS: reflexões e práticas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

UFPEL – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Políticas para mães estudantes**. Pelotas: PRAE, 2018. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/prae/2018/03/08/politicas-para-maes-estudantes/>. Acesso em: 18 mar. 2023.

**PARTE V**

**INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA**  
**EPT**



# FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE DO CURSO NORMAL NA CIDADE DE CHARQUEADAS/RS

Renata de Menezes Soares  
Renata Porcher Scherer

## Introdução

A presente pesquisa trabalha com a temática da Formação inicial de professores para a Educação Inclusiva, no âmbito da Educação Profissional. O presente estudo contempla uma parte dos resultados de uma pesquisa de Mestrado<sup>1</sup>, desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Campus Charqueadas. A pesquisa foi realizada no Instituto Estadual de Educação Assis Chateaubriand, tendo como foco o Curso Normal. Apresentaremos a análise documental do estudo, no qual colocamos sob exame crítico os seguintes documentos: Plano de Estudos do Curso Normal e o Projeto Político Pedagógico elaborado pela instituição.

Historicamente, a necessidade de formação docente teve início no século XVII, sendo iniciada por Comenius, porém a criação das Escolas Normais ocorreu após a Revolução Francesa, com a necessidade de popularizar o ensino. Desta forma, foram sendo criadas Escolas Normais em outros países, no decorrer do século XIX.

---

<sup>1</sup> A Dissertação está disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id\\_trabalho=12998930](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=12998930) E o Produto Educacional está disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/724297>

Toda esta trajetória de formação inicial de professores passou por uma construção. O Brasil só demonstrou claramente a preocupação em oferecer preparo a professores após a Independência. De acordo com Dermeval Saviani (2009)<sup>2</sup>, a formação de professores iniciou com o ensino dos conteúdos que os professores deveriam dominar para transmitir aos alunos. A preocupação em ofertar o preparo didático-pedagógico só teve início no final do século XIX, sendo que as propostas formativas foram sendo aprimoradas ao longo dos anos (Saviani, 2009). Para compreender essa trajetória brasileira de formação de professores, a partir dos períodos descritos pelo autor, Figura 1.

A partir dessa compreensão, de acordo com Tanuri (2000), Saviani (2009) e Borges, Aquino e Puentes (2011), destacamos que o primeiro período de formação de professores iniciou-se a partir da necessidade de organizar a instrução popular. Os professores recebiam formação no método mútuo, em escolas normais e posteriormente estavam preparados para atuar nas Escolas de Primeiras Letras. Uma característica desse período que é bastante relevante diz respeito ao modelo europeu, que naquele momento era seguido pelas Escolas Normais, no qual não havia preocupação com conhecimentos pedagógico-didáticos; o que predominou naquele momento foi o domínio do conteúdo que deveria ser transmitido às crianças (Tanuri, 2000; Saviani, 2009; Borges; Aquino; Puentes 2011).

---

<sup>2</sup> A presente pesquisa adotará o gênero feminino, masculino ou palavras que indiquem os dois gêneros quando fizermos menções a docentes e estudantes, pois entendemos que a linguagem adotada representa valores e pensamentos de uma sociedade. A forma de apresentação dos autores e autoras será feita através do nome completo, na primeira vez em que forem referenciados, buscando dar visibilidade a essas mulheres e homens citados na presente pesquisa.

Figura 1 — Trajetória brasileira da formação de professores, segundo Saviani



Fonte: Elaborado pela autora (2022), adaptado de Saviani (2009).

O 2º período ocorreu a partir do importante marco que foi a Reforma Paulista da Escola Normal, iniciada em 1890, e quando a Escola Modelo foi adicionada à estrutura das Escolas Normais. Nesse ponto de vista, que foi bastante importante para a época, houve a preocupação com a melhoria das estruturas das escolas Normais. Neste momento, a questão da formação de professores era motivo de preocupação, por meio da melhor organização de conteúdo, além da entrada dos exercícios práticos, na intenção de que os professores tivessem uma boa base de conhecimentos, ou seja, de que assumissem a necessidade do preparo pedagógico didático. Esse modelo foi difundido no país por uma década, entretanto, essa proposta foi enfraquecendo, e a ideia de domínio de conteúdos retornou para as propostas educativas das escolas normais (Tanuri, 2000; Saviani, 2009; Borges; Aquino; Puentes 2011).

O 3º período teve início com os Institutos de Educação que foram organizados para espalhar o ensino e a pesquisa com ideais

escolanovistas. A partir do Decreto n.º 3.810, de 1932, houve uma preocupação com a formação docente e as escolas normais foram reorganizadas. Anísio Teixeira estruturou o ensino, onde os conteúdos da cultura geral e da cultura profissional entraram na formação de professores, com o objetivo de solucionar os impasses do modelo anterior onde a prioridade era a transmissão de conhecimentos, que foi incorporado às exigências da Pedagogia (Tanuri, 2000; Saviani, 2009; Borges; Aquino; Puentes 2011).

A trajetória do Curso Normal foi avançando e no 4º período ocorreu a implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, e o Curso Normal passou a ser padronizado. Aqui, iremos destacar os fatos relativos ao Curso Normal que é o foco desta pesquisa.

O Curso Normal foi reorganizado, com base na Lei Orgânica do Ensino Normal, elaborado a partir do Decreto-Lei n.º 8.530, de 1946, passando a ser dividido em 02 Ciclos, sendo que: o 1º tinha duração de 04 anos e correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário; o 2º ciclo correspondia ao ciclo colegial do curso secundário que durava 03 anos (Saviani, 2009).

O 5º período modificou a estrutura do Curso Normal, que passou a ser chamado de Habilitação Específica de Magistério. Essa mudança foi consequência da Lei n.º 5.692/71, que organizou o ensino em 1º e 2º Graus. A partir desse novo modelo, o Magistério passou a formar professores para as 04 primeiras séries do 1º grau, a duração do curso passou a ser de 03 anos, habilitando o professor para lecionar até a 6ª série do 1º grau (Saviani, 2009).

As formações de professores que existiam anteriormente passaram a ser insuficientes, acarretando uma preocupação do governo, que criou os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs). Logo, esses docentes com defasagem em sua formação poderiam buscar novos conhecimentos nestes centros (Saviani, 2009).

O 6º período teve início com a LDB n.º 9.394/96, e trouxe um marco muito importante na história da formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Esse novo momento trouxe como prioridade, a formação em nível superior para os professores das etapas iniciais da educação. Os Cursos de Pedagogia passaram a habilitar para o Magistério Superior (Saviani, 2009).

A trajetória da formação de professores passou por diferentes etapas, marcadas por períodos onde nem sempre houve a preocupação em formar um sujeito integral. Por um longo período, a prioridade estava em dominar os conteúdos para transmiti-los aos estudantes, sem priorizar os conhecimentos pedagógico-didáticos. O cenário formativo foi sendo aprimorado com o passar do tempo, até que passou a ser visto como uma parte imprescindível na formação de professores. E a qualificação dos formadores também recebeu um novo olhar e passou a exigir dos profissionais que iriam formar novos docentes para a Educação Básica, a qualificação em Mestrado e Doutorado, experiência na Educação Básica e dedicação exclusiva, além de que as estratégias didáticas estivessem baseadas na ação-reflexão-ação (Brasil MEC/CNE, 2002).

A preocupação com a qualificação dos professores continua sendo debatida e pensada, seja no âmbito da formação em serviço ou na formação inicial de futuros professores. É importante que a formação docente esteja voltada para a formação humana integral, refletindo sobre os alunos que queremos formar para atuar na sociedade e, seguindo essa lógica, também é preciso que os estudantes do Curso Normal compreendam a necessidade dessa reflexão em sua atuação profissional no futuro, pois em sala de aula, os docentes precisam mobilizar conhecimentos sobre a prática pedagógica, sobre questões sociais e os desafios contemporâneos que estão relacionados ao mundo do trabalho.

O marco mais recente na formação de professores foi a aprovação da Lei n.º 9.394/96, que passou a exigir dos profissionais da Educação Básica, a formação em nível superior, oferecida em cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas plenas. A partir dessas alterações, ficou estabelecido um novo perfil para o curso de Pedagogia, passando a ofertar o Magistério Superior com

habilitação para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Saviani, 2009).

Nesta pesquisa, investigamos os sentidos atribuídos à formação de professores para a Educação Inclusiva, direcionando o olhar para a Educação Especial, no contexto brasileiro, a partir da perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse sentido, através da pesquisa analisamos a forma como os estudantes do Curso Normal estão recebendo formação para atuar nos espaços escolares com alunos PAEE.

Consideramos a relevância desses estudos no processo de formação de professores que no futuro estarão atuando na formação de alunos e precisam estar capacitados para atender essa demanda educacional, que está cada vez mais presente no cotidiano escolar. Por isso, fez-se necessário realizar uma análise do Curso Normal para entender como a abordagem sobre educação inclusiva está sendo trabalhada.

Atualmente, os Cursos Normais de ensino médio estão quase extintos, pois conforme a nova redação da LDB n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, a formação de professores deve ser em nível superior, estando a cargo dos Cursos de Pedagogia, a formação de professores para exercer docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Hoje em dia, os concursos públicos ainda aceitam professores habilitados em nível médio, pois a LDB admite, como formação mínima para o exercício do magistério na etapa inicial da Educação Básica, a oferecida no Curso Normal de nível médio. Diante deste contexto, ainda encontramos a oferta desta modalidade de educação profissional de ensino médio. O Plano Nacional de Educação (PNE) indica a meta de que os profissionais da educação obtenham formação específica em nível superior.

Com relação à formação de professores para a Educação Inclusiva, é importante considerar que essa teve como marco inicial a LDB n.º 9.394/96, que trouxe a obrigatoriedade de se incluir nos cursos de formação de professores, os temas sobre Educação Inclusiva para todos os professores que irão atuar na Educação

Básica, ou seja, professores de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, visando a que os alunos PAEE possam ter suas necessidades atendidas com qualidade.

Para entender um pouco mais sobre a identidade da Educação Especial no contexto brasileiro, é necessário destacar que a Educação Especial foi institucionalizada com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e a partir deste momento foram selecionados alguns brasileiros para receber formação no exterior. Esses profissionais trouxeram para o Brasil o modelo comportamentalista. Desta forma, buscava-se corrigir o comportamento do indivíduo, sendo neste contexto que se iniciou a educação de pessoas PAEE no Brasil, de forma segregada. Ainda hoje existem profissionais que rejeitam a Educação Inclusiva e que consideram a segregação a forma mais adequada de escolarização (Pletsch, 2020).

Com a LDB n.º 9.394/1996, a modalidade da Educação Especial, transversal a todos os níveis da educação, assegurou a matrícula de alunos PAEE na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Foi a partir desse contexto que a formação de professores para a Educação Inclusiva teve seu início no contexto nacional de forma geral, pois anteriormente, como vimos, a formação para a Educação Especial era uma escolha de profissionais que tinham interesse em atuar nessa área; e os cursos de formação eram organizados separadamente da formação de professores e dos cursos de pedagogia, ou seja, aqueles que desejavam trabalhar com a Educação Especial precisavam realizar cursos à parte da formação geral.

Foi com a promulgação da nova LDB, que a capacitação de professores para a Educação Inclusiva passou a ser estruturada e passou a fazer parte da formação de professores, com conteúdos específicos. Nesse sentido, é importante mencionar sobre a Proposta para Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (MEC, 2000), que destaca que devem ser inseridos, na formação de professores, conhecimentos pedagógicos sobre inclusão de alunos PAEE, na perspectiva da inclusão, a partir da adaptação curricular e defende a Educação Inclusiva

salientando a necessidade de incluir noções sobre como atender os alunos PAEE, apontando a necessidade de rever o processo de formação de professores para que atendam às novas concepções do mundo contemporâneo (MEC, 2000).

Desde a aprovação da LDB, em 1996 até os dias atuais, a proposta inclusiva vem sendo debatida, entretanto, as queixas dos professores referentes à falta de capacitação e despreparo para atuar com a inclusão de alunos PAEE ainda são recorrentes, sendo necessário qualificar a formação dos futuros professores, adequando as exigências legais e educacionais com vistas à formação de professores que sejam capazes de articular os seus conhecimentos, buscando estratégias para o atendimento dos alunos PAEE, conforme evidencia Márcia Denise Pletsch:

O atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar para a diversidade (Pletsch, 2009, p. 148).

Buscamos conhecer o trabalho desenvolvido em relação às diversas possibilidades de aprendizagens de estudantes público-alvo da Educação Especial, a fim de entender como esta formação é oferecida aos estudantes do Curso Normal, em seus aspectos legais, teóricos e práticos, com o intuito de compreender os anseios e desafios que estes estudantes encontram em relação ao trabalho com a inclusão de alunos PAEE. Diante desse cenário apresentado, surgiu o seguinte problema: Quais sentidos relacionados à Educação Especial são mobilizados na formação inicial de professores no Curso Normal?

O tema da pesquisa é a Formação Inicial de Professores para Educação Inclusiva: Uma Análise do Curso Normal na Cidade de Charqueadas/RS. O objetivo dessa pesquisa é compreender quais sentidos relacionados à Educação Especial são mobilizados na formação inicial de professores no Curso Normal, no município de Charqueadas.

## Procedimentos metodológicos

O presente estudo teve como público-alvo, as estudantes do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Assis Chateaubriand em Charqueadas RS. Esta foi a primeira escola a oferecer o ensino de 2º grau no município de Charqueadas, sendo uma escola que possui um papel de grande importância no desenvolvimento da cidade. O prédio da escola foi entregue à comunidade em março de 1978, com o nome de Escola de 1º e 2º graus Assis Chateaubriand, oferecendo cursos profissionalizantes integrados ao 2º grau, como: Desenho Mecânico; Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas; Curso Normal; e Técnico em Química. Atualmente somente os dois últimos cursos ainda estão em funcionamento. Em setembro de 2000, através da Portaria n.º 00245, a escola passou a ser denominada Instituto Estadual de Educação Assis Chateaubriand.

Escolhemos esta escola, para a realização da pesquisa pois, atualmente é uma das poucas escolas públicas que ainda oferecem o Curso Normal, o qual teve início no ano de 1986. Este curso iniciou com duração de 03 anos de estudos e mais 01 semestre de Estágio Curricular Supervisionado. Em 1995, foi aprovada a ampliação do curso para 04 anos de estudos mais 01 semestre de Estágio Curricular Supervisionado. A procura de vagas no Curso Normal é de moradores do município e da região carbonífera<sup>3</sup>. No ano de 2002, a instituição passou a oferecer a modalidade de aproveitamento de estudos (Lacerda, 2022). Nesta modalidade, os estudantes que já possuem o ensino médio completo podem cursar as disciplinas específicas do Curso Normal, por um período de 03 semestres. Atualmente, o Curso Normal, na modalidade integrada ao ensino médio tem a duração de 03 anos. Nas duas modalidades, os estudantes realizam Estágio Curricular Supervisionado com

---

<sup>3</sup> Regiões que forjaram sua economia através da extração do carvão mineral, composto pelos municípios de Arroio dos Ratos, Barão do Triunfo, Butiá, Charqueadas, General Câmara, Minas do Leão e São Jerônimo

duração de um semestre, sendo este o cenário educativo que encontraremos os sujeitos da pesquisa.

Através da pesquisa, buscamos compreender quais sentidos relacionados à Educação Especial são mobilizados na formação inicial de professores no Curso Norma, no município de Charqueadas.

Nessa direção, foi necessário efetuar os seguintes procedimentos: Pesquisa documental para a coleta de dados institucionais, sendo eles o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Estudos elaborado pela escola. Com a análise dos dados obtidos na pesquisa documental, buscamos através da pesquisa bibliográfica descrever e analisar os sentidos mobilizados na formação inicial acerca da Educação Especial. Assim, os referenciais teóricos apresentados no capítulo anterior foram operacionalizados para realização da análise.

## **Desenvolvimento**

O presente estudo contempla os resultados de uma pesquisa de Mestrado, desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Campus Charqueadas.

A pesquisa documental tem como característica a coleta de dados feita através de documentos. Antonio Carlos Gil (2008) explica, que os documentos pesquisados serão de fonte primária em arquivos particulares da instituição em estudo. Desta forma, iniciaremos a pesquisa através da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Plano de Ensino das disciplinas que estão diretamente relacionadas à área da Educação Especial. Estes documentos elaborados pela escola foram analisados com o intuito de identificar como a Educação Inclusiva está neles, presente. Na pesquisa documental, a natureza do material que será explorado pode ainda não ter sido analisada anteriormente (Gil, 2008, p. 51).

Sobre a análise documental, Berenice Corsetti (2006) ensina que é necessário partir do problema da pesquisa para contextualizá-lo com as informações contidas nos documentos. Partindo desse princípio, é possível encontrar uma compreensão

real ao cruzar as fontes que se complementam, que no nosso caso específico, serão os dados do Plano de Estudos do Curso Normal e do Projeto Político Pedagógico elaborado pela instituição. Segundo a autora, isso enriquece a pesquisa e cria possibilidades de se contar uma história daquilo que foi pesquisado, exigindo que o pesquisador tenha cuidado, atenção, intuição e criatividade ao contar sobre o que está sendo analisado (Corsetti, 2006).

O procedimento de análise dos documentos da instituição pesquisada, enquanto atividade de interpretação, efetivou-se com a intenção de descrever e analisar as informações e conteúdos pertinentes, encontrados no Projeto Político Pedagógico e no Plano de Estudos do Curso Normal, o qual entendemos como procedimento necessário para permitir o olhar mais aprofundado sobre quais os sentidos relacionados à Educação Especial são mobilizados na formação inicial de professores no Curso Normal.

Iniciamos a busca pelos documentos institucionais através de visitas ao IEE Assis Chateaubriand, dialogando com supervisoras e vice-diretoras que pudessem nos apresentar o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Estudos do Curso Normal. Foram apresentados dois Planos de Estudos, um do ano de 1995, no qual o Curso Normal tinha duração de 04 anos. Também recebemos o Plano de Estudos atual que foi elaborado em 2012, no qual a duração do curso passou a ser de 03 anos. Por termos recebido os dois documentos, realizamos a análise, comparando as principais mudanças relacionadas à Educação Inclusiva, neste curso de formação de professores. A seguir apresentaremos um quadro demonstrativo dos documentos institucionais analisados.

**Quadro 1 – Documentos Institucionais**

DOCUMENTO INSTITUCIONAL	ANO
Projeto Político Pedagógico	2018
Plano de Estudos do Curso Normal (4 anos)	1995
Plano de Estudos do Curso Normal (3 anos)	2012

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Iniciamos as análises pela leitura do PPP do ano de 2018. Identificamos que a instituição engloba em sua proposta a educação de alunos PAEE, através da acessibilidade em sua estrutura física, assim como na organização pedagógica, conforme podemos observar no excerto a seguir:

A inclusão educacional é integrada ao Projeto Político pedagógico e objetiva promover a acessibilidade, a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Assim, o aluno que apresentar deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, terá a adequação curricular, através da proposição de estratégias pedagógicas de acesso ao conhecimento.

Este PPP, por ter sido elaborado recentemente, já apresenta em sua versão, a questão sobre a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, conforme está previsto na LDB n.º 9.394/1996, que trata da modalidade da Educação Especial, transversal a todos os níveis da educação, assegurando a matrícula de alunos PAEE na rede regular de ensino (Brasil, 1996), sendo também um marco da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Quanto à concepção de ensino e da aprendizagem da instituição pesquisada, é apresentado como um compromisso que haja aprendizagem por parte de todos os alunos. Observemos os excertos que se seguem:

**Parágrafo A:**

É a preocupação da escola com o atendimento à diversidade social, econômica e cultural existentes que lhe garante ser reconhecida como instituição voltada, indistintamente, para a inclusão de todos os indivíduos.

**Parágrafo B:**

Contudo, a forma, o tempo e o entorno pelo qual se aprende, por parte dos sujeitos, são diferentes, isso deve ser considerado. Não se trata de negligenciar o que deve ser ensinado em nome das dificuldades do sujeito, deve-se sim, modificar as formas de mediação para que ele de fato aprenda.

Percebemos que a escola considera a forma e o ritmo de aprendizagem, isso promove um ensino que respeite e acolha a diversidade, e isso é essencial nos dias atuais. Essas questões são reflexos das políticas e diretrizes educacionais que beneficiam os alunos PAEE, entre elas está a Lei n.º 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Essa lei visa, entre outras questões, que o sistema educacional promova a participação nas atividades educativas e a aprendizagens ao longo da vida conforme este PPP apresenta em seu texto.

No que diz respeito à concepção de avaliação, destacamos que a instituição realiza a avaliação emancipatória, justificando que torna a escola mais flexível, buscando visualizar a cada sujeito a análise aprofundada do processo dos educandos, oportunizando replanejamento e reorientação de atividades em outros espaços e tempos. Podemos perceber isso no excerto a seguir:

A investigação contínua sobre os processos de construção da aprendizagem demanda rigor metodológico, que se traduz por registros significativos, sinalizando as possibilidades de intervenções necessárias ao avanço e à construção do conhecimento. Os registros garantem também a socialização e construção histórica deste processo, com produções dos educandos como amostras significativas da aprendizagem.

O contexto avaliativo apresentado por esta instituição de ensino, apresenta um caráter inclusivo, respeitando cada indivíduo no seu processo de construção do conhecimento. Pletsch, Souza e Orleans (2017) apontam a necessidade de realizar práticas diversificadas e currículos flexíveis para que os alunos PAEE tenham a oportunidade de aprender.

Estes foram os destaques que encontramos no PPP referentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o documento apresentava-se em construção. A informação que recebemos é que ele está sendo construído em etapas e durante a pandemia do Covid-19 houve a interrupção da sua produção. No ano de 2022 ocorreu retorno da sua elaboração, onde cada etapa

finalizada é enviada para a Coordenadoria Regional para análise e aprovação.

Dando continuidade à análise documental, realizamos a leitura dos Planos de Estudos, buscando encontrar quais são as disciplinas específicas do Curso Normal. No Plano de Estudos de 1995, identificamos um total de 10 disciplinas específicas do Curso Normal. A partir do ano de 2012, passaram a ser distribuídas em dois eixos, com um total de 14 disciplinas específicas para a formação de professores. Observemos o quadro a seguir:

**Quadro 2 - Disciplinas específicas do Curso Normal**

**Disciplinas de 1995 a 2011:**

Estrutura e Funcionamento do Ensino; Prática de Ensino; Psicologia; Didática Geral; Didáticas da Língua Materna; Didática das Ciências Sociais e Culturais; Didática do Ensino Religioso; Didática das Ciências Naturais, Didática da Educação Artística e Didática da Educação Física.

**Disciplinas a partir de 2012**

**Eixo Educação e conhecimento:**

Filosofia da Educação; História da Educação; Sociologia da Educação; Psicologia da Educação; Estrutura e Funcionamento da Educação Básica e Língua Brasileira de Sinais.

**Eixo Conhecimento Específico na Educação Infantil e do Ensino Fundamental:**

Didática Geral; Didática da Linguagem; Didática da Matemática; Didática das Ciências da Natureza; Didática das Ciências Humanas; Didática da Educação Física; Didática da Arte Educação e Didática do Ensino Religioso.

Essas disciplinas, bem como os conteúdos que elas abordam, são os mesmos, tanto no Curso Normal Integrado ao Ensino Médio quanto na modalidade Aproveitamento de Estudos. A seguir realizamos a leitura da ementa e das habilidades/competências das disciplinas, com o objetivo de analisar quais os sentidos relacionados à Educação Especial são mobilizados na formação inicial de professores no Curso Normal.

Identificamos que no Plano de Estudo elaborado nos anos 90, apenas a disciplina de Didática da Educação Física continha na ementa, a descrição de que previa o estudo da Educação Física

adaptada e com criação de materiais alternativos, bem como seriam abordados conteúdos sobre o desenvolvimento atípico e inclusão. A partir da atualização do Plano de Estudos (2012), a ementa foi modificada e as abordagens sobre a Educação Inclusiva deixaram de ser contempladas nessa disciplina.

Nas disciplinas Estrutura e Funcionamento do Ensino (1995) e Estrutura e Funcionamento da Educação Básica (2012), são trabalhados os conhecimentos e análise do sistema escolar brasileiro e sua estrutura administrativa, bem como os processos de formação educacional, traçando um paralelo entre a legislação e a realidade atual, mas o documento não menciona especificamente o estudo da legislação sobre a Educação Especial, bem como a organização do ensino para esse público-alvo. O estudo da Lei n.º 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, são importantes, pois tratam questões relevantes sobre a educação de pessoas com deficiência.

Com a mudança do Plano de Estudos no ano de 2012, a Educação Inclusiva passou a fazer parte dos estudos de várias disciplinas. Destacamos, que existe a disciplina de Língua Brasileira de Sinais que traz aspectos básicos da língua de sinais e possibilidades didáticas. Podemos relacionar essa disciplina aos processos para a construção da identidade com a docência na Educação Inclusiva, na qual o estudante do Curso Normal tem a oportunidade de aprender o uso da Língua de Sinais em diferentes contextos.

Quanto as demais disciplinas específicas do Curso Normal, que a partir de 2012, passaram a abordar as questões da Educação Inclusiva, percebemos que houve um avanço importante relacionado a essas questões. Algumas disciplinas apresentaram em sua ementa os direcionamentos sobre a Educação Inclusiva, conforme apresentaremos no próximo quadro.

### Quadro 3 - Excertos das ementas de disciplinas do Curso Normal

**Sociologia da Educação:**

Papel do educador na perspectiva da inclusão social, educação e diversidade. Pluralidade no âmbito da escola.

**Psicologia da Educação:**

Processo de aprendizagem na Educação Infantil e Anos Iniciais, contemplando a Educação Inclusiva. Definições e etiologias das deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

**Didática Geral:**

O Atendimento Educacional Especializado: métodos, técnicas e recursos. Educação Inclusiva e suas possibilidades

A ementa das disciplinas destacadas dialoga com a Proposta para Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (MEC, 2000), que menciona sobre os conhecimentos pedagógicos sobre alunos PAEE na perspectiva da inclusão. Ao produzir conhecimentos sobre a inclusão, as estudantes do Curso Normal poderão desempenhar com mais segurança o papel de ensinar e aprender para a diversidade e construir estratégias de ensino, valorizando a diversidade no processo de ensino e aprendizagem.

Observamos, que algumas disciplinas apresentavam um objetivo que se referia à Educação Inclusiva, conforme mostraremos no quadro a seguir.

### Quadro 4 - Excertos dos objetivos das disciplinas do Curso Normal

**Didática da Matemática:**

Educação Inclusiva, estudo de recursos diversificados que possibilitem variedade do ensinar e do aprender.

**Didática das Ciências Humanas:**

Educação Inclusiva, utilização e recursos diversos.

**Didática do Ensino Religioso:**

Educação inclusiva, recursos diversificados para atender a demanda.

Verificamos que o Plano de Estudos do Curso Normal não apresenta uma disciplina específica sobre Educação Inclusiva, os enfoques são desenvolvidos em diferentes disciplinas, com vários

professores, o que representa um aspecto positivo, pois cada professor tem uma forma de trabalhar e conduzir as questões sobre a Educação Inclusiva e isso beneficia a formação de professores. As pesquisas de Pletsch (2009) sinalizam a importância de saber lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. Incluir objetivos que abordam os aspectos da Educação Inclusiva demonstram a intenção de trabalhar os conteúdos de forma transversal. É importante proporcionar às estudantes do Curso Normal, a realização de observações em escolas inclusivas. A elaboração de pesquisas, análise dos contextos, debates e reflexões sobre a realidade educacional atual, são formas de mobilizar os conhecimentos pedagógicos através dos problemas e situações que ocorreram na prática observada. Essas situações permitem que as futuras professoras se familiarizem com a proposta inclusiva conforme Pletsch (2009) sugere em sua pesquisa.

Entendemos que seria importante incluir no Plano de Estudos do Curso Normal, uma disciplina específica sobre Educação Especial. Pletsch (2020) anuncia que em sua visão a Educação Especial é uma área de estudos necessária na educação brasileira, pois precisam ser desenvolvidos conhecimentos, estratégias e metodologias direcionadas aos alunos com deficiência, conforme a autora identificou ao analisar documentos do banco de dados ObEE (Pletsch, 2020).

O PPP, assim como o Plano de Estudos do Curso Normal estão trazendo várias referências à Educação Inclusiva. Percebemos que houve avanços em relação ao Plano de Estudos após a atualização realizada em 2012, mas poderiam incluir uma disciplina específica de Educação Especial. Analisando, de modo geral, as disciplinas didáticas que desenvolvem, o que Pimenta (1999) chamou de “saberes da docência”, percebemos que no Plano de Estudos dos anos 90, a Educação Inclusiva ainda não era uma pauta dentro das abordagens das disciplinas, deste modo os debates estavam voltados para outras questões que envolviam o sistema educacional proposto naquele contexto.

Diante do contexto atual, no qual a Educação Especial está muito presente nas escolas, é necessário que esses conhecimentos sejam mobilizados durante o curso de formação inicial de professores, conforme foi acrescentado no Plano de Estudos em 2012. Pimenta (1999) aponta que adquirir conhecimentos, realizar observações, entrevistas, coletas de dados são uma tentativa para que o estudante em formação inicial construa sua identidade com a docência.

Destacamos ainda, que o Planos de Estudos do Curso Normal (2012) aborda as questões da Educação Especial e Inclusiva de forma transversal em diversas disciplinas no decorrer da formação. Essa maneira de contemplar as questões da Educação Especial foram anunciados no resultado do Estado do Conhecimento, no qual os pesquisadores apresentam a necessidade de práticas inclusivas estarem presentes na formação e na organização do ensino nas mais variadas disciplinas, pois têm um papel importante na ação didática e reconhecem que a Educação Inclusiva vai além das práticas pedagógicas, mas também envolve a atitude dos professores diante da diversidade.

### **Considerações finais**

A presente pesquisa buscou compreender se os sentidos relacionados à Educação Especial são mobilizados na formação inicial de professores no Curso Normal, na cidade de Charqueadas. Para tanto, iniciamos o estudo contextualizando a formação de professores no Brasil, onde constatamos que desde o início da sua estrutura haviam contradições quanto ao formato e conteúdos abordados e podemos pensar que ainda hoje existem esses reflexos.

Quanto às análises do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Estudos do Curso Normal, percebemos que a escola oferece acessibilidade física, atende estudantes PAEE, possibilitando um ambiente escolar inclusivo. Foi possível verificar que o Plano de Estudos do Curso Normal foi atualizado no ano de 2012,

contemplando aspectos da Educação Inclusiva em várias disciplinas.

Em nossas análises, verificamos que o Curso Normal precisa promover observações em salas de aulas inclusivas, desenvolvendo mais debates e pesquisa sobre a Educação Inclusiva, para tornar o assunto mais presente nesse curso de formação. Essas estratégias podem contribuir para iniciar os assuntos e estudos, adquirindo novos conhecimentos sobre escolarização de alunos PAEE e sobre as possibilidades de trabalho em contextos inclusivos.

Por fim, o estudo aqui realizado indica que a formação para uma atuação docente inclusiva não se esgota apenas com a oferta de conteúdos relacionados à Educação Especial na formação de professores. É essencial proporcionar momentos de discussões e reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas e apoio necessário para os alunos com deficiência. As compreensões sobre as possibilidades de intervenção pedagógicas são importantes para a formação de futuros professores. Podemos concluir, que ainda é necessário investir na formação de professores para atuar de forma qualificada em contextos educacionais inclusivos.

## Referências

- BORGES, M. C.; AQUINO, O.F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTED** - On-line. Campinas, SP, v.11, n. 42, p. 94-112, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639868. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 8 jan. 2022.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, maio de 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** (Lei n. 9394/96). 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República Casa Civil. Brasília, DF, 2015, 6 jul. 2015a.

CORSETTI, B. Análise Documental no contexto da metodologia qualitativa. **UNIrevista**, vol. 1, nº 32 - 46. jan. 2006.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. Atlas. 2008.

LACERDA, L. T. Linha do tempo da Educação Profissional do I.E.E. Assis Chateaubriand e as reformas educacionais. *In: Histórias e Memórias em educação profissional e tecnológica*, vol. 2. p. 93 - 110. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

Disponível em:<<https://pedroejoaoeditores.com.br/site/historias-e-memorias-em-educacao-profissional-e-tecnologica-vol-2/>>. Acesso em: 16 abril 2022.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, S. G. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.15-34.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento – Diálogos Em Educação**, 29(1), 57 – 70, 2020.

<https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357> . Acesso em: 14 abr. 2022.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista** [on-line]. 2009, n. 33 p. 143-156. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>>. Epub 10 Ago 2009. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>. Acesso em 8 jan. 2022.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [on-line]. 2009, v. 14, n. 40, p. 143-155. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>>. Epub 19 Maio 2009. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 08 jan. 2022.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação** [on-line]. 2000, n. 14, p. 61-88. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005>>. Epub 20 Dez 2012. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200005/>. Acesso em: 8 jan. 2022.



# DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM: INSPIRAÇÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Cilene Machado Parabôa  
Renata Porcher Scherer

Como consideramos as diferenças, tendo em vista as  
inúmeras possibilidades de aprendizagem?

## Introdução

A escola tem um papel social importante no processo de aprendizagem dos estudantes, e sob uma perspectiva inclusiva, surge o grande desafio que é considerar as diferenças, tendo em vista as inúmeras possibilidades de aprendizagem, pautadas nas políticas públicas e práticas educativas cotidianas.

Em que somos diariamente desafiados a pensar em uma nova forma de ensinar e aprender. A partir desta premissa, analisar os processos de aprendizagem, no cenário em que os estudantes se encontram inseridos, respeitando a individualidade de cada um, formando-os assim para que sejam mais autônomos e críticos, devem fazer parte destas novas propostas de aprendizagem (Grinspun, 2001).

Portanto, quando falamos em educação inclusiva, precisamos considerar a combinação de três aspectos interligados: desenvolvimento dos sujeitos, pluralidade cognitiva e convivência com a diversidade cultural, como explica Pletsch (2020). Desta forma, tanto as escolas como os professores, em um contexto inclusivo, precisam de mudança nos processos de aprendizagem, para que possam desenvolver práticas pedagógicas efetivas, garantindo o desenvolvimento de todos os alunos (Nunes; Madureira, 2015).

Logo cabe a nós professores refletirmos e buscarmos formas de propor aos estudantes um currículo dinâmico, flexível e acessível a todos, através de práticas pedagógicas em perspectiva inclusiva. Por intermédio deste olhar sensível, o “Desenho Universal para Aprendizagem” (DUA) se apresenta como um potente horizonte no processo de aprendizagem mais plural e significativo para todos os estudantes.

A partir desta compreensão, o estudo exposto neste capítulo, tem por objetivo apresentar um modelo prático para utilização do DUA na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com propósito de ampliar as oportunidades de desenvolvimento dos estudantes, minimizando as barreiras metodológicas. O modelo apresentado é resultado da pesquisa de Mestrado intitulada “Práticas Pedagógicas Inclusivas organizadas no âmbito da EPT para estudantes público-alvo da educação especial”.

Deste modo, por meio desta pesquisa foi desenvolvido o produto educacional “Desenho Universal para aprendizagem: inspirações para uma prática plural na educação profissional”, em formato de e-book, podendo ser acessado na íntegra, na plataforma do eduCAPES<sup>1</sup>. Este material apresenta um modelo prático, construído a partir da compilação dos dados coletados em uma estrutura gráfica organizada, buscando facilitar a visualização e compreensão das práticas pedagógicas baseadas no DUA desenvolvidas na Educação Profissional e Tecnológica com estudantes Público Alvo da Educação Especial (PAEE), nos Campus do Instituto Federal Sul-rio-grandense.

O modelo pedagógico denominado Desenho Universal para Aprendizagem, se caracteriza como um conjunto de estratégias que buscam desenvolver os estudantes através de objetivos de ensino, permitindo ao professor, criar materiais e avaliações que sejam adequados a todos os alunos, trazendo uma perspectiva mais inclusiva para a aprendizagem (Nunes; Madureira, 2015).

---

<sup>1</sup> O produto pode ser acessado no link: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/731783>

Por meio do reconhecimento das necessidades, criando assim oportunidades no currículo comum, para que haja uma inclusão de todos os alunos, com variados meios de envolvimento dos estudantes. Outro aspecto, neste modelo, que requer atenção é o desenho do ambiente escolar, este deve possibilitar o acesso de todos, independentemente de suas condições físicas e/ou cognitivas. Ainda, há que se observar a organização do processo de ensino e de aprendizagem por parte do docente, esta deve equilibrar as estratégias, visando despertar o interesse dos estudantes (Nunes; Madureira, 2015).

Deste modo, estruturamos o texto em quatro seções. Na primeira, apresentamos o recorte metodológico, o qual destaca a sistematização da compilação dos dados coletados, junto aos docentes dos Campus do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Na segunda seção, apresentamos as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas na EPT, ancoradas nas redes de sustentação do Desenho Universal para Aprendizagem. Na terceira seção, a avaliação e validação do produto educacional é apresentada, por fim, a quarta seção apresenta as reflexões finais sobre a aplicação do modelo prático de desenvolvimento, por meio do DUA e sua potencialidade para uma educação mais inclusiva e plural.

### **Procedimentos metodológicos**

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio do processo de análise dos dados empíricos acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Profissional e Tecnológica. Por meio de uma abordagem qualitativa foram enviados questionários para os docentes que atuam na EPT no Instituto Federal Sul-rio-grandense, sendo que para análise dos dados foi utilizada a análise textual discursiva. Subsidiado por conceitos do âmbito da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, articulado com estudos relacionados a EPT.

Posterior às análises das práticas pedagógicas descritas pelos docentes, percebeu-se que a centralidade de tais práticas estava

ancorada no modelo de adaptação, seja de atividades ou recursos. Tal movimento busca proporcionar a aprendizagem dos estudantes, todavia segue centralizando a ação no estudante e na sua deficiência, promovendo ainda poucas modificações no trabalho pedagógico regular.

Deste modo, por meio da pesquisa, foi desenvolvido o produto educacional “Desenho Universal para aprendizagem: inspirações para uma prática plural na educação profissional”, em formato de e-book. O produto educacional tal como referenciado, tem por objetivo apresentar um modelo prático com inspirações para ampliar as oportunidades de desenvolvimento dos estudantes, através da minimização das barreiras metodológicas.

### **Práticas pedagógicas baseadas no Desenho Universal para Aprendizagem desenvolvidas na Educação Profissional e Tecnológica**

O Desenho Universal para Aprendizagem surgiu nos Estados Unidos, na década de 1980, tendo três redes básicas de sustentação: a) afetiva que se relaciona a “[...] motivação para a aprendizagem e ajudam o sujeito a determinar o que é importante aprender [...]”; b) de reconhecimento “[...] refere-se ao que aprendemos [...]”; e c) a estratégica relacionada “[...] com o como aprendemos e indicamos como fazer as coisas (Nunes; Madureira, 2015, p. 134)”.

Embora, o DUA ainda não seja amplamente aplicado no Brasil, Nunes e Madureira (2015) explicam que, quando os docentes o utilizam em sala de aula, aumentam significativamente as oportunidades para o aprendizado de todos os alunos, apresentando, assim significativos da contribuição do DUA no processo de aprendizagem. Deste modo, proporcionando “[...] uma maior variedade de opções para o ensino de todos, considerando a diversidade da sala de aula, valorizando como eles expressam seus conhecimentos e como estão envolvidos e motivados para aprender mais” (Zerbato; Mendes, 2018, p. 149).

Desta forma pensamos o currículo de formas diferenciadas de ensinar e que seja acessível a todos os estudantes. Compreendendo o conceito, através da elaboração de estratégias acessíveis, seja em termos físicos, como de serviços, produtos e soluções educacionais, para que todos possam aprender sem barreiras. A analogia que torna mais clara a compreensão desse conceito é a concepção de rampa. Uma rampa pode ser utilizada tanto por pessoas que apresentam uma deficiência física e dificuldade de locomoção quanto por pessoas que não apresentam nenhuma deficiência, como um idoso, uma pessoa obesa ou uma mãe empurrando um carrinho de bebê (Zerbato, 2018).

Deste conceito, baseado na acessibilidade para todos, independentemente das suas condições ou impedimentos, surgiu a ideia de integração aos processos de ensino e aprendizagem, baseando-se num ensino pensado para atender as necessidades variadas dos alunos, pois além das barreiras físicas, também existem as barreiras pedagógicas. "Não se trata de seguir uma preferência pedagógica ou um modelo de ensino, mas, sim, uma ênfase na necessidade de renovar as práticas devido às transformações da nossa realidade educativa atual" (Zerbato; Mendes, 2018, p. 150).

Quando o professor adota os princípios do DUA, um ambiente de aprendizagem desafiador e envolvente para todos os estudantes pode ser criado, considerando, na planificação das aulas, os seguintes itens: Objetivos; Estratégias de ensino; Materiais e recursos; e avaliação. A integração destes componentes ao planejamento docente contribui para o desenvolvimento de uma prática pedagógica inclusiva e acessível a todos os estudantes (Prais, 2021).

As práticas apresentadas e analisadas a seguir, são excertos extraídos da pesquisa de Mestrado intitulada "Práticas pedagógicas inclusivas organizadas no âmbito da EPT para estudantes público-alvo da educação especial". Todas as práticas foram desenvolvidas nos Campus do IFSul e serão analisadas pela perspectiva do Desenho Universal para Aprendizagem.

Deste modo, as três redes de sustentação, a afetiva (Porquê da aprendizagem), a de reconhecimento (O quê da aprendizagem) e a estratégica (O como da aprendizagem), que constituem o DUA contribuem para minimizar as barreiras metodológicas nos processos inclusivos de aprendizagem (Silva, 2021).

O Quadro 1 apresenta o desdobramento de cada uma das redes de sustentação.

**Quadro 1 - Rede de Sustentação do DUA**

<b>Rede Afetiva</b> (Porquê da aprendizagem)	<b>Rede de Reconhecimento</b> (O quê da aprendizagem)	<b>Rede Estratégica</b> (O como da aprendizagem)
A forma como cada estudante se envolve e se motiva para aprender, e os seus interesses são diferentes. Cada indivíduo é único, isto é, alguns se envolvem de forma espontânea e preferem a novidades, enquanto outros preferem a rotina, alguns escolhem trabalhar sozinhos, outros em grupo. Não há um modo ideal para motivar e envolver que contemple todos os estudantes. Desta forma, é crucial que sejam implementadas múltiplas opções, pois assim haverá um maior envolvimento e motivação dos alunos no processo de aprendizagem, apoiando o esforço e a	As informações apresentadas aos estudantes podem ser percebidas e compreendidas de forma diferente. Podemos citar como exemplo, alunos com deficiência sensorial, com dificuldade de aprendizagem, ou com diferenças culturais. Nesses casos é necessário que o professor apresente diferentes formas de abordar o conteúdo, garantindo que a recepção das informações sejam realizadas através da visão, e/ou da audição e do tato, com objetivo de facilitar a compreensão do estudante.	Os estudantes são indivíduos únicos e singulares, portanto, a forma como expressam o que sabem é deferente. Alguns podem se expressar através da fala, outros por meio da escrita, ficando evidente que não há um meio de expressão único para todos os estudantes. O professor, neste contexto, deverá possibilitar a utilização de processos variados de expressão para os estudantes, para que eles possam revelar o que aprenderam por meio da expressão.

persistência do estudante.		
----------------------------	--	--

Fonte: Desenvolvido pelas autoras com base em Zerbato; Mendes (2018) e Silva (2021).

Vejamos a primeira prática apresentada, que ocorreu na disciplina de biologia. A partir do relato do professor, podemos perceber a ancoragem na rede de sustentação do DUA, conforme apresentado na Figura 1.

“Além do conteúdo no quadro, material digital com letras grandes e ilustrado, foram preparadas (aulas em pdf e flash cards no *moodle*); - Atividades práticas para simular a síntese de proteínas e mutações no DNA utilizando missangas; - Atividades lúdicas, como cruzadinha e jogo da memória das células e organelas”.

**Figura 1** – Rede de Sustentação do DUA a partir da prática pedagógica inclusiva



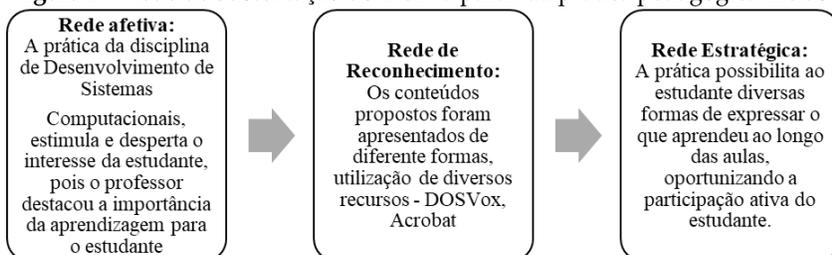
Fonte: Parabôa (2023).

A segunda prática apresentada, na sequência, ocorreu em uma disciplina técnica de desenvolvimento de sistemas, sendo possível observar pelo relato do professor, que o mesmo tem ancoragem na rede de sustentação do DUA, conforme apresentado na Figura 2.

"A aluna cega utilizava o DOSVox, então o contato com o código do *software* era por áudio. Ela 'lia' o código em uma velocidade absurda, e mesmo assim, conseguia perceber com uma facilidade tremenda onde faltavam pequenos caracteres, como um ponto e vírgula (;) ao final de um comando etc. Eu tive que adaptar as questões propostas em aula para aproveitar essa característica. Por outro lado, esse contato com ela facilitou muito na escrita da minha dissertação de mestrado, pois utilizei uma ferramenta da *Acrobat* para ler o texto em voz alta enquanto eu acompanhava lendo. Fui praticando até o ponto

de chegar a compreender a ferramenta lendo 550 palavras por minuto. Nada comparado a aluna cega, mas me ajudou muito nas incontáveis vezes que eu precisei reler meu próprio texto."

**Figura 2** – Rede de Sustentação do DUA a partir da prática pedagógica inclusiva



Fonte: Parabôa (2023).

Podemos observar, no terceiro relato de um docente de Biologia Técnica, a importância da realização de adaptação e flexibilização das atividades, no processo de aprendizagem da estudante, percebe-se ainda elementos da rede de sustentação do DUA, conforme apresentado na Figura 3.

"...observei que a possibilidade de lidar com a matemática, lidando com situações concretas, pesagem, diluições etc., contribuiu bastante para o desenvolvimento da estudante. Foi importante para a estudante realizar o estágio na própria instituição, pois em decorrência da sua dificuldade, ela estava bastante insegura e assustada, mas se sentia acolhida pela equipe do laboratório. No segundo caso, a dificuldade da estudante estava relacionada à memória de curto prazo. Para essa estudante foi realizada a adaptação do horário, redução da carga horária e acompanhamento constante nas atividades. Para melhor organização, trabalhamos uma atividade de cada vez, até conhecer a rotina de um laboratório para, então, começar no próximo laboratório. Também foram realizadas algumas atividades e oficinas, pois, a estudante havia cursado as disciplinas técnicas no contexto do ensino remoto."

**Figura 3 – Rede de Sustentação do DUA a partir da prática pedagógica inclusiva**



Fonte: Parabôa (2023).

A quarta prática pedagógica inclusiva da disciplina de Ambiente e Saúde, apresenta formas diferentes de avaliação, o que potencializa a rede estratégica de sustentação do DUA, valorizando a expressão sobre que o estudante aprendeu, ao longo do processo de aprendizagem, além de podermos observar as demais redes de sustentação nesta prática, conforme apresentado na Figura 4.

"...ele parecia aprender melhor por imagens especialmente, vídeos. Assim, nos atendimentos individualizados semanais eu buscava explicar a ele o conteúdo por vídeos. Ele era bastante habilidoso com desenhos e construção de maquetes. Por isso, eu busquei por atividades avaliativas em que ele produzia desenhos acerca do conteúdo. Outra atividade avaliativa que ele estava desenvolvendo, era a construção de uma maquete de um aterro sanitário. Semanalmente, ele me enviava fotos da maquete e parecia estar bastante empolgado, principalmente porque a proposta era que eu usasse essa maquete para explicar o funcionamento de um aterro a outros estudantes."

**Figura 4 – Rede de Sustentação do DUA a partir da prática pedagógica inclusiva**



Fonte: Parabôa (2023).

Como podemos observar nas práticas pedagógicas inclusivas, o Desenho Universal para Aprendizagem se desdobra por meio de práticas de princípios educativos e metodológicos, e da identificação de modelos pedagógicos de ensino, que facilitam a inclusão e o aprendizado de todos os estudantes, devendo assim a escola ser um espaço de acolhimento para todos os alunos indiferente das suas diferenças, deficiências, origem social, etnias, entre outras (Nunes; Madureira, 2015).

O desenvolvimento destas práticas pedagógicas inclusivas, que permitam diversos meios de engajamento, além de representação e expressão dos estudantes, consiste em um dos fundamentos do DUA, que destaca a importância de garantir a todos os estudantes, acesso ao currículo comum, bem como as atividades desenvolvidas, sem necessidade de adaptações (Nunes; Madureira, 2015). Ao nos aproximamos do modelo pedagógico do DUA, conseguimos nos afastar de práticas pedagógicas exclusivamente baseadas em adaptações que centram sua ação exclusivamente nas deficiências e provem pouca ou nenhuma alteração no trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula regular.

Ao analisarmos as práticas pedagógicas inclusivas no desenvolvidas na EPT, percebemos que as barreiras metodológicas são rompidas, pois o principal objetivo dos professores é oportunizar aos estudantes uma aprendizagem significativa e equitativa, neste sentido, o Desenho Universal para Aprendizagem auxilia na promoção de práticas inclusivas e se apresenta como um horizonte em uma perspectiva potente de inclusão (Silva, 2021).

### **Avaliando e validando o produto educacional**

Ao analisarmos os dados e compararmos com os princípios do Desenho Universal para Aprendizagem, observamos que as redes de sustentação do DUA estavam presente nas práticas apresentadas na seção anterior. Este produto educacional, contribui com os professores na definição de objetivos de ensino

em que todos os estudantes possam aprender na trilha comum de aprendizagem. Portanto, criando assim um currículo que vá ao encontro das necessidades de todos, em uma perspectiva mais inclusiva de aprendizagem (Nunes; Madureira, 2015).

O DUA visa “[...] proporcionar uma maior variedade de opções para o ensino de todos, considerando a diversidade da sala de aula, valorizando como eles expressam seus conhecimentos e como estão envolvidos e motivados para aprender mais” (Zerbato; Mendes, 2018, p. 149). À vista disso, após a elaboração do produto, foi realizada a validação do produto, por professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica no estado do Rio Grande do Sul.

Na ocasião, foi encaminhado o produto educacional e 1 questionário com perguntas sobre os três eixos do produto: a) Conceitual; b) Pedagógico; e c) Comunicacional, a 21 profissionais que atuam na Educação Profissional, tanto do Instituto Federal Sul-rio-grandense como do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, sendo eles professores, coordenadores pedagógicos e analistas de educação profissional. Os profissionais que avaliaram o produto têm 4 ou mais anos de experiência em EPT.

As questões abordadas no eixo conceitual, foram relacionadas ao conteúdo apresentado, objetivando analisar a compreensão sobre o conteúdo apresentado no guia. No Quadro 2, vemos as respostas apresentadas pelos profissionais de educação.

**Quadro 2** — Questões eixo conceitual

Pergunta	Sim	Não	Parcialmente
As informações apresentadas no guia auxiliam na compreensão conceitual do Desenho Universal para Aprendizagem?	21	0	0
O conteúdo teórico do guia está organizado e apresentado de forma que facilite a compreensão do tema?	21	0	0
O guia é relevante para auxiliar na metodologia de práticas inclusivas na sala de aula?	19	0	2

Fonte: Parabôa (2023).

Todos avaliaram que as informações apresentadas auxiliam na compreensão conceitual do tema, pois o conteúdo segundo eles, está apresentado de forma organizada. Registra-se que 90,5% compreendem como relevante o produto no auxílio na aplicação da metodologia baseada no DUA para práticas inclusivas em sala de aula, e 9,5% entendem que o produto atende parcialmente este quesito.

Já a avaliação da coerência e a didática do produto, pelos profissionais da EPT, são abordadas no Eixo Pedagógico ao conteúdo trabalhado, objetivando analisar a compreensão sobre o conteúdo apresentado no guia. O quadro 3 apresenta as questões e as respostas obtidas.

**Quadro 3 - Questões eixo pedagógico**

Pergunta	Sim	Não	Parcialmente
O guia facilita a compreensão do tema pelos professores?	20	0	1
O material contribui para o reconhecimento da importância do tema?	21	0	0
O guia auxilia na prática pedagógica dos professores?	20	0	1

Fonte: Parabôa (2023).

Os profissionais da EPT atestam o material, como importante para o reconhecimento do tema, todavia, 4,8% deles sinalizam que o guia facilita de modo parcial a compreensão do tema pelos professores e auxilia de forma parcial em suas práticas pedagógicas.

No Quadro 4 são apresentadas as questões relacionadas ao eixo comunicacional, tratando da linguagem e não somente da transmissão do conhecimento, mas também da produção do novo, através da relação com o público-alvo do produto educacional.

**Quadro 4** — Questões eixo comunicacional

Pergunta	Sim	Não	Talvez
O guia desperta seu interesse pelo tema?	20	0	1
O guia apresenta contribuição para a divulgação do tema?	21	0	0
Com relação à compreensão da linguagem apresentada no guia, você considera o guia de?	Fácil compreensão	Boa Compreensão	Difícil Compreensão
	12	9	0

Fonte: Parabôa (2023).

Percebe-se pelas respostas dos profissionais de educação, que o produto tem potencial para auxiliar professores, tanto das disciplinas gerais como das disciplinas técnicas, na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Sendo que todos relatam que o guia contribui para a divulgação do tema apresentado e a compreensão e linguagem do material fica entre fácil e boa, não apresentando dificuldade de entendimento, pois apresenta uma linguagem simples.

Por fim, foram apresentadas 2 questões abertas, 1 questão com relação à estrutura geral do produto e, outra, para sugestões e contribuições. Os profissionais da EPT apresentaram uma boa aceitação e trouxeram sugestões importantes para o desenvolvimento do produto educacional. Nos Quadros 5 e 6 transcrevemos algumas das respostas apresentadas pelos profissionais.

**Quadro 5** - Percepção da estrutura do guia

Profissional	Resposta
Profissional 01	Achei a estrutura muito bem elaborada, abordando o significado e importância do uso do DUA para fins de metodologia, didático pedagógico e ferramentas de avaliação.
Profissional 02	Muito interessante e instigante, esclarecedor e fortemente aderente a necessidade de adaptação que os educandários precisam compor para serem de fato inclusivos.

Profissional 03	O conteúdo está claro e objetivo e despertou em mim a curiosidade para aprofundar mais sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem. O <i>layout</i> está <i>clean</i> , atrativo, com cores bonitas e imagens de boa qualidade.
-----------------	---

Fonte: Parabôa (2023).

**Quadro 6** — Sugestões de melhoria

Profissional	Resposta
Profissional 01	Uma pesquisa com as APAES sobre as maiores dificuldades encontradas no processo ensino/aprendizagem, para cada tipo de limitação bem como os resultados positivos observados na rotina escolar destas entidades que recebem a pluralidade das barreiras pedagógicas para desenvolverem seus trabalhos. Penso que estes relatos e constatações podem enriquecer ainda mais o DUA e seus desdobramentos.
Profissional 02	Trazer mais práticas pedagógicas, considerando diferentes contextos. E, na medida do possível, trazer situações/conceitos em outros formatos para mostrar a diversidade e atender aos diferentes tipos de aprendizado. Por exemplo, além da estrutura gráfica em texto, poderia haver um <i>link</i> de vídeo complementar de determinado tema/prática.
Profissional 03	A sugestão é que temas como aqui apresentados se estendam cada vez mais para toda a comunidade educacional, de forma sistêmica, ampliando cada vez mais as discussões e debates sobre o tema.

Fonte: Parabôa (2023).

## Considerações finais

Ao longo do texto, discorreremos sobre as práticas pedagógicas inclusivas, baseadas no Desenho Universal Para Aprendizagem, em que cada sujeito é singular e, portanto, a forma como expressam o que sabem é sempre diferente. Alguns podem se expressar através da fala, outros por meio da escrita, ficando evidente que não há um meio de expressão único para todos os estudantes e nem uma forma única a ser considerada no processo de aprendizagem. O professor, neste contexto, deverá possibilitar a utilização de processos variados de expressão para os estudantes, para que eles

possam revelar o que aprenderam ao longo do processo de aprendizagem.

Neste sentido, a escola tem papel essencial na formação integral do indivíduo, sendo estas práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas no ambiente da sala de aula que contribuem para a construção de uma educação mais inclusiva e plural. São estas práticas que devem ser analisadas e reinventadas pelos professores.

Deste modo, o estudo apresentou as práticas realizadas no âmbito da EPT do IFSul, em seus Campus espalhados pelo estado, todavia, a necessidade de adaptação é recorrente nas atividades propostas, do mesmo modo que o uso de recurso, com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Buscando assim garantir a aprendizagem destes estudantes, tais elementos se solidificam a partir da intencionalidade do professor, visto que é a partir do planejamento e da sensibilidade do docente que estas adaptações são propostas e desenvolvidas em sala de aula.

Frisamos que os docentes, na oferta desta organização pedagógica, levam em consideração aspectos relacionados ao acesso do conhecimento e às práticas pedagógicas com princípios educativos e metodológicos, através de elementos que facilitem a inclusão e o aprendizado de todos os estudantes. Desta forma, a escola busca ser um espaço de acolhimento para todos os alunos.

Portando, o modelo pedagógico do DUA auxilia na flexibilização do currículo, por meio de um conjunto de estratégias de ensino, adequadas a todos os alunos, trazendo para a sala de aula, uma perspectiva mais inclusiva, reconhecendo as necessidades e criando oportunidade no currículo comum. Destaca-se que a centralidade em práticas de adaptação evidencia um trabalho pedagógico que permanece tendo como foco o aluno e a sua deficiência, buscando a partir da identificação das necessidades dos estudantes, a promoção das aprendizagens. Todavia, tal organização ainda parece produzir poucos efeitos no ensino regular e na proposta pedagógica das escolas como um todo.

Tais práticas desenvolvidas por estes professores se centralizam na adaptação, no qual as atividades diferenciadas propostas para o estudante. Estas práticas causam pouca modificação na dinâmica da aula de forma coletiva, assim os princípios do DUA buscam, através de um ambiente de aprendizagem desafiador, envolvente e inclusivo, para os estudantes, oferecer uma proposta que contemple todos eles, sem necessidade de diferenciar a atividades para um estudante, mas incluindo todos na mesma proposta, tornando assim a sala de aula mais acolhedora, na qual todos participam do contexto escolar, respeitando as diferenças dos estudantes.

## Referências

- GRINSPUN, M. P. S.Z. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola.** São Paulo: Cortez, 2001.
- NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho universal para aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v.5, n. 2, p. 126 – 143, 2015.
- PARABÔA, C. M. **Práticas pedagógicas inclusivas organizadas no âmbito da EPT para estudantes público-alvo da educação especial.** Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id\\_trabalho=13728336](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=13728336)>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- PARABÔA, C. M.; SCHERER, R. P. **Desenho universal para aprendizagem: inspirações para uma prática pedagógica plural na educação profissional.** Disponível em: <<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/731783>>. Acesso em: 20 jun. 2023.
- PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de; ORLEANS, L. F. A. Diferenciação Curricular e o Desenho Universal para Aprendizagem como princípio para inclusão escolar. **Revista Educação & Cultura Contemporânea**, v. 14, nº 35, p. 264 - 281. Abr/jun 83, 2017. Disponível em: <<http://periodicos>.

estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3114/1662>. Acesso em: 05 jan. 2023.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? *In: Momento: diálogos em educação*, v. 29, n.1, p. 57-70, jan/abr., 2020. E-ISSN 2316-3110.

PRAIS, J. L. de S. **Como implementar o desenho universal para a aprendizagem (DUA) na prática pedagógica?**. Disponível em: <<https://www.inclutopia.com.br/l/como-implementar-o-desenho-universal-para-a-aprendizagem-dua-na-pratica-pedagogica/>>. Acesso em: 25 fev. 2023.

SILVA, G. P. **Desenho universal para aprendizagem**: práticas educativas em prol da educação inclusiva. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=10824495](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10824495)>. Acesso em: 17 out. 2022.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação*, UNISINOS, v. 22, n. 2, p.147-155, 2017.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar**: potencialidades e limites de uma formação colaborativa. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>>. Acesso em: 20 mar. 2023.



# A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: NOTAS A PARTIR DA ATUAÇÃO DOS NEABIS DO IFSUL

Marcell da Silva  
Nei Jairo Júnior

## Introdução

O presente capítulo é uma síntese da pesquisa apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Sul-rio-grandense. O projeto intitulado "A Política educacional para as Relações Étnico-raciais: notas a partir da atuação dos NEABIs do IFSUL", visou identificar as ações dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) do IFSul, relacionadas às políticas educacionais para as Relações Étnico-Raciais. O estudo buscou analisar se a Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER) e as Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08 são exploradas na instituição, e de que forma isso ocorre, e enfatizou a importância da educação como ferramenta para combater e transformar essa realidade. É evidente a persistência do impacto do racismo ao longo do tempo, afetando diversas esferas da sociedade brasileira.

Para Munanga:

é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas. Julgo que seria interessante se pudessemos construir experiências de formação em que os professores pudessem vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal. Dessa forma, o entendimento dos conceitos estaria associado às experiências concretas, possibilitando uma mudança de valores. Por isso, o contato com a comunidade negra, com os

grupos culturais e religiosos que estão ao nosso redor é importante, pois uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro, e outra coisa é mostrar esse respeito na convivência humana, é estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores (Munanga, 2005, p.149).

Dessa forma, a Educação para as Relações Étnico-Raciais emerge como uma poderosa ferramenta para enfrentar o racismo, permitindo a concepção e implementação eficaz de ações afirmativas na sociedade brasileira. O racismo estrutural, como um grave problema, perpetua desigualdades socioeconômicas, priva os cidadãos de oportunidades e direitos fundamentais e normaliza a violência contra pessoas de ascendência negra. Infelizmente, está presente em todas as áreas, incluindo a Educação. A filósofa Djamila Ribeiro, nos alerta em sua obra: *Pequeno manual antirracista* (2019), sobre como o racismo estrutural afeta a população negra em sua vida escolar.

Por causa do racismo estrutural, a população negra tem menos condições de acesso a uma educação de qualidade. Geralmente, quem passa em vestibulares concorridos para os principais cursos nas melhores universidades públicas são pessoas que estudaram em escolas particulares de elite, falam outros idiomas e fizeram intercâmbio. E é justamente o racismo estrutural que facilita o acesso desse grupo (Ribeiro, 2019, p. 43).

É urgente uma educação que quebre barreiras de preconceito e trate todos os estudantes de maneira igualitária, respeitando suas diferenças, para impulsionar uma transformação na sociedade. A luta contra o racismo pode ocorrer na escola, com os professores desempenhando um papel fundamental. Munanga destaca que leis não podem erradicar atitudes preconceituosas, mas a educação oferece a chance de questionar mitos de superioridade, contribuindo para a construção de uma educação que valoriza as pluralidades históricas e culturais na formação da sociedade brasileira.

A Educação para Relações Étnico-Raciais representa uma abordagem que busca estabelecer um projeto político antirracista

dentro do contexto educacional. É por meio da atuação em sala de aula e de atividades práticas, que abordam essas questões, que podemos empreender a luta contra a desigualdade racial e o racismo estrutural, os quais permeiam toda a sociedade, inclusive o ambiente escolar. A definição de ERER apresentada pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, explica a expressão, de forma objetiva e didática.

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (Silva, 2007, p. 3).

Para garantir o cumprimento das leis mencionadas, Flores *et al.* (2016) destacam a importância de ações como formação docente, publicação de materiais didáticos, cursos de pós-graduação, eventos acadêmicos e debates sobre ações afirmativas no Ensino Superior. Essas iniciativas visam potencializar avanços na luta contra o racismo e na promoção de uma educação que promova a igualdade racial.

Por conta de suas características, os NEABs produzem informações que são disponibilizadas através de artigos científicos, anais de eventos, trabalhos de conclusões de curso, dissertações, teses e capítulos de livros, voltadas às relações étnico-raciais, à promoção da igualdade racial e às lutas antirracistas. Informações que oportunizem discussões sobre o preconceito e discriminação social contra a população negra e também pela defesa das ações afirmativas, além de informações sobre a memória, história e cultura afro-brasileira e indígena, sobre a saúde dessas populações, políticas públicas e educação (Silva, 2018, p. 40).

Dessa forma, o IFSul, enquanto instituição educacional, busca promover uma formação que englobe a construção da cidadania e o desenvolvimento local e regional. Nesse contexto, diversos conceitos são cruciais para compreender as orientações dos Institutos Federais, destacando-se: Formação Humana Integral; Cidadania; Trabalho; Ciência; Tecnologia e Cultura; o Trabalho como Princípio Educativo; e a concepção do educando enquanto produtor de conhecimentos.

### **Procedimentos metodológicos**

Para realizar esse estudo e responder o objeto proposto, escolhemos desenvolver uma pesquisa de abordagem qualitativa, buscando o aprofundamento da compreensão e a sistematização das ações dos Núcleos pesquisados. Sobre a abordagem qualitativa, ressaltamos algumas características que devem ser levadas em consideração. Denizin e Lincoln (2006) afirmam que esse tipo de pesquisa “[...] envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem [...]”, assim sendo, precisamos estar atentos à descrição dos detalhes dos depoimentos dos envolvidos.

Optamos por realizar um estudo de multicase para investigar as ações dos NEABIs em diferentes Campus do IFSul, buscando obter um conhecimento amplo e detalhado de cada caso. Essa abordagem, conforme Gil (2007) e Trivinõs (1987), permite uma análise profunda sem a necessidade de comparação direta entre os Campus, possibilitando o estudo detalhado de cada contexto e suas particularidades. Para alcançar sucesso na investigação, selecionamos os instrumentos de pesquisa para a produção de dados, uma vez que as técnicas de coleta de dados representam a parte prática desse processo, conforme destacado por Lakatos e Marconi (2003). Nos amparamos no questionário estruturado como uma ferramenta de coleta de dados, definido como uma série

ordenada de perguntas respondidas por escrito sem a presença do pesquisador (1996, p. 88).

No contexto da pesquisa, o questionário foi distribuído aos representantes dos NEABIs do IFSul, sendo preenchido por meio da plataforma *Google Forms*. Esse instrumento visou obter informações iniciais sobre os Núcleos, incluindo seu funcionamento, perfil dos participantes, ações realizadas, quantidade de membros, periodicidade das reuniões e interesse em colaborar com a pesquisa. Simultaneamente, foi empregada a técnica da entrevista semiestruturada, conforme preconizado por Gil (1999), considerando apropriada para explorar conhecimentos, crenças, expectativas e desejos, assim como o fundamento por trás de cada resposta. Os membros dos NEABIs, que previamente responderam ao questionário e manifestaram disposição para colaborar, foram entrevistados.

Optamos pela realização virtual das entrevistas devido à distribuição dos 14 Campus do IFSul, em diversas regiões do estado, permitindo concentrar esforços e maximizar a quantidade de entrevistas. Para isso, utilizamos a plataforma *Google Meet*, sendo as entrevistas gravadas, com consentimento dos participantes, para posterior transcrição e análise de dados. Para preservar a identidade dos coordenadores, em conformidade com o TCLE assinado eletronicamente, adotamos nomes de 7 comunidades quilombolas e 3 terras indígenas do Rio Grande do Sul para representá-los, escolhidos aleatoriamente do Atlas Socioeconômico. Todos foram designados com o mesmo gênero, já que a diferenciação não era relevante para a pesquisa. A análise de dados foi realizada com base na técnica de análise de conteúdo de acordo com Bardin (1977). na versão final da dissertação, no capítulo nomeado "A Política educacional para as Relações Étnico-raciais: Notas a partir da atuação dos NEABIs do IFSul", esta parte foi sistematizada, englobando a abordagem dessas leis nos ambientes da instituição, com base nas entrevistas com os coordenadores NEABIs.

## Resultados e discussões

O propósito desta pesquisa foi identificar como a Educação para as Relações Étnico-Raciais está sendo promovida na Instituição, a partir da atuação dos NEABIs. É importante ressaltar o papel de protagonistas dos NEABIs na promoção da EREER, na aplicação das leis relacionadas às questões raciais e na implementação das políticas de ações afirmativas nos Institutos Federais. Nesse contexto, consideramos os NEABIs como os principais agentes no processo de institucionalização da EREER no IFSul, uma vez que:

[...] ganham cada vez mais importância e significado como espaços de formação política com caráter pedagógico e de produção do conhecimento contra hegemônico. Ao combater o racismo do ponto de vista epistemológico, esses Núcleos, ao mesmo tempo, combatem o racismo institucional atuando de forma efetiva nas diferentes instâncias e órgãos que compõem a estrutura universitária e as relações de poder institucionalizado (Oliveira; Costa, 2019, p. 4-5).

Para fundamentar teoricamente nossa pesquisa, subdividimos nossas referências teóricas em cinco seções, alinhadas às temáticas essenciais para a abordagem do tema em questão. Nesse contexto, a primeira seção dedica-se à análise do fenômeno do racismo estrutural no Brasil, cuja prevalência, embora difundida, ainda permanece em grande parte desconhecida pela sociedade. A segunda seção aborda o Movimento Negro Brasileiro, explorando sua trajetória histórica e sua influência nas políticas voltadas à igualdade racial. A terceira seção concentra-se na temática da educação antirracista e nas estratégias de enfrentamento ao racismo no ambiente escolar. A quarta seção empreende uma investigação na área da Educação Profissional e Tecnológica, enfatizando a formação abrangente dos discentes e o compromisso com a equidade racial. Por fim, a quinta seção destaca a relevância

dos NEABis no fomento de ações afirmativas e na promoção da educação racial nas instituições de ensino.

Nesta fase de nossa investigação, recorremos a destacados teóricos pertinentes a cada temática, os quais desempenharam um papel crucial ao elucidar, em nosso estudo, o conteúdo de cada seção de referencial teórico. Para falarmos sobre “O racismo estrutural no Brasil”, recorremos a Silvio Almeida, Laurentino Gomes, Eliane Azevedo, Neusa Santos, Clovis Moura, Florestan Fernandes, Djamilia Ribeiro, Kabengele Munanga e Robin Dangelo. Na seção “O Movimento negro unificado”, colaboram os autores Petrônio Domingues, Antonio Sergio Guimarães e Abdias do Nascimento. A fundamentação teórica da terceira seção “A educação para relações Étnico raciais”, foi embasada por meio dos estudos de Kabengele Munanga, Djamilia Ribeiro, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, José Eustáquio Brito. A quarta seção, intitulada “Educação Profissional e Tecnológica”, fundamentou-se nas contribuições de autores como Dante Moura, Luis Antonio Cunha, Demerval Saviani, Francisco das Chagas Silva Souza, Vivianne Souza de Oliveira Nascimento, Eliezer Pacheco e Marise Ramos. A última seção, “Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas”, está fundamentada pelos trabalhos de destacados acadêmicos, tais como Florestan Fernandes, Wilson Mattos, Eugênia Portela de Siqueira Marques, Anne de Matos Souza Ferreira, Wilma de Nazaré Baía Coelho, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Destacamos que, nesta seção da pesquisa, também utilizamos diversos documentos de âmbito federal, que desempenharam um papel colaborativo no aprimoramento desta pesquisa.

Com a expectativa de alcançar o objetivo geral da pesquisa, que consiste em identificar, por meio da atuação dos NEABIs no âmbito do IFSul, como a política educacional para as Relações Étnico-Raciais pode ser promovida na instituição, adotamos uma abordagem metodológica que envolveu o emprego de questionários e de entrevistas semiestruturadas.

A coleta de dados teve início com convites, disparados por e-mail a todos os 14 Campus do IFSul, utilizando a lista de contatos

dos NEABIs. Respostas foram recebidas de coordenadores de NEABIs de 10 Campus, que inicialmente preencheram um questionário composto por 17 questões, aplicado via *Google Forms*, entre 6 de setembro e 10 de outubro de 2022. Em seguida, foram realizadas entrevistas semiestruturadas através do *Google Meet*, com os coordenadores que aceitaram colaborar continuamente com a pesquisa. As entrevistas que ocorreram entre 28 de outubro e 25 de novembro de 2022, seguiram um roteiro pré-estabelecido com 7 questões, algumas das quais foram repetidas no questionário devido à relevância das respostas prévias.

Preservando o anonimato dos coordenadores, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), utilizamos nomes fictícios de comunidades quilombolas e terras indígenas do Rio Grande do Sul, escolhidos aleatoriamente a partir do site do Atlas Socioeconômico do Governo Estadual, sendo eles: IPÊ, LIMOEIRO, PALMAS, CAMBARÁ, ANGICO, CAPIVARI, INHACORÁ, ALGODÃO, GUARITA E BUTIÁ. Optamos por manter o mesmo gênero para todos os coordenadores, não sendo relevante para os objetivos da pesquisa.

Os dados coletados por meio de questionários e de entrevistas foram essenciais para elucidar diversas questões ao longo da pesquisa, tais como a promoção da política para as Relações Étnico-Raciais no IFSul, por meio da atuação dos NEABIs, a compreensão teórica da Educação para Relações Étnico-Raciais no combate ao racismo estrutural, a identificação de estudos relacionados ao tema, a aproximação conceitual da Educação para Relações Étnico-Raciais com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e o entendimento das atribuições e legitimidade dos NEABIs do IFSul.

Na fase de análise de dados, conforme preconizado por Bardin, procedemos ao tratamento dos resultados, organizando as informações categoricamente para uma abordagem mais didática e esclarecedora. O processo resultou na identificação de cinco categorias que orientaram nossa análise, alinhadas aos objetivos propostos e à pergunta de pesquisa.

O estudo iniciou com a categoria "Conhecendo os NEABIs", que visa compreender a composição e funcionamento dos NEABIs no IFSul. A análise documental e bibliográfica proporcionou informações sobre os coordenadores e participantes dos NEABIs, a frequência das reuniões e as ações desenvolvidas. Os resultados, divididos em categorias específicas, destacam que todos os coordenadores são professores da instituição, predominantemente doutores na área de ciências humanas, com envolvimento no Núcleo, por mais de 4 anos. O questionário, aplicado via *Google Forms*, revelou diversas motivações para a participação, incluindo a relevância da temática, estudos relacionados, militância negra e compromisso ético. Esses resultados evidenciam a diversidade de experiências e perspectivas dos coordenadores, que posteriormente participaram de entrevistas para aprofundar as análises.

Sobre o funcionamento dos NEABIs, segundo os coordenadores, esses encontros ocorrem quinzenal ou mensalmente, com a possibilidade de reuniões adicionais conforme necessário. A pandemia da COVID-19 impactou as atividades presenciais e a regularidade dos encontros, tendo os planos de atividades dos NEABIs moldados pelas demandas da comunidade e decididos coletivamente. A participação nos Núcleos abrange professores, alunos, técnicos administrativos e membros da comunidade externa. A formação dos NEABIs foi alterada devido à pandemia da COVID-19, buscando agora envolver estudantes e a comunidade externa. Predominantemente compostos por coordenadores de origem negra. A pandemia influenciou a periodicidade dos encontros e o planejamento de ações, mas observa-se uma retomada gradual das atividades à regularidade.

A categoria "As ações desenvolvidas ou planejadas pelos NEABIs", na análise de dados, busca compreender as iniciativas realizadas por esses Núcleos em todos os Campus do IFSul. A pesquisa foi subdividida em três subcategorias: a) Saberes Ancestrais; b) O NEABI como Ferramenta de Tensionamento Político; e c) Dificuldades na participação de docentes e funcionários

nas ações desenvolvidas. Essas subcategorias proporcionam uma compreensão mais precisa das atividades dos NEABIs.

Na subcategoria intitulada “Saberes Ancestrais”, concluímos que, segundo relato dos coordenadores, os NEABIs implementaram ações para valorizar saberes ancestrais, desempenhando um papel crucial na promoção da educação antirracista e no reconhecimento das comunidades quilombolas e indígenas. Organizando saídas de campo, proporcionam aos estudantes experiências imersivas, promovendo a valorização da diversidade cultural. A transmissão oral desses saberes é essencial, pois contribuem para um conhecimento enriquecedor e desafiando estereótipos. Em seu papel, os NEABIs promovem igualdade, respeito e reconhecimento de todas as identidades na comunidade escolar, essenciais para uma educação justa e empoderadora.

Outra subcategoria que surge a partir dos relatos dos coordenadores é “O NEABI como Ferramenta de Tensionamento Político”, pois é um termo utilizado recorrentemente nas falas dos entrevistados. Os relatos evidenciam que o “tensionamento político”, no contexto dos NEABIs, se manifesta na luta pela garantia e cumprimento de políticas educacionais raciais, especialmente os itens VI e VIII da Resolução n.º 84/2021. Essa prática envolve o conflito de diferentes forças políticas em busca de objetivos divergentes, transcendendo a mera existência de políticas afirmativas. Os coordenadores do NEABI desempenham um papel político significativo ao dialogar com instâncias internas e externas, promovendo a conscientização sobre direitos e criticando eventos associados a movimentos racistas. Reconhecem a importância de eventos e atividades formativas para promover conscientização e transformação na igualdade racial, com foco na implementação efetiva de ações afirmativas e leis em toda a instituição. Em síntese, os NEABIs atuam politicamente no tensionamento para efetivar políticas de educação racial, promovendo a conscientização e valorização da diversidade étnico-racial.

Inicialmente, não planejada nas fases iniciais da análise de conteúdo, a subcategoria intitulada “Dificuldades na participação

de docentes e funcionários nas ações desenvolvidas”, emergiu ao ouvirmos dos coordenadores que um dos principais desafios para o desenvolvimento das ações dos núcleos, é a dificuldade de envolvimento dos professores e técnicos administrativos da instituição.

A dificuldade de implementação das políticas afirmativas e a aplicação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/08, estão diretamente relacionadas à existência de uma sociedade racista. Como mencionado por Kabengele Munanga, esse racismo também está presente dentro das instituições escolares, seja de forma consciente ou inconsciente.

As dificuldades para implantação das políticas afirmativas, assim como a aplicação das leis 10.639/2003 e 11.645/08, está diretamente ligada ao fato de termos sociedade racista, e como referenciado por Kabengele Munanga, está presente dentro da instituição escolar seja forma consciente ou inconsciente. Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade (Munanga, 2005, p. 149).

O racismo institucional nas escolas, quando tolerado, fortalece-se e torna-se parte da instituição, negando a existência e reconhecimento de alunos negros e indígenas. Coordenadores enfrentam resistência de colegas e falta de interesse dos professores em discutir questões raciais, impedindo a implementação efetiva da Educação para as Relações Étnico-Raciais. É crucial sensibilizar os professores sobre a importância da Lei n.º 10.639. Mudanças efetivas requerem abordagem coletiva envolvendo a instituição e toda a comunidade escolar para transformar estruturas e práticas

institucionais e combater o racismo resultante de uma sociedade racista e de modelos pedagógicos hegemônicos.

A categoria “A importância do NEABI dentro da Instituição e na formação pretendida pela EPT”, surge na análise de dados, ao buscarmos compreender as atribuições e legitimidade dos NEABIs do IFSul, alinhando-se a um objetivo específico da pesquisa. Questões nos instrumentos de coleta, tanto no questionário quanto na entrevista, foram direcionadas para esclarecer dúvidas e atingir objetivos específicos, tornando esse momento crucial na análise de dados. No referencial teórico, foi abordada a história da criação dos NEABIs, destacando sua importância no fortalecimento das políticas de ações afirmativas, Educação para Relações Étnico-Raciais, e no cumprimento das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/09. O contexto da Educação Profissional e Tecnológica é também destacado, com os Institutos Federais buscando democratizar o acesso à educação e romper com a tradição histórica da dualidade educacional, em que foi reservado à educação profissional, o atendimento exclusivo para o mercado de trabalho. A concepção de formação humana integral, presente nos princípios políticos pedagógicos dos Institutos Federais propõe transcender a fragmentação histórica do ser humano, causada pela divisão social do trabalho, entre a execução e o planejamento, entre o fazer e o pensar.

A desigualdade e o racismo no mundo do trabalho afetam principalmente os trabalhadores negros, representando um obstáculo ao desenvolvimento humano e econômico. A Educação Profissional e Tecnológica busca formar integralmente cidadãos capazes de lidar justa e igualitariamente com questões raciais, enquanto os NEABIs têm a missão de capacitar profissionais para lidar com a diversidade étnico-racial, contribuindo para uma sociedade mais justa e livre do racismo. Assim, os Institutos Federais comprometem-se com políticas inclusivas e formação cidadã.

Os coordenadores dos NEABIs apresentam opiniões divergentes sobre o papel do núcleo na formação institucional. Enquanto alguns reconhecem sua importância, outros consideram sua contribuição insuficiente. Apesar das divergências, a maioria

dos coordenadores concordam que os NEABIs contribuem para a formação dos alunos, embora essa contribuição possa ser ampliada. Os movimentos negros continuam lutando por espaço nas instituições, buscando expandir o debate sobre questões raciais. Os NEABIs desempenham um papel fundamental na formação política e social dos estudantes, no combate ao racismo e na construção de uma sociedade sem preconceitos, sendo necessário o reconhecimento e valorização do núcleo nas deliberações pedagógicas da instituição.

A quarta categoria, da nossa análise de conteúdo, tem o título de “A Educação para Relações Étnico-Raciais e a aplicação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11645/08 nos espaços do IFSul”, destaca a abordagem da EREER nos Campus do IFSul, explorando como essa temática é trabalhada, seja pelos NEABIs, ou pelos cursos oferecidos pela instituição. As perguntas aos entrevistados visaram compreender se a EREER está presente nos espaços do IFSul e se é promovida pelos Núcleos ou espontaneamente pelos grupos docentes. Duas questões específicas nos questionários e entrevistas abordam a atuação dos NEABIs na problematização e promoção da EREER, bem como a identificação da presença dessa temática e a aplicação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08, nos cursos oferecidos nos Campus, originando duas subcategorias. Assim essa categoria foi dividida em outras 2 subcategorias: a) A relação dos NEABIs na problematização e promoção da EREER; e b) A presença da EREER e a aplicação das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11645/08, nos cursos e espaços ofertados nos Campus. Essa estrutura pretendeu identificar nos relatos dos coordenadores aspectos mais específicos.

É amplamente reconhecido que enfrentamos desafios na construção de uma educação com bases sólidas em Relações Étnico-Raciais nas escolas, assim como na efetiva implementação da Lei n.º 10.639/03, que completou 20 anos em março de 2023, e a Lei n.º 11.645/09, que completou 15 anos em janeiro de 2023. A abordagem de temáticas raciais deve acompanhar a evolução de uma sociedade empenhada em superar as barreiras do racismo,

torando a escola mais inclusiva. Sobre esse assunto, o antropólogo Kabengele Munanga expressa sua opinião:

Os currículos escolares que temos atualmente são reflexos da história do país. Fundamentalmente, baseiam-se na questão da dominação. Em todas as sociedades ocidentais que conhecemos, a educação é monopólio do Estado. Nós não podemos ficar com currículos escolares do século passado que nada têm a ver com a dinâmica da sociedade. Não temos que ficar com currículo escolar que é simplesmente fundamentado em uma única visão do mundo, numa visão eurocêntrica que não contempla a diversidade, que não contempla as diferenças. Na realidade não é um currículo inclusivo, e sim exclusivo (Munanga, 2013, p. 29).

A subcategoria “A relação dos NEABIs na problematização e promoção da EREER”, mostrou que os coordenadores compartilharam experiências e opiniões sobre a promoção da EREER pelos NEABIs. Apesar de alguns expressarem a crença de que seus Núcleos não estão promovendo a EREER de maneira adequada, a análise de suas atividades revela diversas ações sendo realizadas. Coordenadores como IPÊ, LIMOEIRO, PALMAS E CAMBARÁ destacam esforços em promover a EREER, embora reconheçam que há margem para melhorias. Mesmo diante de desafios, como a fragilidade estrutural e falta de pessoal, os relatos indicam que os NEABIs contribuem para a formação dos alunos na luta contra o racismo, alinhando-se com a construção de uma sociedade justa e democrática, conforme preconizado pelo Parecer nº 003/2004, do Conselho Nacional de Educação. Essas ações refletem a formação desejada pela instituição, destacando o papel crucial do NEABI na educação de cidadãos conscientes dos impactos do racismo e comprometidos com a construção de uma sociedade equitativa.

A segunda subcategoria, “A relação dos NEABIs na problematização e promoção da EREER”, embora aparentemente similar à primeira, difere significativamente, pois tem objetivos distintos. Enquanto a primeira se concentra na promoção da EREER pelos NEABIs, a segunda aborda a implementação da EREER e a

aplicação das leis correspondentes, pelos docentes nos espaços e cursos oferecidos pelo IFSul. Há uma possível interconexão entre essas subcategorias, entretanto, cada uma aborda aspectos específicos e complementares da temática racial.

Os relatos indicam que, nos cursos oferecidos pelos *campi*, a EREER e as leis relacionadas a questões raciais ainda não são totalmente abordadas. Reconhecer e valorizar a EREER e essas leis vai além de uma simples exploração do tema, ao apontar para uma maneira concreta de combater o racismo e promover a valorização da história, cultura e identidade da população afrodescendente e indígena. Tais iniciativas têm o potencial de promover transformações significativas ao favorecer a igualdade, inclusão e respeito à diversidade étnico-racial, contribuindo para a formação de cidadãos orgulhosos de sua identidade racial, conforme destacado no Parecer do CNE n.º 03/2004.

Os coordenadores apontam a resistência encontrada na abordagem da EREER nos cursos ofertados, atribuída à falta de preparo e à concepção equivocada de que não cabe à escola discutir o tema. No entanto, ressalta-se a importância de tal abordagem, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. A falta de compreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira, por parte de muitos educadores, é evidenciada, enquanto os representantes dos Núcleos visam a institucionalização das políticas raciais para efetivá-las. A resistência dos professores na implementação da Lei n.º 10.639/2003, compromete a construção de uma educação inclusiva e que valorize a diversidade étnico-racial, refletida na alta proporção de alunos do IFSul, que não declaram sua cor ou raça, evidenciando a necessidade de promover um ambiente inclusivo e acolhedor para fortalecer a identidade dos alunos negros.

Após examinar os diversos aspectos da realidade dos NEABIs, fica claro que esses Núcleos não operam de maneira uniforme. A diversidade entre eles, influenciada por suas realidades específicas, confere-lhes um papel crucial dentro da instituição. Embora haja demandas comuns, como a efetivação da temática racial, expressas

por professores durante questionários e entrevistas, a implementação de políticas consistentes em todos os *campi* do IFSul, é vital para promover a inclusão, valorizar a diversidade étnico-racial e combater o racismo estrutural. Portanto, é imprescindível considerar tais reivindicações e adotar medidas que institucionalizam a abordagem racial em todos os espaços da instituição, para contribuir com a formação de um ambiente educacional mais justo, inclusivo e socialmente comprometido.

Deste modo, as propostas de mudança apresentadas pelos coordenadores representam um avanço significativo na busca pela justiça social e na criação de um ambiente educacional mais equitativo, que reconheça e valorize a diversidade de identidades e culturas presentes na instituição. Ao analisar os relatos dos coordenadores, emergiu essa categoria, intitulada “Mudanças necessárias para a implementação de leis com temática racial e o fortalecimento da EREER no Instituto Federal Sul-rio-grandense”, que se desdobra em três subcategorias, todas voltadas para identificar maneiras de fortalecer a EREER. Cabe ressaltar que cada relato reflete uma perspectiva individual e uma opinião contextualizada, muitas vezes, fundamentada na realidade específica do Campus ao qual o Núcleo está vinculado.

Com base na extensa quantidade de materiais produzidos sobre as possíveis mudanças que a instituição pode implementar para promover a EREER e aplicar as leis relacionadas à temática racial, essa categoria de nossa pesquisa, consolidou-se em torno de três fundamentos principais, os quais foram transformados em três subcategorias para facilitar a exposição das ideias, são elas: “Ingresso, permanência e êxito”; “Institucionalização das políticas públicas de igualdade racial e vontade política”; e por último, “Ações pedagógicas”.

A subcategoria “Ingresso, permanência e êxito”, aborda estratégias para potencializar a eficácia da EREER e a aplicação das leis relacionadas à temática racial por meio de ações institucionais. Destaca-se a Lei n.º 12.711/2012, como um avanço significativo, ampliando o acesso de estudantes negros e indígenas aos cursos

técnicos e superiores nas Instituições Federais. Ressalta-se, nesse contexto, a importância de políticas complementares para garantir a permanência e sucesso desses alunos, reconhecendo que a implementação de cotas, embora legítima, não deve ser a única medida. A necessidade de ferramentas consolidadas para acompanhar grupos vulneráveis na Educação Superior é evidenciada, destacando desafios relacionados à categorização social e estereótipos enfrentados pelos estudantes cotistas. Para assegurar a inclusão e o acolhimento, propõe-se a incorporação de temáticas raciais nos currículos, coleta de dados e promoção de um ambiente respeitoso e igualitário. Os coordenadores enfatizam a importância de políticas abrangentes para garantir a permanência e êxito dos estudantes cotistas, incluindo a divulgação de vagas, acompanhamento efetivo e a integração da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos Institutos Federais.

A subcategoria "Institucionalização das políticas públicas de igualdade racial e vontade política", destaca-se como fundamental, segundo os coordenadores do IFSul, para efetivar mudanças significativas nas políticas de igualdade racial, na EREER e nas leis relacionadas à temática racial. Reconhecendo que incorporar essas políticas dentro da instituição é essencial para promover a igualdade racial, os coordenadores ressaltam a importância da revisão curricular, participação ativa do NEABI, formação continuada, e a necessidade de uma postura mais comprometida por parte dos gestores. Apesar da presença da EREER em documentos centrais, a implementação não corresponde às expectativas, sendo essencial a inclusão da temática racial no conjunto dos documentos institucionais, revisão de projetos pedagógicos e currículos, além do recrutamento de professores especialistas na área. O estudo revela a necessidade urgente de uma reorganização institucional para efetivar as políticas raciais, promovendo a igualdade racial no ambiente educacional do IFSul.

A última subcategoria aborda propostas de ações pedagógicas para aprimorar a implementação de leis com temática racial e fortalecer a EREER no IFSul. Essas ações incluem processos

formativos para toda a comunidade escolar e a transformação de demandas afro-brasileiras em políticas públicas, buscando reparação e reconhecimento da cultura afro-brasileira. As sugestões visam implementar medidas concretas no contexto pedagógico, destacando a importância da formação de professores, revisão dos projetos pedagógicos, engajamento da comunidade acadêmica em ações interdisciplinares e de extensão, além do investimento em pesquisas e cursos de especialização sobre a temática racial. Conclui-se que essas propostas, ao serem adotadas de maneira abrangente e colaborativa, têm o potencial de impulsionar avanços significativos na implementação das políticas raciais e no fortalecimento da EREER no IFSul.

O mestrado profissional exige para obtenção do título de mestre, além do texto dissertativo, a criação de um produto educacional, e neste estudo, inicialmente planejou-se uma "Revista Eletrônica", mas a forma do produto educacional foi ajustada para uma "Sequência de vídeos", em razão de favorecer o alcance de um maior número de pessoas, diante da identificação de falta de conhecimento e interesse da comunidade escolar em relação aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas. Essa sequência busca fortalecer o NEABI, envolvendo os alunos e abordando temas raciais. Os vídeos, protagonizados por um ator negro, explicam o NEABI e tratam sobre o racismo. Estes estão disponíveis no *YouTube*. A avaliação do produto educacional, realizada por meio de um questionário on-line, mostrou resultados iniciais positivos, com sugestões dos participantes consideradas para melhorias.

### **Considerações finais**

A pesquisa sobre a importância dos NEABIs, nas instituições de ensino, apresentou conclusões significativas. Realizamos 10 questionários e 10 entrevistas, obtendo conteúdos propositivos, com nuances político-pedagógicas de grande valor. Os coordenadores dos NEABIs produziram materiais pedagógicos

que poderiam servir de base para futuras pesquisas, devido à sua riqueza e relevância.

Observamos uma quantidade extremamente baixa de trabalhos acadêmicos relacionados aos NEABIs, representando aproximadamente 0,003% do total de dissertações e teses nos últimos anos. Apesar do aumento significativo nas políticas públicas voltadas para garantir os direitos raciais, a produção acadêmica sobre os NEABIs ainda é limitada.

Concluimos que os Institutos Federais devem contemplar a formação racial nas políticas pedagógicas da instituição uma vez que formação racial visa reduzir as disparidades e desigualdades raciais presentes na sociedade, garantindo oportunidades equitativas para todos os estudantes, independentemente de sua raça ou origem étnica. Os NEABIs se tornam fundamentais nesse processo, ao promoverem ações que combatam o racismo e valorizem a diversidade étnico-racial nas instituições. A formação dos NEABIs é composta por professores, alunos, Técnico-Administrativo Educacional (TEA) e membros da comunidade externa. Durante a pandemia da COVID-19, tanto a formação quanto a regularidade dos encontros foram afetadas, o que impediu a pesquisa de identificar que as ações promovidas pelos Núcleos têm impacto significativo na formação dos alunos.

As ações promovidas pelos NEABIs e comunidade acadêmica apresentam experiências enriquecedoras e ampliam o conhecimento sobre a temática racial, além de promoverem a valorização da cultura afro-brasileira e indígena. Os NEABIs também desempenham um papel crucial no tensionamento político, pressionando a instituição a aplicar a legislação que aborda a temática racial. No entanto, ainda enfrentam desafios, como a baixa participação de professores e técnicos administrativos nas ações desenvolvidas.

A instituição deve implementar ações que promovam a inclusão, ofereçam suporte emocional e acadêmico, e valorizem a diversidade cultural e étnico-racial dos estudantes para reduzir a evasão e garantir uma experiência educacional mais igualitária. As

ações pedagógicas desempenham um papel crucial na transformação da realidade racial dentro da instituição, ao contribuir para uma educação mais equitativa e formar cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a igualdade racial e com a construção de uma sociedade mais justa. Em conclusão, os NEABIs desempenham um papel fundamental na promoção da EREER nas instituições de ensino, sendo crucial que a instituição valorize e fortaleça o seu trabalho e implemente mudanças para promover uma educação inclusiva.

## Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico - raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo. Brasília, DF, 19 mai. 2004a.
- BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.
- BRASIL. **Lei nº. 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Conselho Superior. **Resolução nº84/2021**. 2021. Disponível em:

[http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/download/29819\\_5cd6e4be652690f621d613546f8d0ff1](http://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/download/29819_5cd6e4be652690f621d613546f8d0ff1) . Acesso em: 12 abr. 2022.

BRITO, J. E. **Política educacional**: a questão racial e as desigualdades sociais no Brasil. Paidéia, Belo Horizonte, ano VIII, n. 11, p. 113-125, 2011. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1312>. Acesso em: 12 abr. 2022.

DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Pesquisa bibliográfica. *In*: LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001, p. 72-77.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Pesquisa. *In*: LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Técnica de pesquisa. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1996, p. 15-123.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, O. F. de; COSTA, R. D. da. Produção de conhecimentos, formação política e enfrentamento ao racismo na educação brasileira. Dossiê LEAFRO 10 anos. *In*: **Repecult** - Revista Ensaios e Pesquisa em Educação e Cultura – II Dossiê, v. 4, n. 6, p. 1-14, 2019.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, A. S. da. **Os núcleos de estudos afro-brasileiros de Santa Catarina e o contexto informacional**: análise sobre o facebook como uma fonte de informação étnico-racial. 136p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2018.

SILVA, M. Como você pode combater o racismo?. **Youtube**, 2023. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=IEXkdltKf1M&ab\\_channel=MarcellSilva](https://www.youtube.com/watch?v=IEXkdltKf1M&ab_channel=MarcellSilva). Acesso em: 26 fev. 2024.

SILVA, M. Você sabe o que é o NEABI? **Youtube**, 2023.  
Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=cDTLISAW83Q&ab\\_channel=MarcellSilva](https://www.youtube.com/watch?v=cDTLISAW83Q&ab_channel=MarcellSilva). Acesso em: 26 fev. 2024.

SILVA, M. Você sabe o que é o Racismo? **Youtube**, 2023.  
Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=EDnKT2\\_xtgo&ab\\_channel=MarcellSilva](https://www.youtube.com/watch?v=EDnKT2_xtgo&ab_channel=MarcellSilva). Acesso em: 26 fev. 2024.

SILVA, P. B. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, vol. XXX, núm. 63, set/dez. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2007, p. 489-506

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

# (DES) CONSTRUÇÕES DE GÊNERO NA EPT: POSSIBILIDADES DE PESQUISA COM SERVIDORAS

Pérsida Pereira da Silva  
Daniela Medeiros de Azevedo Prates

## Introdução

Tudo o que descobrimos, até agora, é quem não somos, à medida que nos fortalecemos para romper com a identidade que nos é imposta (Federici, 2021, p. 35).

O presente capítulo decorre de pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFSul), assumindo como objetivo, analisar relações de trabalho e gênero no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Campus Camaquã, RS.

Para tanto, a pesquisa foi estruturada em dois movimentos metodológicos: primeiramente, realizou-se a análise em documentos institucionais com fins de identificar a representatividade de mulheres no quadro de cargos e funções no Campus; posteriormente, deu-se a investigação através de entrevista semiestruturada, com dez servidoras e três servidores. A partir da análise de conteúdo, foram organizadas as seguintes categorias analíticas: exploração e opressão de gênero e relações de poder.

A pesquisa permitiu inferir que as relações desiguais de poder estão presentes nos espaços da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), desde sua gênese e materializam-se em forma de desigualdades e opressões de gênero, vivenciadas pelas servidoras nas relações de trabalho. Entendemos que a divisão sexual do trabalho não se separa da divisão social do trabalho, em que os papéis destinados às mulheres dentro do lar e da família são

atribuídos à feminilidade. Como relata Sílvia Federici (2021)<sup>1</sup>, desde o nascimento da mulher, são atribuídas a ela as “habilidades domésticas”, como dom natural. Assim, no mundo do trabalho e na EPT, são reproduzidas essas marcas, naturalizando-se cargos relacionados a papéis histórica e socialmente reconhecidos como femininos, bem como comportamentos esperados nas formas como ocupam esses espaços em suas desiguais relações de poder.

O que foi possível reconhecer na investigação, através da normalização dos papéis e comportamentos atribuídos a homens e mulheres na EPT, no Campus Camaquã, vinculado ao patriarcado e a sua relação com as relações de gênero no trabalho. Em termos gerais, podemos compreender que o patriarcado designa uma formação social em que os homens detêm o poder ou em que o poder é dos homens, sendo assim sinônimo de dominação masculina ou de opressão das mulheres tal como discutem as autoras: Helena Hirata, Françoise Laborie, Hélène Le Doaré e Danièle Senotier (2009).

Neste capítulo, operamos com a apresentação de um recorte da pesquisa, cujo objetivo incide em compartilhar possibilidades de pesquisar *com* mulheres, construindo ferramentas que permitam dar visibilidade às mulheres na EPT.

## **Procedimentos metodológicos**

Autoras como Suely Deslandes e Sandra Nadori abordam que:

Diferente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular (Deslandes, 2002, p. 25).

---

<sup>1</sup> Neste capítulo, optamos por citar o nome completo das autoras, sempre que forem citados pela primeira vez, no texto, com o propósito de dar visibilidade a estas mulheres escritoras, pensadoras e intelectuais.

Citar o nome completo das autoras que estudamos é uma opção ética. De acordo com Sandra Nodari “Uma das formas de se reconhecer uma autora é porque ela se apresenta como mulher, independentemente de seu sexo biológico, mas a partir de sua identidade, o seu nome” (Nadori, 2021). Assim, com fins de aumentar a percepção da presença de autoras, nesta escrita acadêmica, optou-se por apresentar as autoras pelo nome e sobrenome.

O desenvolvimento da pesquisa trouxe como exigência a construção de um conjunto de procedimentos, técnicas e conceitos que não se colocam à disposição em um método pronto para ser aplicado. Como convoca a refletir Suely Deslandes (2002), a pesquisa *se constrói* de forma particular, como um *labor artesanal* em que o trabalho sistemático do pesquisador no *fazer* pesquisa, no domínio de teorias e métodos, e de acordo com seus objetivos, é que constituem suas escolhas e reinventam os caminhos do próprio estudo. Portanto, nesta pesquisa, entende-se como método o conjunto de escolhas de técnicas, procedimentos e conceitos apropriados e artesanalmente desenvolvidos, *fabricados*, para servirem de *ferramenta-guia* aos objetivos da investigação.

A pesquisa tem como fio condutor a análise das relações de gênero no exercício de diferentes cargos e funções, a partir das percepções das servidoras lotadas no IFSul, Campus Camaquã.

Portanto, nesse movimento de pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada, configurando-se como uma investigação de natureza qualitativa que se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificada, mas trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, valores que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Deslandes, 2002). Para Fernanda Miguel (2010, p. 2),

A entrevista, nas suas diversas aplicações, é uma técnica de interação social, interpenetração informativa, capaz de quebrar isolamentos grupais, individuais e sociais, podendo também servir à pluralização de vozes e à distribuição democrática da informação. Em seus mais diversos usos das

Ciências Humanas, constitui-se sempre um meio cujo fim é o inter-relacionamento humano.

Rosália Duarte (2002) relata que a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que se constitui de uma conversação entre informante e pesquisador e é dirigida pelo pesquisador, de acordo com seus objetivos. Para a autora, da vida do informante só interessa aquilo que se relaciona diretamente com a pesquisa. Para Renata Belei, Sandra Gimenez-Paschoal, Edinalva Nascimento e Patrícia Matsumoto (2008, p. 4):

Um bom entrevistador é aquele que sabe ouvir, mas de forma ativa, demonstrando ao entrevistado que está interessado em sua fala, em suas emoções, realizando novos questionamentos, confirmando com gestos que o ouviu atentamente e que quer compreender suas palavras, mas sem influenciar seu discurso. Ele aprofunda o relato do participante e mostra atenção sobre detalhes importantes.

Assim, a entrevista é movida pelo interesse com o outro, por suas histórias, reflexões, ordenamentos dos fatos e acontecimentos; o propósito não é o de fornecer respostas a perguntas específicas, nem de testar hipóteses ou avaliar algo específico, mas buscar compreender a experiência de outras pessoas e os significados que elas atribuem para essas experiências (Miguel, 2010).

É importante ressaltar que, para realização das entrevistas, teve-se todo um cuidado para que as servidoras do Campus se sentissem acolhidas em um espaço seguro, pois se tratava de um tema sensível. Também se garantiu a cada participante o anonimato, resguardando o direito de não serem identificadas. Para as participantes, foi compartilhado, no ato de cada entrevista, em papel, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Som de Voz, para fins de pesquisa, em duas vias, antes do início das gravações. A imagem a seguir retrata o espaço em que foi realizada a pesquisa.

**Figura 1** - Sala na qual foi realizada a pesquisa



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Procurou-se deixar o ambiente acolhedor para a recepção das mulheres com representações femininas, através das bonecas de madeira (peças do acervo pessoal da pesquisadora), almofada, toalha e da imagem na tela do *notebook*, pois as mulheres já têm muitos enfrentamentos no dia a dia, então se optou por fazer um momento de acolhida.

Para iniciar a entrevista, foram realizadas perguntas de apresentação da participante:

**Quadro 1** - Questões 1, 2 e 3 da entrevista

1.Me fala um pouco sobre ti, quem tu és (casada, tem filhos, idade, formação acadêmica)?
2.Quanto tempo trabalhas no Campus?
3.Qual é tua trajetória profissional?

Fonte: Elaborado pela autora

A partir das perguntas iniciais de apresentação das participantes, onde abordam um pouco sobre suas informações pessoais, foi dirigida uma pergunta para identificar a percepção das mesmas sobre as relações de gênero no Campus Camaquã.

#### Quadro 2 - Questão 4 da entrevista

4. Como tu reconheces as relações de trabalho e gênero, relações entre homens e mulheres, no exercício do teu ambiente de trabalho em geral e com demais colegas?

Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, foram transmitidos dois vídeos com exemplos de situações de violência de gênero enfrentadas pelas mulheres no ambiente de trabalho.

#### Quadro 3 - Vídeo 1 transmitido durante a entrevista

Vídeo 1 – aborda violências de gênero no trabalho, onde fica evidente maior valor agregado ao trabalho masculino e destaca serviços ditos masculinos.

[https://www.youtube.com/watch?v=w4nBD9\\_LUil](https://www.youtube.com/watch?v=w4nBD9_LUil)



CANSADAS DE OUVIR no AMBIENTE de TRABALHO: falta de IGUALDADE PROFISSIONAL nas empresas ft Malena 🍷

Fonte: Elaborado pela autora

#### Quadro 4 - Vídeo 2 transmitido durante a entrevista

Vídeo 2 – aborda microviolências no espaço de trabalho, a invisibilidade das vozes das mulheres e o desrespeito a mulheres em posição de chefia.

[https://www.youtube.com/watch?v=AXMdws982\\_U&t=249s](https://www.youtube.com/watch?v=AXMdws982_U&t=249s)



Fonte: Elaborado pela autora

Após a transmissão dos vídeos, foram realizadas as demais perguntas relacionadas aos conteúdos dos vídeos, conforme demonstrado no quadro a seguir.

**Quadro 5 – Questões 5 a 7 da entrevista**

5. Tu acreditas que esses vídeos trazem questões que refletem problemas que as mulheres enfrentam no ambiente de trabalho na sociedade em geral?
6. Tu reconheces alguma relação entre o que assististes no vídeo com alguma situação que tu vivenciaste ou presenciaste no Campus? Situações como essas ou outra parecida?
7. Tu achas que homens e mulheres têm as mesmas oportunidades, ou conseguem aproveitar as mesmas oportunidades, por exemplo: uma colega com filhos e um colega com filhos pequenos, conseguem abraçar as mesmas oportunidades dentro do Campus?

Fonte: Elaborado pela autora

O momento das entrevistas também contou com a produção de dados a partir da inserção de um artefato, um busto de mulher em gesso, no qual as dez servidoras participantes, ao final da entrevista, foram convidadas inscrever palavras que retratassem enfrentamentos vivenciados no dia a dia do Campus.

## Rompendo silêncios e escrevendo a história

Figura 1 – Imagem, artefato em gesso



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Nos espaços do IFSul, se encontram profissionais que dedicam sua força de trabalho em diversas áreas e que contribuem para o produto final da educação, que é o ser humano educado para o exercício profissional e cidadão, objetivando, portanto, garantir ao trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, tal como trata Maria Ciavatta (2005).

No entanto, os espaços educacionais da EPT se constituem historicamente como um lugar marcado pela presença masculina e marcados por nuances do patriarcado. Assim, julgou-se oportuno deixar registrado, para além das narrativas das entrevistadas, marcas da memória deste momento da história, dessas trabalhadoras da EPT. Para tanto, no momento das entrevistas utilizou-se como artefato, um busto de mulher em gesso, em que as servidoras participantes foram convidadas a inscrever palavras

que retratassem enfrentamentos vividos ou vivenciados por elas no dia a dia do Campus.

Nesta investigação, entende-se que os registros são instrumentos pedagógicos de comunicação e lugar de memória, pois a memória remete à uma recordação de qualquer coisa ausente que existiu no passado. “A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem e no objeto. Para Pierre Nora (1984, p. xix) *apud* Maria Ciavatta (2005, p. 1), a história se prende às continuidades temporais, à evolução e às relações entre as coisas”.

Estes registros também servem de material de análise, pois neles se encontram o desejo das servidoras: serem valorizada; ouvidas; sentir se pertencendo; combater o machismo; empatia e políticas públicas; igualdade; respeito; combater o preconceito; empatia e aceitação, vindo ao encontro do material das entrevistas.

Maria Ciavatta (2005), nos introduz aos conceitos sobre os lugares de memória, que são os arquivos, as bibliotecas, os dicionários, os museus, cemitérios e coleções, datas comemorativas, monumentos, santuários, testemunhos de outro tempo. Enfim, todos/as vivem uns para os/as outros/as e a história do passado ajuda a aperfeiçoar o presente e, assim, a leitura dos problemas de hoje pode ser a construção de um amanhã melhor. Estudos e registros sobre as percepções das mulheres são importantes e necessários, em qualquer lugar do mundo, pois o poder está nas mãos do *macho* há milênios.

Para Maria Ciavatta (2005), os resgates da escola, como um lugar de memória, das lembranças de seus personagens ou de momentos expressivos são elementos pedagógicos importantes para a perspectiva de uma formação integrada e mais completa. Assim, sem a memória do passado, o presente se torna incompreensível e o futuro escapa a qualquer projeto.

Maria Ciavatta (2002), em seu estudo das fotografias do trabalho e de trabalhadores das primeiras décadas do século XX, relata que as fotografias oficiais encontradas nos arquivos públicos se reduziam às atividades laborais e ao produto do trabalho, sem levar em conta as relações sociais que estão na base dessas ações.

Desse modo, a autora destaca a importância de ter ido além da memória restrita dos arquivos públicos, buscando pelas memórias preservadas pelos próprios trabalhadores sobre si mesmos. Assim, Maria Ciavatta (2002), chama a atenção para a importância da preservação da memória de suas vidas e de suas lutas pelos próprios trabalhadores/as, como instrumento de construção de sua identidade, de seu papel na sociedade, na construção da democracia e de projetos futuros.

Os trabalhadores e trabalhadoras são cidadãos e cidadãs, e como tal, suas relações com o trabalho perpassam as atividades laborais e dizem respeito em como se posicionam no mundo, como participam politicamente como cidadãos e cidadãs pertencentes a um país, reivindicando seus direitos, apontando onde as relações de trabalho podem ser melhoradas, pois o local de trabalho não deve ser um lugar penoso, mas um lugar onde o trabalhador e a trabalhadora possam se sentir realizados: as relações sociais não se separam das relações de produção.

## **Das análises**

Como método de análise dos dados produzidos, optamos pela análise de conteúdo, cuja abordagem indutiva-constructiva parte da busca de compreensão dos fenômenos. Nesta direção, não busca gerar hipóteses, não quantifica, não codifica e não gera tabelas previamente. Nesse método, as categorias são construídas durante a análise, reconstruindo as categorias usadas pelos sujeitos para expressarem suas próprias experiências e visão de mundo. O rigor científico é construído no processo, ou seja, emerge da análise, procurando atingir os objetivos antepostos. Sua finalidade não é testar hipóteses, mas construir uma compreensão dos fenômenos investigados, tal como esclarece Roque Moraes (1999).

A partir dos dados produzidos, buscamos construir categorias partindo das próprias inscrições produzidas pelas participantes no busto de gesso, conforme apresentamos como categorias iniciais do estudo nos quadros que seguem.

**Quadro 6** - Categorias definidas, a partir das inscrições no artefato e narrativas

Ser ouvida	<p>Em reuniões né, às vezes a gente dá a mesma sugestão e a de outro colega é acolhida, de outro colega homem, né. E sendo que tu deu a mesma sugestão anterior, né. Ah, conforme fulano disse, agora nós vamos fazer, né. (Ana)</p> <p>Mas recentemente, tem muitos coordenadores homens, né, teve uma época ali que estavam diretor, chefe do DEPEX, chefe do DEAP, só homem. Mais os coordenadores de curso, a maioria homem, acho que só tinha uma mulher. E vê todo aquele hormônio masculino ali, a gente chega a sentir assim, o peso, se tu vai falar, parece que não tem eco o que tu fala assim. (Luisa)</p>
Igualdade	<p>No setor que a gente lida assim, não com ordem, mas com pedidos, com solicitações né, que é os terceirizados, eu noto que assim, a gente pede, a gente que é mulher pede para eles, é um jeito e se o [...] pede, eu acho que é outro. Eu já percebi isso. (Frida)</p> <p>Mas eu sinto isso sim em relação ao campus. Que tem essa diferença, que tem serviços de mulher e serviços de homem. (Mana)</p>
Ser valorizada	<p>Eu vejo muito dessa questão assim, ok, o homem foi lá e entregou atrasado e ok. Fez em meia horinha ali. [...] Eu pesquisei um mês né, tu tá aprendendo. Mesmo sendo um trabalho que deu mais trabalho e que eu sou novata e que isso não é muito levado em consideração, mesmo que meu trabalho tenha ficado, eu sei que ficou, bem melhor que o do colega. (Mana)</p> <p>Aí o pessoal da [...] entregava de qualquer jeito e mandavam quinhentas vezes pra eles arrumarem, e aí eu me lembro que a [...] passava pra mim e pra a [...] arrumar as [...], entendeu? Então acaba assim, tipo, além de ter essa questão parece que tem uma... não tem assim, como eu vou te dizer, parece que eles não estão tão empenhados quanto a gente né? Acaba tu ficando sobrecarregada porque tu quer ajudar as outras mulheres que estão naquela situação ali de chefia, isso pesa. (Angelina)</p>
Pertencimento	<p>Eu observo muito mais forte o lado que puxa pra formação profissional, técnica. Então isso também eu percebo nas relações, assim, uma certa... como é que eu vou explicar</p>

	<p>assim... um tipo valoração, mas enfim, existe uma presença maior dos professores da área técnica e que é uma maioria do gênero masculino, assim, né? A maioria são homens assim, então assim, tem mulheres, mas são poucas. Então assim, eu ainda tô nessa observação assim mais das relações. Já observei esse cenário de constituição do ambiente, mas tô começando a observar mais através das reuniões, dos momentos de socialização aqui mesmo no campus algumas vezes que procuram se colocar mais do que outras. (Luta)</p> <p>E agora, o que vejo, que me chamou a atenção é a quantidade de homens que a gente tem no campus e a quantidade de mulher [...] porque a gente tem muito homem, muito homem. (Frida)</p>
Empatia	<p>Era complicado às vezes até eu vir na reunião porque era um momento que não tinha ninguém pra me cobrir, não tinha ninguém para ficar em casa [...] e daí foi dito pra gente que não podia trazer criança. (Angelina)</p> <p>Eu vejo também assim, ainda mais nós, mulheres, que trabalhamos, temos filhos, hoje a jornada é outra, o contexto é outro, o contexto de vida é outro, né? E eu vi assim, como nos cobram, principalmente naquele retorno da maternidade, né? Tem até uma frase, agora eu me esqueci que eu li esses tempos assim, a sociedade quer que a gente tenha filhos, mas nos cobram, não lembro, não vou saber, fala literal, mas nos cobram como se a gente não tivesse. Na hora do rendimento, não tem essas questões assim. (Lua)</p>
Aceitação	<p>Então eu estranhei muito isso, daquele ambiente mais feminino, de mulheres, e afetos, pra um ambiente... Hoje eu já enxergo diferente, assim, eu já enxergo que tem as áreas, assim, que é bem separado né? (Ana)</p> <p>Eu com meus colegas eu sinto assim que eu não tenho dificuldade nenhuma. Mas assim no geral, eu senti que quando eu assumi a coordenação do setor eu senti uma certa insegurança assim por parte de outras pessoas, assim, alheias ao setor. Isso eu senti. (Joana)</p>

Preconceito [combater]	Eu já ouvi também dentro do nosso local de trabalho, dentro do campus, que fulana seria uma excelente coordenadora, mas ela tem filhos pequenos. (Mana) A [...], ela tá ali, mas ela não tem filho, e ainda todo mundo diz, ah, mas é bom porque ela não tem filho. Viu? É tão introjetado, né, que a gente nem percebe, né. (Luisa)
Respeito	Essa função da TPM, é uma coisa que a gente ouve muito, tudo é TPM [...] não se pode falar uma coisinha a mais que... (Loira) Eu vejo quando a gente se diverge, os professores em alguma discussão, às vezes os homens tem a mania de alterar, aumentar o tom de voz, e assim, às vezes pode soar um pouco ameaçador, amedrontador, isso, né. (Lisa)
Combater o machismo	Mas eu sinto isso sim em relação ao campus. Que tem essa diferença, que tem serviços de mulher e serviços de homem. (Mana) Eu já ouvi de pessoas que trabalharam com ele dizer assim, ah, ele tem essa postura fria porque ele tem medo das mulheres darem em cima dele. Vai uma mulher que é bonita ter a mesma postura... pra ver o que vão dizer dela, é totalmente o oposto. Se ela é uma mulher fria, seca, que não dá bom dia. É porque ela é bonita e não quer ser assediada pelos homens? O assunto já é outro: ou é uma frustrada, ou é mal-educada, ou é lésbica (Mana)
Políticas públicas [para mulheres mães]	As pessoas esquecem que eu sou mãe, ou parece que algumas coisas não justificam, eu não acho que eu rendo menos, eu precisei de um tempo de adaptação [...]. E essa questão daquilo que se espera de uma profissional que é mãe é uma coisa que choca muito. (Lisa) O mais engraçado que o momento assim da nossa vida que a gente mais percebe o peso de ser mulher é quando tem filho. (Angelina)

Fonte: Elaborado pela autora.

Reconhecemos que as inscrições produzidas no artefato (primeira coluna), quando relacionadas às narrativas (segunda coluna). ou mesmo isoladas, remetem a situações de machismos e preconceitos historicamente percebidos na Educação Profissional

no Brasil e que podemos categorizar, de forma mais pontual, reconhecendo-as como formas de exploração e opressão de gênero e relações de poder, muitas vezes, marcadas em diferentes formas de silenciamento.

De acordo com Mariana Rufino e Mônica Müller (2021), o silenciamento feminino na esfera pública é consolidado na cultura ocidental desde a antiguidade clássica. Assim, segundo as autoras, uma mulher só podia manifestar sua voz quando estivesse entre a vida e a morte, não podendo discursar publicamente em nome de uma comunidade ou de um homem. Essa característica de falar em público definia masculinidade. Assim, as autoras relatam que essa forma de silenciamento das mulheres, tanto em casa como na vida pública, consiste na violência sutil. A violência não é restrita apenas na agressão verbal ou física, mas na supressão da voz.

No mesmo sentido, Rebecca Solnit (2017) dialoga sobre o silenciamento específico para as mulheres, em que se ter voz, poder falar, ser ouvido e acreditado é essencial para ser participante, ser uma pessoa com poder, com reconhecimento, chamando a atenção para o fato de que se reconheça que o silêncio é condição universal da opressão. Relata que há maneiras específicas de silenciar pessoas específicas e de que há uma cultura que esvazia o lugar de fala das mulheres, deixando claro que as vozes dos homens contam mais do que as delas. As mulheres foram silenciadas na casa de Deus, foram silenciadas no tribunal, foram excluídas dos cursos de graduação. A violência contra as mulheres, muitas vezes, se dá contra as vozes delas. A fala, a palavra, a voz, mudam as coisas: trazem inclusão, reconhecimento. Trazem a (re)humanização que anula a desumanização. Quando as palavras rompem o indizível, o que era tolerado numa sociedade, às vezes, passa a ser intolerável, tal como reflete Rebecca Solnit (2017).

Para Heleieth Saffioti (1987), por via de regra, a agressividade integra o modelo do *macho*, de tomar iniciativas, assumir sempre uma posição ofensiva, ser duro, ser firme. Já à mulher impõe-se a necessidade de inibir qualquer tendência agressiva, mas deve ser dócil, passiva. Caso ela seja uma mulher “despachada” corre o risco

de ser tomada como “mulher macho”. Ou seja, a mulher deve sempre ficar na sombra do homem.

Por isso, anulando-se as vozes, anula-se tudo: o direito de se manifestar, concordar, discordar, participar, assim refletem Mariana Rufino e Mônica Müller (2021). Nesse sentido, percebemos o quanto a influência dos papéis masculinos e femininos afetam o mundo do trabalho. Essa reprodução que, como já dissemos, nos persegue enquanto mulheres, onde quer que estejamos ou onde quer que trabalhemos.

### **Memória, identidade e relações de trabalho na EPT: considerações finais**

Através dos anos, e através do histórico da educação profissional, se percebe que a subordinação da mulher para onde quer que se olhe tem sido o ponto comum das experiências de trabalho relatadas por mulheres. A luta das mulheres diz respeito, também aos homens; de modo geral, a supremacia masculina perpassa todos os espaços sociais e, conseqüentemente, a mulher é invisibilizada.

Historicamente, se construiu destinos desiguais às mulheres no acesso à formação e atuação profissional, o que está relacionado à forma em que são socialmente reconhecidas como intelectualmente incapazes e naturalmente aptas a exercer funções relacionadas ao lar e ao cuidado maternal. Percebemos que, essa separação na educação profissional, entre áreas de homens e áreas de mulheres, reflete até hoje na atual Educação Profissional e Tecnológica. Essa marca ficou estruturada na sociedade brasileira, que carrega, em sua história, marcas dessa educação sexista.

Assim, estudos e registros sobre as percepções das mulheres são importantes e necessários, em qualquer lugar do mundo. Portanto, se tem por oportuno divulgar como possibilidade de pesquisa, através deste estudo, registros em artefatos para a construção da memória das trabalhadoras da EPT, e analisados

juntamente com narrativas de entrevistas de trabalhadoras com fins de auxiliar na desconstrução das opressões de gênero na EPT.

## Referências

- BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H. V. R. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas [30]: 187 - 199, janeiro/junho, 2008.
- CIAVATTA, M. A Memória dos trabalhadores de classe subalterna a construtores da democracia. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 11, jul. – dez., 2002.
- CIAVATTA, M. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memórias e de identidade. **Trabalho necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, dez., 2005.
- DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2002.
- DUARTE, R. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 115, p. 139-154, março, 2002.
- FEDERICI, S. **O Patriarcado do Salário**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2021.
- HIRATA, H.; LABORIE, F.; LE DAORÉ, H.; SENOTIER, D. **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo, SP: UNESP, 2009.
- MIGUEL, F. V. C. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. **Revista Odisseia**, Rio Grande do Norte, UFRN, n. 5, jan/jun, 2010.
- NADORI, S. Nomes e pronomes na Língua Portuguesa: a questão sexista no idioma e na academia. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 3, e74197, 2021.
- RUFINO, M. T.; MÜLLER, M. K. Swallow: o silenciamento da mulher, a usurpação de sua autonomia e o resgate de si mesma.

**Revista de pesquisa e prática em psicologia**, Florianópolis, p. 930-958, 2021.

SAFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. São Paulo SP: Editora Moderna, 1987.

SOLNIT, R. **A mãe de todas as perguntas**. 1. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2017.



# COMBATE AO ASSÉDIO MORAL NO TRABALHO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA POLÍTICA INSTITUCIONAL A SER C ONSOLIDADA NO IFSUL

Melissa Araujo Silva  
Daniela Medeiros de Azevedo Prates

## **O enfrentamento ao assédio moral no IFSUL: notas introdutórias**

As mulheres enfrentam processos de inferiorização que resultam na sua exclusão da esfera política e na negação do seu direito de expressar suas próprias opiniões, o que atesta uma decorrente de uma forte dicotomia entre o masculino e o feminino, o que leva as mulheres a ocuparem posições de trabalho menos valorizadas, resultando em remunerações inferiores (Cisne, 2015). É possível compreender, portanto, que as dinâmicas de submissão e resistência vivenciadas pelas mulheres são influenciadas tanto pelas relações de gênero quanto pela divisão sexual do trabalho (Souza-Lobo, 2011, p. 98).

Quando o olhar é voltado para EPT, conforme pesquisa realizada por Janete Otte (2008), nos CEFETs, é possível depreender que, dos 330 cargos de direções sistêmicas existentes, apenas 20% eram administrados por mulheres, no ano de 2007. Segundo dados do CONIF, em 2020, 70% das reitorias dos IFs eram geridas por homens. A autora demonstra também que, nas instituições de nível superior e técnico, existe maior predominância masculina, como já mencionado; essas áreas são vinculadas geralmente aos homens, sendo que mulheres poderiam ocupar espaços na gestão, na área administrativa e na docência (Mendes, 2020). Para corroborar essa questão, apresentamos os dados coletados em uma pesquisa realizada no IFSul, Campus Passo Fundo, por Maria Carolina Fortes (2012), em que apresenta um número expressivo de homens

dentro do Campus. Dos 45 docentes entrevistados/as apenas 27% são mulheres.

Os dados apresentados revelam uma disparidade de gênero significativa nos cargos de liderança e docência em instituições de Ensino Técnico e Superior. Desta forma, evidenciando a importância de políticas e práticas que promovam a igualdade de gênero no meio acadêmico, incentivamos a participação e ascensão de mulheres em todas as áreas, incluindo gestão, administração e docência.

Portanto, o estudo sobre a divisão sexual do trabalho se fez necessária para compreender as violências sofridas pelas mulheres nas diversas áreas de atuação no mundo do trabalho, devido às construções sociais estabelecidas e a hierarquização de poder, uma vez que muitos locais de trabalho ou boa parte deles ainda são gerenciados por homens.

Assim sendo, descrevemos sobre uma das consequências da divisão sexual do trabalho, o assédio moral no trabalho, tema principal deste capítulo, que apresenta em seu objetivo, compreender como o assédio moral no trabalho é reconhecido na Educação Profissional e Tecnológica, em especial, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Para tanto, partimos de dois movimentos. Primeiramente, buscamos, no exame da literatura, reconhecer principais concepções, legislações, diretrizes e orientações normativas relacionadas ao tema, a fim de identificar políticas, procedimentos e ações implementados pela instituição. Nesta direção, posteriormente, foram analisados documentos como o Regimento Geral do IFSul e o Regulamento do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS).

Através da pesquisa documental, identificamos situações relacionadas ao assédio moral no ambiente de trabalho no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), as quais são apresentadas nas seguintes seções: "Enfrentamento ao Assédio Moral no IFSul: Notas Introdutórias", seguido por "Assédio Moral no Trabalho: O que Diz a Literatura". Posteriormente, apresentamos "Assédio Moral no

Trabalho: O que Dizem os Documentos" e, por último, discorreremos sobre as "Considerações Finais".

### **Assédio moral no trabalho: o que diz o exame da literatura?**

Para a pesquisadora Marie-France Hirigoyen (2017a), o assédio moral no trabalho pode ser compreendido por atitudes abusivas, podendo acontecer através de falas, atos, gestos e textos que prejudicam física ou psicologicamente uma pessoa, tendo, como consequência, a perda do seu emprego ou um ambiente de trabalho desagradável.

Nesta direção, Maria Ester de Freitas, Roberto Heloani e Margarida Barreto (2017) definem assédio moral como:

Uma conduta abusiva e intencional frequente e repetida, que ocorre no ambiente de trabalho e que visa diminuir, a humilhar, a vexar, a constranger, desqualificar e a demolir psiquicamente um indivíduo ou um grupo degradando as suas condições de trabalho, atingindo sua dignidade e colocando em risco a sua integridade pessoal e profissional (Freitas; Heloani; Barreto, 2008, p. 37).

A este respeito, a pesquisadora brasileira, Carisa Almeida Bradaschia (2007) realizou uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de organizar o conceito de assédio moral e evidenciou-se que, para ser considerado assédio moral, depende da frequência e da situação, contudo a repetição é a principal característica (Rodrigues; Freitas, 2014).

Segundo os estudos de Marie-France Hirigoyen (2017b), o assédio moral no trabalho pode ser reconhecido como assédio moral vertical descendente, assédio moral horizontal, assédio moral misto e o assédio moral ascendente, os quais podem acontecer tanto no serviço público como no privado.

Conforme a autora, o assédio vertical descendente consiste no assédio que vem do superior hierárquico. Quando isto ocorre, a situação se agrava, sendo mais intenso que o assédio horizontal, pois o superior hierárquico mantém, naturalmente, a subordinação

tornando mais difícil a resolução da situação. Alguns autores dividem esse tipo de assédio em três subgrupos: o assédio perverso, aquele que é apenas para mostrar o poder; o assédio estratégico, aquele que força o assediado a pedir demissão e o assédio institucional, sendo um instrumento de gestão do grupo.

O assédio horizontal ocorre entre colegas, geralmente, em situações em que existe uma disputa de cargo ou pontuação. Na maioria das vezes, buscamos apoio do superior e, não havendo retorno, a situação se agrava.

O assédio moral misto vem de diversas pessoas, fazendo com que a pessoa seja culpada por tudo que dê errado, ao ponto de não suportar, ficando isolada nessa situação.

O assédio moral ascendente geralmente ocorre quando um grupo de funcionários tentam retirar um superior hierárquico que não é aceito pelo grupo, em circunstâncias como venda ou fusão de um grupo empresarial. Ainda, podemos caracterizar a falsa alegação sexual, tendo, como objetivo, atentar contra a reputação de uma pessoa, levando em conta que nesse tipo de situação é difícil de ser provada, mas tem alto poder de destruição pela importância que é dada ao fato.

Para Marie-France Hirigoyen (2017b), o assédio vertical descendente é o mais frequente, e pode ser justificado pelo poder que o superior hierárquico tem sobre seus funcionários. A autora comprovou essa situação através de uma pesquisa realizada com 186 pessoas, na qual 58% dos casos eram do tipo de assédio vertical descendente, 29% dos casos com o tipo de assédio misto, 12% dos casos com o tipo de assédio horizontal e 01% dos casos com o tipo de assédio descendente.

Existem conflitos no ambiente de trabalho, que podem causar ambiguidade no entendimento. O Quadro 01 elaborado por Cassitto *et al.* (2012) permite que conflitos classificados pelo autor como saudáveis sejam diferenciados de assédio moral.

**Quadro 01** – Diferenças entre conflitos saudáveis e situações de assédio moral

<b>Conflitos saudáveis</b>	<b>Assédio Moral</b>
Regras e tarefas claras	Regras ambíguas
Relação em que há colaboração	Comportamento sem colaboração/boicote
Objetivos comuns e compartilhados	Falta de previsão
Organização saudável	Relações interpessoais ambíguas
Conflitos e confrontos ocasionais	Ações sem ética e de longa duração
Estratégias abertas e francas	Estratégias equivocadas
Conflitos e discussões abertas	Ações encobertas e negação de conflito
Comunicação sincera e honesta	Comunicação indireta e evasiva

Fonte: Cassitto *et al.* (2012, p. 15).

Quando se trata de assédio moral, precisamos ter cuidado, porque não são todas as situações no mundo do trabalho que podem ser consideradas assédio moral, como o estresse, a pressão, o conflito velado, o desentendimento e as agressões pontuais, conforme mostra o Quadro 02:

**Quadro 02** – Situações que não se enquadram em assédio moral

<b>Situação</b>	<b>Definição</b>
Estresse	O livro lançado por Heinz Leymann <i>Mobbing</i> descreve o estresse como um estado biológico, tendo como motivador as situações sociais e sociopsicológicas. No trabalho, as más condições e as sobrecargas são responsáveis pelo estresse. No entanto, o estresse pode ser o início do assédio moral, considerando que estresse se dá pelo excesso e o assédio moral por sua frequência (Hirigoyen, 2017b).
Conflito velado	A principal diferença entre o conflito e o assédio moral, é que no conflito as discussões são ditas e claras e no assédio moral as falas são às escondidas e não são claras (Hirigoyen, 2017b).
Gestão por injúria	Esse tipo de situação se dá pelo autoritarismo de alguns administrados, submetendo seus subordinados a condições violentas de injúria e até mesmo humilhantes, sendo muito difícil separar o assédio moral de injúria, pois as ações dos administradores são cruéis e muitas vezes fazem os colegas ficarem uns contra os outros (Hirigoyen, 2017b).
Agressões pontuais	As agressões pontuais não podem ser consideradas como assédio moral somente quando são precedidas de pequenas outras

	agressões. Então, o assédio moral pode ser identificado devido a agressões permanentes (Hirigoyen, 2017b).
Más condições de trabalho	Neste caso, é muito difícil distinguir más condições de trabalho e assédio moral, trabalhar em um local não adequado ou sobrecarga de trabalho somente pode ser considerado assédio moral se direcionado apenas a um funcionário (Hirigoyen, 2017b).
Outras formas de violência	A violência física não é considerada assédio moral, mesmo, em que algumas situações, o assédio moral possa desencadear em violência física, devendo ser denunciada pelo agredido. Para a violência sexual, existem leis penais e neste caso não pode ser considerada assédio moral (Hirigoyen, 2017b).

Fonte: Elaborado pela autora

No que se refere ao local, o assédio moral pode ocorrer em qualquer ambiente organizacional, precisando apenas de circunstâncias para que isso aconteça, mas existem locais de trabalho que são mais favoráveis. Marie-France Hirigoyen (2017b) cita alguns desses setores como o terciário, a medicina social e o ensino. Segundo levantamento realizado na França pela pesquisadora, tanto no setor público quanto no privado, a questão do assédio moral se equipara em porcentagem, ficando 50% para cada um. Entretanto, se pensarmos que o setor público possui menos pessoas que o setor privado, conclui-se que o assédio moral fica mais acentuado no poder público. Em relação ao tempo de duração, a pesquisa permite inferir que o assédio moral dura menos tempo no setor privado, sendo mais evidente, e termina com a saída do assediado. Já no setor público, pode durar anos, por ser mais difícil de ser identificado e, por isso, se torna mais nocivo (Hirigoyen, 2017b).

### **Assédio moral no trabalho: o que dizem os documentos?**

A partir da análise documental em fontes primárias, como o Regimento Geral do IFSul e o Regulamento do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual (NUGEDS), em relação a legislações, diretrizes e orientações normativas que tratam sobre assédio moral no trabalho, buscamos reconhecer políticas, procedimentos e ações

adotadas institucionalmente. Nesta direção, apresentamos no Quadro 03, o conjunto de documentos que compõem o *corpus* de análise desta pesquisa.

**Quadro 03 – Legislações e regulamentos**

<b>Legislações e regulamentos</b>	<b>Assunto</b>	<b>Nº de páginas</b>	<b>Páginas analisadas</b>
Lei Municipal n.º 1.163/2000 <a href="http://assediomoral.org.br/lei-contra-assedio-moral-de-iracemapolis-sp/">http://assediomoral.org.br/lei-contra-assedio-moral-de-iracemapolis-sp/</a>	Dispõe sobre a aplicação de penalidades à prática de assédio moral nas dependências da Administração Pública Municipal Direta por servidores públicos municipais em Iracemápolis – São Paulo.	02	Íntegra
Lei Estadual n.º 3.921/2002 <a href="http://www3.alerj.rj.gov.br/lotus_notes/default.asp?id=53&amp;url=L2NvbnRsZWkubnNmL2M4YWewOTAwMDI1ZmVlZjYwMzI1NjRIYzAwNjBkZmZmLzNkY2ZjZTAyYjA2YmU1MzkwMzI1NmMyODAwNTM3MTg0P09wZW5Eb2N1bWVudA">http://www3.alerj.rj.gov.br/lotus_notes/default.asp?id=53&amp;url=L2NvbnRsZWkubnNmL2M4YWewOTAwMDI1ZmVlZjYwMzI1NjRIYzAwNjBkZmZmLzNkY2ZjZTAyYjA2YmU1MzkwMzI1NmMyODAwNTM3MTg0P09wZW5Eb2N1bWVudA</a>	Veda o assédio moral no trabalho no âmbito dos órgãos, repartições ou entidades da administração centralizada, autarquia, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista, do poder legislativo, executivo ou judiciário do Estado do Rio de Janeiro, inclusive concessionárias e permissionárias de serviços estaduais de utilidade ou interesse público, e dá outras providências.	04	Íntegra
Lei Federal n.º 8.112/1990 <a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm</a>	Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais.	46	Artigos 116 e 117

Lei Trabalhista n.º 13.467/2017 <a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm</a>	A Lei n.º 13.467 passou a vigorar em 11 de novembro de 2017. De maneira resumida, podemos dizer que a Reforma Trabalhista foi uma atualização da CLT, que alterou trechos importantes dos artigos que tratam sobre jornada de trabalho, férias, compensação de horas, pagamento de horas extras e salários.	25	Artigos 1º e 223 -G
Projeto de Lei n.º 4.742/2001 <a href="https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=28692">https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=28692</a>	Introduz o Art. 146-A no Código Penal Brasileiro – Decreto-Lei n.º 2.848, de 7 de dezembro de 1940, dispondo sobre o crime de assédio moral no trabalho.	08	Íntegra
Constituição Federal de 1988 <a href="https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm">https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm</a>	A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é a Lei fundamental e suprema do Brasil, servindo de parâmetro de validade a todas as demais espécies normativas, situando-se no topo do ordenamento jurídico.	172	Artigos 1º, 4º e 5º
Regimento Geral do IFSul <a href="http://www.ifsul.edu.br/regimento-geral/item/310-regimento-geral">http://www.ifsul.edu.br/regimento-geral/item/310-regimento-geral</a>	O presente Regimento Geral disciplina a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), complementando o seu Estatuto.	88	Íntegra
Regulamento NUGEDS IFSul	O Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual é		

<a href="http://www.ifsul.edu.br/nucleos-do-ifsul/nuged">http://www.ifsul.edu.br/nucleos-do-ifsul/nuged</a>	responsável por desenvolver as ações de promoção dos direitos da mulher, comunidade LGBTI+ e de todo um elenco que compõe o universo da diferença para a eliminação das discriminações que os atingem, bem como à sua plena integração social, educacional, política, econômica e cultural	05	Íntegra
---	--	----	---------

Fonte: Elaborado pela autora.

A autora Luy Moraes de Marazzo *et al.* (2017, p. 48) explica que, no ordenamento jurídico brasileiro, o assédio moral ainda não foi tipificado como crime, embora existam várias leis municipais e estaduais que protegem o servidor público, o que significa que o trabalhador não está totalmente desamparado.

Pela busca da compreensão de políticas públicas consolidadas, encontramos a Lei Municipal n.º 1.163/2000, promulgada pelo então prefeito da cidade de Iracemápolis/SP, Cláudio Cosenza. A lei prevê que todo servidor municipal está submetido às penalidades administrativas, caso pratique o assédio moral no trabalho, por meio de penalidades progressivas que irão desde o aprimoramento profissional até a demissão em casos de reincidência. Essa lei prevê que as denúncias podem ser feitas tanto pelo assediado quanto pela autoridade competente que tenha conhecimento do caso. Já no estado do Rio de Janeiro, existe a Lei Estadual n.º 3.921/2002, promulgada pelo presidente da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ), que veda no âmbito de todos os órgãos do estado, o assédio moral no trabalho, inclusive em permissionárias e concessionárias em que estejam em serviço ao estado.

Ao longo dos 12 artigos, a Lei Estadual do RJ n.º 3.921/2002 proíbe o assédio moral no trabalho no âmbito da administração pública praticado ao/à servidor(a) ou funcionário(a). Pode ser considerado assédio moral no trabalho toda situação abusiva que

traga danos físicos e mentais ao trabalhador, conforme descrito no artigo 2º parágrafo único. O artigo 4º dessa lei descreve as penalidades como a advertência por escrito em situações que não exigem maiores penalidades, a suspensão em casos de reincidência e a demissão em casos da reincidência de faltas punidas por suspensão.

Perante a legislação brasileira, o trabalhador acaba por ficar desamparado, por não existir uma legislação no Brasil, a nível federal, que estabeleça critérios para a violência moral e para o combate ao assédio moral (Soares; Duarte, 2014). Contudo, na Constituição Federal do Brasil de 1988, alguns artigos remetem ao assédio moral, como:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...] III – a dignidade da pessoa humana; IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa [...].

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: [...] II – prevalência dos direitos humanos [...];

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] III – ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante; [...] V – é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem; [...] X – são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação [...] (Brasil, 1988).

Então, podemos concluir que, através do Art. 1º da Constituição Federal, o trabalhador pode ser amparado quando sofre assédio moral através de pressões ou até mesmo por condições precárias de trabalho (Soares; Duarte, 2014).

Na Reforma Trabalhista, aprovada no ano de 2017, pela Lei n.º 13.467, foram alteradas as Consolidações da Lei do Trabalho (CLT). A reforma não modificou as normas de proteção ao trabalhador, mas modificou o artigo 223-G:

§ 1o Se julgar procedente o pedido, o juízo fixará a indenização a ser paga, a cada um dos ofendidos, em um dos seguintes parâmetros, vedada a acumulação:

I – ofensa de natureza leve, até três vezes o último salário contratual do ofendido;

II – ofensa de natureza média, até cinco vezes o último salário contratual do ofendido;

III – ofensa de natureza grave, até vinte vezes o último salário contratual do ofendido;

IV – ofensa de natureza gravíssima, até cinquenta vezes o último salário contratual do ofendido (Brasil, 2017).

Conforme o artigo, a indenização fica condicionada ao valor da remuneração do assediado, essa solução faz com que pareça que a pessoa que tem o salário menor possui um sofrimento também menor. Por parecer um ato discriminatório, esse artigo da CLT encontra-se junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), pois existe uma ação direta de inconstitucionalidade para ser retirado da legislação (Vassole, 2018).

Também em âmbito nacional, o Projeto de Lei n.º 4.742/2001, apresentado pelo então Deputado Federal Marcos de Jesus (PL/PE), em 23 de maio de 2001, prevê uma emenda ao Art. 146-A do Código Penal brasileiro, Decreto n.º 2.848, de dezembro de 1940, sobre o crime de assédio moral no trabalho, tramitando em regime de urgência. Desde a apresentação e a leitura feita pelo autor, o deputado Marcos de Jesus, o projeto de lei passou pela Mesa Diretora para Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), Coordenação de Comissões Permanentes, e o Plenário retornou à Mesa Diretora. A Mesa Diretora recebeu da então relatora Margarete Coelho (PP-PI), em 12 de março de 2019, em forma de subemenda substitutiva global (Anexo A), a qual apresenta emendas ao Código Penal brasileiro que tratam do assédio moral no trabalho. Como o ordenamento jurídico brasileiro não prevê o assédio moral, o mesmo foi pautado nas pesquisas e conceituação de Marie France Hirigoyen, psicóloga francesa. Em 13 de março de 2019, o então Deputado Federal Rodrigo Maia encaminha o Ofício n.º 141/191 SGM-P (Anexo B) para

apreciação do Senado Federal, que se encontra sem tramitação até a presente data.

Ao se tratar da Lei n.º 8.112/90, que dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, existem alguns artigos, como o Art. 116, XI, sobre o tratamento de pessoas com urbanidade, e o Art. 117, V, sobre a proibição do servidor de promover manifestação de apreço ou desapeço no ambiente de trabalho, ambos contemplam a questão do assédio moral no trabalho. Entretanto, não existe uma lei específica para assédio moral no trabalho para os servidores públicos civis da União.

A nível institucional, o Regimento Geral do IFSul, redigido em 2014, passou por alterações até o ano de 2018 e possui 79 páginas que “disciplinam a organização, as competências e o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas da Instituição” (Saueressig, 2020). Destacamos que, nesse documento, apenas as páginas sobre os NUGEDS<sup>1</sup> terão assuntos ligados a gênero e direito das mulheres. A instituição não possui nenhum outro tipo de documento ou legislação referente a esse assunto (Saueressig, 2020).

O regulamento institucional do NUGEDS foi aprovado pelo CONSUP/IFSUL n.º 85, em 29 de novembro de 2021. Nesse documento, estão os conceitos, objetivos, finalidades, sua composição e competências que norteiam as ações em relação às mulheres e à comunidade LGBTQIAP+<sup>2</sup>.

Nesse mesmo ano, acreditamos que o assunto foi retomado na instituição, impulsionado pelo comportamento abusivo de um servidor a respeito ao processo eleitoral da instituição. O servidor escreveu no *chat da live* onde estava acontecendo o debate entre a

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.ifsul.edu.br/nucleos-do-ifsul/nuged#:~:text=O%20NUGEDS%20est%C3%A1%20institu%C3%ADo%20em,Carta%20do%20NUGEDS%20da%20Reitoria.>

<sup>2</sup> A Associação Brasileira LGBT (ABGLT) atualizou a nomenclatura através do Glossário LGBTQIAP+. A nova nomenclatura representa: lésbicas; gays; bissexuais; transgêneros; queer; intersexuais; assexuais; pansexuais.

candidata e o candidato à reitoria, palavras misóginas e preconceituosas, destinadas à candidata. Em decorrência dessa violência e da visibilidade que assumiu, criou-se a campanha #IFSul livre de assédio<sup>3</sup>.

Essas ações realizadas pela instituição se deram através do Departamento de Educação Inclusiva (DEPEI) ligado à reitoria, em conjunto com os Núcleos de Gênero e Diversidades (NUGEDS). Como exemplo das ações realizadas, apresentamos o mapeamento das *Lives* criadas a partir de um projeto com os NUGEDS intitulada “Conexão NUGEDS em conversas (des)construtivas”, com temáticas diferenciadas e convidados da área, visando atingir um grande número de pessoas ligadas à instituição, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 04 – Lives: #IFSul livre de assédio**

<b>Data</b>	<b>Tema</b>	<b>Visualizações até 04/12/2022</b>
25 de maio de 2021	“Vamos falar de violência e machismo”	374
23 de junho de 2021	“Masculinidades em pauta: uma conversa necessária”	452
12 de julho de 2021	“As desigualdades de gênero e a luta das mulheres”	650
16 de agosto de 2021	“História e leitura LGBTQIA+: o que elas podem nos ensinar”	582
01 de setembro de 2021	“Violência contra a mulher”	366
28 de setembro de 2021	“Conexões entre saúde, gênero e diversidade sexual”	376
26 de outubro de 2021	“As mulheres na educação e na ciência”	330
30 de novembro de 2021	“A representatividade transgênero na política e na educação”	260
09 de março de 2022	“Semana escolar de combate à violência contra a mulher”	317

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/ultimas-noticias/3847-ifsul-lanca-campanha-institucional-ifsul-livre-de-assedio>.

11 de outubro de 2022	“Linguagem não binária: entre mitos e potencialidades”	320
26 de outubro de 2022	“Educação sexual e adolescência: diálogos necessários”	248
08 de novembro de 2022	“Educação antirracista e interseccionalidade: possibilidades e desafios”	218

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda que não seja o objetivo desta pesquisa, analisamos o material das *lives*. O quadro anterior demonstra o baixo engajamento das *lives*, mesmo o canal de transmissões do IFSul possuindo 8,67 mil inscritos em 04 de dezembro de 2022. Constatamos que a *live* com maior número de visualizações foi a terceira a ser realizada, em 12 de julho de 2021, intitulada “As desigualdades de gênero e a luta das mulheres”, com 650 visualizações; e a última *live* teve o menor número de visualizações, realizada no dia 08 de novembro de 2022, intitulada “Educação antirracista e interseccionalidade: possibilidades e desafios”. Utilizando os dados da *live* com maior visualização e relacionando ao número de inscritos no canal, constatamos que apenas 7,5%<sup>4</sup> do público tem interesse por esse tema.

Nesse mesmo período, a instituição realizou uma conversa com cada Campus junto aos servidores e servidoras, possibilitando demonstrar como o tema está sendo trabalhado no IFSul. Durante essa atividade, foi aplicado um questionário sobre o assunto com a participação de 516 dos 1752<sup>5</sup> servidoras/es, o que equivale a 29,52% dos servidoras/es pertencentes ao quadro do IFSul, entre os meses de junho e agosto de 2021. Os dados foram informados na

---

<sup>4</sup> Valor obtido através da regra de três simples, mecanismo da matemática utilizado para resolver problemas que envolvem duas grandezas, neste caso o maior número de visualizações da *live* com o número de inscritos no canal.

<sup>5</sup> Valor retirado do Suap (Sistema Unificado da Administração Pública) do IFSul em 05 de fevereiro de 2023.

Live do Conselho Superior (CONSUP), do IFSul, no dia 13 de dezembro de 2021<sup>6</sup>, conforme o Quadro que segue:

**Quadro 05 – Dados da enquete do IFSul**

<b>Perguntas</b>	<b>Questionário</b>
Assédio Moral	26,2% – das/os servidores/as afirmam ter sofrido assédio na instituição.
	17,8% – afirmam que talvez tenham sofrido.
Assédio Sexual	14,4% - dos/as servidores/as afirmam que foram ou que talvez tenham sido vítimas de assédio sexual na instituição.
Você já presenciou ou teve conhecimento de que algum/a servidor/a estivesse envolvido com assédio moral no IFSul?	14,5% – Talvez, não tenho certeza
	34,7% – Não
	50,8% – Sim
Você já presenciou ou soube de alguma atuação de assédio moral que envolve servidores/as do IFSul?	11,2% – Talvez
	53,5% – Não
Denúncia	51,6% – das/os servidoras/es não sabiam como denunciar/notificar casos de assédio e violência na instituição.

Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos perceber que a maioria das pessoas que participaram da pesquisa do IFSul reconhecem em seus ambientes de trabalhos alguém que sofreu algum tipo de assédio ou constrangimento e que, na pesquisa, os respondentes reconhecem ter sofrido algum tipo de assédio.

### **Políticas a serem consolidadas**

Os resultados da pesquisa documental revelam que, até o momento da análise, o IFSul não possui políticas consolidadas para

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ptH2vyGh5J8&t=4132s>.

o combate ao assédio moral. Embora sejam identificadas atividades voltadas à sensibilização da comunidade escolar, tais como as *lives* e os questionários aplicados no âmbito do IFSul, não foi possível encontrar diretrizes específicas e procedimentos formais para lidar com casos de assédio moral dentro da instituição.

A efetiva participação da comunidade acadêmica em atividades institucionais é crucial para o desenvolvimento integral do ambiente educacional. A baixa adesão aos eventos e iniciativas promovidas pela instituição, demonstra a necessidade de uma comunicação mais eficaz e da valorização das atividades propostas. A compreensão desses aspectos é essencial para fortalecer o senso de pertencimento e envolvimento da comunidade acadêmica.

A ausência de políticas consolidadas para o combate ao assédio moral no IFSul sugere a necessidade de uma revisão e implementação de medidas mais efetivas. Ações isoladas, embora importantes para conscientização, não garantem uma abordagem abrangente e estruturada diante dessa problemática. A discussão desses resultados busca contribuir para a reflexão sobre a importância da elaboração e implementação de políticas específicas no âmbito educacional, visando assegurar um ambiente saudável e respeitoso para todos os membros da comunidade acadêmica.

## Referências

BRADASCHIA, C. A. **Assédio moral no trabalho: a sistematização dos estudos sobre um campo em construção**. 2007. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2007.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaoco mpilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoco mpilado.htm). Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das

autarquias e das fundações públicas federais. Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm). Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 25 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm). Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4.742/2001, de 23 de maio de 2001**. Introduce o art. 146-A no Código Penal Brasileiro – Decreto-Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940, dispondo sobre o crime de assédio moral no trabalho. Diário Oficial da União, 2001. Disponível: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=28692>. Acesso em: 5 jan. 2022.

CASSITTO, M. G. *et al.* Raising awareness of psychological harassment at work. **Protecting Workers' Health Series**, n. 4, p. 15, 2012. Disponível em: [http://www.who.int/occupational\\_health/publications/en/pwh4e.pdf](http://www.who.int/occupational_health/publications/en/pwh4e.pdf). Acesso em: 15 jan. 2022.

CISNE, M. **Feminismo e Consciência de classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2015.

FORTES, M. C. **Entrelaçamentos de vidas: A constituição da docência na Educação Profissional e Tecnológica**. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FREITAS, M. E. HELOANI, R. BARRETO, M. **Assédio moral no trabalho**. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

HIRIGOYEN, M. **Assédio moral: a violência perversa no cotidiano**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017a.

HIRIGOYEN, M. **Mal-estar no trabalho: redefinindo o assédio moral**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017b.

MARAZZO, L. M. *et al.* Assédio moral nas organizações e seus impactos. **RGO**. Revista Gestão Organizacional, Chapecó, v. 10, n.

1, p. 46-66, 2017. Disponível em: <https://bell.unochape.co.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/3605>. Acesso em: 2 fev. 2022.

MENDES, M. L. **A participação das mulheres na gestão do Instituto Federal Goiano campus Urataí: uma perspectiva histórica (1953-2019)**. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Goiano, Morrinhos, GO, 2020.

OTTE, J. **Trajetória de mulheres na gestão de instituições públicas profissionalizantes: um olhar sobre os Centros Federais de Educação Tecnológica**. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

RODRIGUES, M. F. M. E de. Assédio moral nas instituições de ensino superior: um estudo sobre as condições organizacionais que favorecem sua ocorrência. **Cad EBAPE.BR**, v. 12, n. 2, p. 284-301, 2014.

SOARES, F. C.; DUARTE, B. H. O assédio moral no ordenamento jurídico brasileiro. R. **Fórum Trabalhista – RFT**, Belo Horizonte, ano 3, n. 11, p. 21-47, mar./abr. 2014.

SOUZA-LOBO, E. **A classe operária tem dois sexos: trabalho, dominação e resistência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Secretaria Municipal de Cultura Brasiliense, 2011.

# EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CÁRCERE: TRABALHO E CIDADANIA NA FORMAÇÃO DE MULHERES PRESAS

Fernanda da Silva Spíndola  
Itamar Luís Hammes

## Introdução

Sabemos que são muitos os estigmas que envolvem o sistema prisional, o ideal de um sistema permeado de corrupção, doenças e domínio das facções são notícias comuns em meios de comunicação sensacionalistas. Esse estigma aumenta exponencialmente quando nos referimos a pessoas que se encontram em situação de cárcere ou que em algum momento já estiveram em situação de cárcere. O rótulo de irrecuperáveis, de criminosos por opção e até mesmo a defesa de pena capital povoam a opinião pública quando o tema são os presídios brasileiros.

A prisão pode significar ou remeter a muitas coisas para a sociedade em geral, para o Estado, para o recluso e para as pessoas que veem seu cotidiano diretamente afetado por este tipo de instituição. Ela é o símbolo da segregação, da separação entre bons e maus, punidos e não punidos, ela é o que o Estado, a sociedade e a mídia querem afastar, colocar do outro lado. Ela também é a vingança contra o mal praticado: o criminoso é um ofensor à sociedade, e com a prisão a sociedade lhe devolve a ofensa (Redígolo, 2012, p. 83).

Pensar em possibilidades educacionais dentro deste sistema tão marginalizado não é tarefa simples, ainda que a formação educacional de pessoas presas seja garantida por lei. O sistema penitenciário brasileiro tem diversas legislações que o regem, mas, sem dúvida, a Lei de Execução Penal n.º 7.210 (LEP), de 11 de julho de 1984 é a principal lei que define as diretrizes do tratamento penal no Brasil. Dentre as diversas áreas que versa a LEP, como saúde, trabalho e tipos de regime prisional, fala também sobre a garantia

à educação no cárcere, incluindo a Educação Profissional, com destaque para esta modalidade de ensino voltada para mulheres, conforme o Art. 19:

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.

Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição (Brasil, 1984).

A obrigatoriedade em propiciar a qualificação profissional das pessoas em situação de cárcere tem o intuito de diminuir o índice de reincidência, facilitando a reinserção destas na sociedade. O Brasil, conforme último censo penitenciário de 2020, ocupava a terceira posição entre os países que mais encarceram no mundo, sendo o primeiro país, a China, e o segundo, os Estados Unidos, ficando à frente inclusive da Rússia em termos de população carcerária, a partir de 2017. Dentro desta verdadeira massa carcerária que o Brasil detém, composta em sua grande maioria de pessoas pretas e pobres, temos ainda grupos mais vulneráveis e marginalizados, entre eles as mulheres presas. Consequentemente por serem minoria no meio carcerário e por serem recolhidas em espaços projetados para a presença masculina, as atividades de educação e trabalho se tornam mais restritas para estas mulheres.

No Rio Grande do Sul, esta realidade não é diferente. O estado possui mais de cento e cinquenta casas prisionais, sendo somente seis exclusivamente para o recolhimento de mulheres. Nas demais casas prisionais destinadas ao regime fechado e semiaberto, as internas mulheres são alojadas em espaços improvisados em penitenciárias masculinas. Em março de 2022, conforme dados fornecidos pela Superintendência dos Serviços Penitenciários (SUSEPE), o estado do Rio Grande do Sul tinha sob sua custódia 2.354 mulheres, em diferentes tipos de regime. Ainda que seja um número muito inferior ao de homens em situação de encarceramento, não anula ou diminui o direito dessas mulheres a um tratamento penal que atenda suas especificidades. Pesquisar o fenômeno do aprisionamento feminino se torna cada vez mais

necessário e não é uma preocupação recente, conforme observou Angiotti em 2015 (s/p):

Problematizar o aprisionamento feminino é necessário. Para tanto, duas dimensões são importantes: a macro, que consiste em entender o aprisionamento feminino dentro de uma lógica mais ampla de encarceramento, abarcando elementos comuns a toda prisão; e a micro, que leva em conta as particularidades de prender mulheres, considerando-se as características tanto do corpo biológico assinalado com o sexo feminino quanto da identidade de gênero, que carrega as expectativas de comportamento voltadas ao papel social atribuído às mulheres.

Estas mulheres, pela falta de espaço físico e outros fatores, acabam por não receber o tratamento penal adequado, precisando se adaptar a espaços masculinos que não contemplam suas necessidades:

As mulheres prisioneiras têm necessidades e peculiaridades que são por sua natureza específica do gênero feminino, e isso não pode ser negligenciado, pois a maneira como as mulheres formam suas ligações familiares, bem como se relacionam com o crime, ocorre de forma diferenciada. No entanto, no percorrer da história, observa-se que o ambiente prisional é preparado para que a engrenagem funcione para atender aos interesses do público masculino, deixando de lado as peculiaridades do universo feminino (Ferreira, 2019, p. 107).

O presente capítulo é um excerto da pesquisa de Mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), do Instituto Federal da Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL), Campus Charqueadas, intitulado “Ensino Profissional no Cárcere: uma perspectiva feminina”. A pesquisa foi realizada entre os anos 2021/2023 e teve como objetivo “identificar os cursos profissionais oferecidos nos presídios femininos do RS, os desafios e novas possibilidades, neste campo, identificando boas práticas e melhorias que poderiam ser viabilizadas, atendendo as necessidades das mulheres em situação de cárcere”. Neste capítulo pretende-se, portanto, trazer alguns elementos para discutir o

trabalho e cidadania na formação de mulheres presas. O foco da pesquisa são os dois principais presídios femininos de Porto Alegre – RS, Presídio Estadual Feminino Madre Pelletier (PEFMP) e Penitenciária Estadual Feminina de Guaíba (PEFG). Estas instituições juntas recolhem 30% de toda a população carcerária feminina do RS. Serão apresentados dados de escolaridade e de atividades laborais dessas mulheres, bem como o sentido dessas atividades conforme seus relatos.

### **Educação profissional no cárcere**

A educação profissional surgiu pela necessidade do capitalismo em qualificar seus operários dentro das necessidades deste sistema, ao longo do tempo passou a apresentar caráter emancipatório, buscando desenvolver cada estudante em sua totalidade, não formando apenas trabalhadores braçais, mas cidadãos críticos e conscientes de seu papel dentro da sociedade. A formação técnica e profissional dentro do sistema penitenciário, ainda que extremamente limitada em termos de oferta, representa uma possibilidade valiosa de reinserção de pessoas privadas de liberdade em sociedade.

A educação profissional técnica em unidades prisionais, em uma perspectiva contemporânea, facultaria ao sujeito adquirir não apenas uma profissão em uma determinada área e o acesso ao trabalho qualificado, mas obter uma formação que lhe permita perceber-se como indivíduo objetivamente responsável por suas ações e seus pensamentos, fortalecendo uma noção plena de que ele pode tomar conta de sua própria vida, determinando-lhe os rumos (Constantino, 2019, p. 68).

O direito à educação é mais um dos direitos garantidos na Constituição Federal como direito básico de todo o cidadão, os sujeitos privados de liberdade não perdem este direito, ao contrário, este direito muitas vezes é alardeado pelo sistema executivo e legislativo como o grande fator ressocializador do sistema prisional. A própria Lei de Execução Penal, já referida

como a grande guia das penas privativas de liberdade no Brasil, traz como uma de suas garantias a assistência educacional em seus mais diferentes níveis, desde o ensino fundamental até o ensino profissional, tema desta pesquisa. A educação ainda que fundamental, precisa ser associada a outras garantias para seu pleno desenvolvimento em um ambiente tão hostil quanto o sistema carcerário, depositar na educação toda a responsabilidade de uma possível ressocialização é de certa forma uma contradição:

Assim, ao se tratar da educação em prisões como direito inalienável da pessoa presa, faz-se necessário entender a relação desse direito com outros, como saúde, trabalho, renda e segurança, para, ao reconhecer a centralidade da educação, não cair na contradição de depositar nesta a responsabilidade de resolver, por si só, o problema da violência e da criminalidade e de 'habilitar' a pessoa privada de liberdade para a sua reentrada na sociedade (Ireland, 2011, p. 23).

Desta forma, a educação em espaços prisionais, seja qual for o nível formativo, seja esta educação formal ou informal e sendo oferecida nos regimes fechados ou semiabertos deve ter objetivos muito mais diversos do que a ressocialização de pessoas presas, deve ter como foco diversos objetivos, conforme Julião aponta em seu artigo de 2014:

A educação em espaços de privação de liberdade pode ter principalmente três objetivos imediatos que refletem as distintas opiniões sobre a finalidade do sistema de justiça penal: (1) manter os reclusos ocupados de forma proveitosa; (2) melhorar a qualidade de vida na prisão; e (3) conseguir um resultado útil, tais como ofícios, conhecimentos, compreensão, atitudes sociais e comportamento, que perdurem além da prisão e permitam ao apenado o acesso ao emprego ou a uma capacitação superior, que, sobretudo, propicie mudanças de 14 valores, pautando-se em princípios éticos e morais (Julião, 2014, p.193).

Além destas questões de importante reflexão de desmistificação da educação em cárcere, temos o grande desafio enfrentado para a desmistificação da educação para pessoas presas frente à sociedade. As políticas públicas desenvolvidas nesta área

dependem de aprovação da sociedade e eleitores, e oferecer à população carcerária o direito à educação, em um país marcado por heranças autoritárias, governado pela extrema direita nos últimos anos (2019-2022), acarretaram diversos retrocessos no tratamento penal brasileiro. Existe uma grande resistência na oferta de direitos básicos ao sistema prisional, mas essa resistência por parte da sociedade e do próprio poder público com políticas públicas ineficazes, acaba por fomentar a reincidência criminal, conforme observa Assis:

Quando se defende que os presos usufruam as garantias previstas em lei durante o cumprimento de sua pena privativa de liberdade, a intenção não é tornar um ambiente agradável e cômodo ao seu convívio, tirando dessa forma até mesmo o caráter retributivo da pena de prisão. No entanto enquanto o Estado e a própria sociedade continuarem negligenciando a situação do preso e tratando as prisões como um depósito de lixo humano e de seres inservíveis para o convívio em sociedade, não apenas a situação carcerária, mas o problema da segurança pública e da criminalidade como um todo tende a agravar-se (Assis, 2007, p. 76).

É preciso, no entanto, salientar que esta visão exclusivamente punitiva e de controle dos corpos não nasceu no Brasil, apenas segue sendo perpetuada ao longo dos séculos, buscando a submissão desses corpos às leis e regras de cada sociedade, conforme Foucault observa:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’ (Foucault, p. 118, 2014, grifos do autor).

Ainda que Michel Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir*, publicada originalmente em 1975 não tenha se aprofundado nas questões de gênero, trouxe reflexões fundamentais sobre os

métodos de cumprimento de pena e suas mudanças ao longo do tempo. Essa ideia de poder sobre os corpos, segue vigente em nosso sistema onde poucos direitos são garantidos ao longo do cumprimento de pena e reflete diretamente nos resultados educacionais da população carcerária brasileira.

Conforme dados disponibilizados no site da SUSEPE em julho de 2011, 1,52% das mulheres presas eram analfabetas, 1,42% apenas alfabetizadas e 52,18% possuíam ensino fundamental incompleto. O Departamento Penitenciário Nacional possui um portal estatístico que compila informações de todo o sistema prisional brasileiro, conforme este portal eletrônico que detém os dados do censo penitenciário de 2019. Percebemos que diversos estabelecimentos penais do RS não responderam às questões do censo em sua totalidade, o que faz os dados sobre educação não serem fidedignos. Ainda assim, através dos dados compilados pela SUSEPE em 2011, podemos observar a baixa escolaridade dessas mulheres e que o cárcere não muda esta condição:

A partir desses dados chama-se atenção para a questão do não acesso à política de educação por parte dessas pessoas. A maioria dos sujeitos em privação de liberdade, no Rio Grande do Sul, não concluiu o ensino fundamental. Isso que pode ter contribuído, em muitos dos casos, para a consolidação da prática criminal como uma estratégia de enfrentamento, por exemplo, à pobreza, já que possivelmente o não acesso à educação implica no não acesso ao trabalho (Henrich, 2016, p. 63).

As penas restritivas de liberdade não retiram da pessoa encarcerada os seus direitos fundamentais, inerentes à proteção do Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, elencados na Constituição Federal, como saúde, trabalho, maternidade e educação, conforme nos traz Godinho, Julião e Onofre:

Entendemos que a pessoa privada de liberdade não deixa de ser um sujeito de direitos, que precisa ser reconhecido como ser dotado de dignidade, entendendo-se esta como qualidade inerente à essência do ser humano, bem jurídico absoluto, portanto, inalienável, irrenunciável e intangível (Godinho; Julião; Onofre, p. 3-4, 2020).

Dessa forma, são muitos os obstáculos enfrentados para a plena execução penal, a opinião pública que rejeita estes direitos, a falta de investimentos em políticas públicas e a própria cultura imperante dentro das penitenciárias, onde a desesperança dos internos dificulta a adesão destes aos programas educacionais oferecidos.

### **Trabalho e cidadania no cárcere**

São muitos os significados do trabalho em nossa sociedade, a palavra trabalho em si pode significar ocupação laboral, assim como pode também significar uma dificuldade, uma situação a ser transposta. Na concepção marxista, temos o trabalho como algo muito mais profundo, não sendo apenas uma ocupação laboral para a obtenção de sustento, mas um processo entre homem e natureza:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 1996, p. 297).

Esse processo de transformação de matéria com força de trabalho humana, gerando modificação, também contém um princípio educativo. Conforme Saviani (2007, p. 154), este processo requer que o homem aprenda a produzir-se homem, sendo este um processo educativo. Ainda conforme o mesmo autor, o homem lidando com a natureza em comunidade, construíam processos educativos:

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua

existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem (Saviani, 2007, p.154).

Nas sociedades modernas, o trabalho ganha uma dimensão social maior do que nas sociedades passadas, conferindo ao homem uma posição social conforme a profissão que exerce, desta forma o trabalho se transforma em importante fator de socialização:

O trabalho socialmente remunerado e determinado – mesmo para aqueles e aquelas que o procuram para aqueles que a ele se preparam ou para aqueles a quem falta trabalho – é, de longe, o fator mais importante da socialização. Por isso, a sociedade industrial pode perceber a si mesma como uma ‘sociedade de trabalhadores’, distinta de todas as demais que a precederam (Gorz, 2003, p. 21).

O trabalho dentro do sistema penitenciário é regulado pela Lei de Execução Penal e pelo Código Penal brasileiro, estabelecendo regras e limites, mas principalmente a garantia de que não haverá trabalho forçado durante o cumprimento de pena, sendo de caráter educativo e produtivo:

Art. 28. O trabalho do condenado, como dever social e condição de dignidade humana, terá finalidade educativa e produtiva.

§ 1º Aplicam-se à organização e aos métodos de trabalho as precauções relativas à segurança e à higiene.

§ 2º O trabalho do preso não está sujeito ao regime da Consolidação das Leis do Trabalho (Brasil, 1984).

As atividades laborais durante o cumprimento de pena são divididas em atividades internas e externas, sendo as atividades internas destinadas aos presos do regime fechado e as atividades externas aos presos do regime semiaberto, onde tem a possibilidade de se integrarem novamente à sociedade, através de empregos firmados por convênios ou oferecidos pela iniciativa

privada. Dentro desta realidade do sistema prisional, que possui suas próprias regras e seus próprios códigos, o sentido do trabalho também ganha outra dimensão, conforme Frigotto observa quanto às massas trabalhadoras:

Isto indica que captar os sentidos e significados do trabalho na experiência social e cultural das massas de trabalhadores é tarefa complexa e implica analisar como se produz a sociedade nos âmbitos da economia, da cultura, da política, da arte e da educação (Frigotto, 2009, p. 173).

Nas verdadeiras massas trabalhadoras que sustentam o sistema prisional brasileiro, em presídios de regime fechado, as internas que possuem a chamada liga laboral, recebem alguns benefícios como celas específicas para internas trabalhadoras e prioridade na entrada de visitantes, sendo chamadas de presas trabalhadoras. Esta posição de “presa trabalhadora” é disputada, visto a geração de remição de pena, tão desejada pelas internas que já possuem condenação criminal e buscam reduzir sua pena através do trabalho. Esta associação de trabalho e cumprimento de pena foi observada por Foucault em *Vigiar e punir*:

O trabalho pelo qual o condenado atende a suas próprias necessidades requalifica o ladrão em operário dócil. E é nesse ponto que intervém a utilidade de uma retribuição pelo trabalho penal; ela impõe ao detento a forma ‘moral’ do salário como condição e sua existência. O salário faz com que se adquira ‘amor e hábito’ ao trabalho; dá a esses malfeitores que ignoram a diferença entre o meu e o teu o sentido da propriedade daquela que se ganhou com o suor do rosto; ensina-lhes também, a eles que viveram na dissipação, o que é a previdência, a poupança, o cálculo do futuro; enfim, propondo uma medida do trabalho feito, permite avaliar quantitativamente o zelo do detento e os progressos de sua regeneração. O salário do trabalho penal não retribui uma produção; funciona como motor e marca transformações individuais: uma ficção jurídica, pois não representa a ‘livre’ cessão de uma força de trabalho, mas um artifício que se supõe eficaz nas técnicas de correção (Foucault, 2014, p. 272, grifos do autor).

O que pode ser observado em alguns casos no sistema prisional é a ineficácia do trabalho na recuperação de pessoas

presas. No caso dos estabelecimentos prisionais femininos muito se avançou nos últimos anos, onde se ampliaram as opções de trabalho interno, os chamados Termos de Cooperação, onde empresas oferecem trabalho e renda para mulheres presas, com instalações dentro dos estabelecimentos prisionais. Apesar destes avanços, ainda vemos em grande parte o trabalho prisional voltado para a administração de presídios, onde todo o trabalho de limpeza e preparo de alimentos são feitos pelas próprias internas em busca de remição de pena, mas sem nenhum tipo de remuneração. A oferta de educação profissional durante o cumprimento de pena está intimamente ligada à possibilidade destas mulheres terem uma mínima chance de retorno à sociedade de forma digna.

Se muitas destas mulheres acabaram percorrendo os caminhos da criminalidade justamente por se encontrarem marginalizadas antes do cumprimento de pena, a preparação profissional diminuiu um pouco a muralha de preconceito que irão encontrar ao saírem em liberdade, situação que já predomina, antes mesmo de suas condenações, conforme pesquisa realizada na 5ª Região Penitenciária, que analisou o perfil das mulheres recolhidas nos presídios de Camaquã, Santa Vitória do Palmar e Rio Grande:

No que se refere aos indicadores demográficos e socioculturais das encarceradas, o que se confirma é, para além de uma perspectiva de delimitação de 'categorias delinquentes', a ação do Sistema de Justiça Criminal sobre um similar padrão de vulnerabilidade, eis que o perfil do encarceramento feminino aqui coincide com perfis já identificados em estudos focados noutras realidades, ou seja: mulheres chefes de família, fragilizadas em sua escolaridade e subalternizadas nas posições que ocupam no mercado de trabalho (Chies *et al.*, 2009 p. 257).

Nesta perspectiva é essencial a criação de políticas públicas, que de alguma forma combatam essa precarização do trabalho, que atinge, principalmente mulheres em situação de vulnerabilidade social. Essa precarização presente também nos trabalhos desempenhados por estas mulheres dentro do sistema prisional,

reforça esse ciclo de exclusão e subalternidade, conforme veremos nos dados apresentados adiante.

## **Desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados**

É neste contexto e orientação teórica, que em fevereiro de 2023, foi desenvolvida uma pesquisa nos dois principais presídios femininos de Porto Alegre – RS, Presídio Estadual Feminino Madre Pelletier (PEFMP) e Penitenciária Estadual Feminina de Guaíba (PEFG). Juntos recolhem 30% de toda a população carcerária feminina do RS.

Os questionários foram aplicados para 189 mulheres presas e que se dispuseram a participar do estudo, especialmente mulheres com condenação já estabelecida. O questionário focou em questões como faixa etária, instrução, trabalhos realizados em liberdade, trabalhos realizados durante a reclusão, cursos realizados em liberdade, cursos realizados em reclusão, cursos que considera importante realizar, principais dificuldades para realização de cursos em reclusão, principais dificuldades de realização de cursos em liberdade.

O desenvolvimento desta pesquisa privilegiou o estudo de caso onde se procurou analisar e descrever o contexto do PEFMP e PEFG no que diz respeito ao ensino profissional, conforme define Chizzotti:

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora (Chizzotti, 2000, p. 102).

Os dados coletados através destas observações e questionários aplicados às gestoras e mulheres recolhidas no PEFMP e no PEFG, foram analisados de forma qualitativa e quantitativa, buscando

compreender melhor o contexto e realidades dos presídios femininos, focos desta pesquisa:

A pesquisa qualitativa apresenta como preocupação fundamental a contextualização do objeto de estudo em dada realidade social dinâmica, perpassada por relações e interações que se implicam mutuamente. Visa uma análise profunda e significativa do objeto que se põe a estudar e, pode ser expressa em variadas tipologias (Melo; Castilho, 2018, p.83).

Iniciando pelo perfil etário da amostra, concluiu-se que a grande maioria de mulheres são jovens em idade produtiva de um possível mercado de trabalho. Mais de 90% das entrevistadas tinham entre 20 e 60 anos, curiosamente estas mulheres também nunca tiveram um trabalho formal fora do sistema prisional, reforçando que o sistema prisional de fato é destinado a pessoas pobres e já marginalizadas anteriormente. Como trabalhos realizados anteriormente ao cárcere, a grande maioria assinalou exercer trabalhos informais, sem carteira assinada, como faxineira, babá, manicure, recicladora e vendedora autônoma.

Em relação aos trabalhos realizados dentro da prisão, destacaram-se os trabalhos ou atividades laborais que consistem em parcerias entre governo e empresas privadas, que instalam para a linha de produção dentro dos estabelecimentos prisionais e utilizam mão de obra prisional. Foram citadas as atividades laborais de artesanato, atendimento ao livro, cantineira, costura, cozinha, faxina, lavadeira, manicure, paneleira, reciclagem, entre outros.

Em relação aos cursos realizados quando em liberdade, 50 mulheres responderam que nunca realizaram nenhum curso. Isto possibilita perceber um pouco melhor os fatores que empurram estas mulheres para uma marginalização cada vez maior. O curso de informática aparece como um dos cursos mais realizados quando em liberdade, demonstrando o anseio destas mulheres em se manterem atualizadas frente ao mercado, uma vez que a informática se tornou essencial na maioria das atividades econômicas.

Quanto aos cursos realizados em prisão, percebe-se quase a sua inexistência quanto a oferta. Grande parte das mulheres pesquisadas afirmaram que jamais teriam realizado qualquer tipo de curso durante a reclusão. A carência é tão grande, que muitas vezes são confundidas com uma espécie de “recompensa” a ser designadas a algumas mulheres presas.

Quanto aos cursos de interesse das pesquisadas e que elas demonstram interesse para o futuro, muitas apontam o desejo de realizarem Ensino Superior como Medicina Veterinária, Psicologia e Gestão. Demonstram ainda interesse em realizar cursos preparatórios para o ENEM, que aumentaria suas chances de obter uma vaga no Ensino Superior. Em relação aos cursos profissionais, tema desta pesquisa, os mais destacados são informática, cabelereira, artesanato, manicure, cozinha, costura, maquiagem, construção civil e confeitaria.

### **Considerações finais**

Conduzidos por dados compilados e narrativas fragmentadas de suas histórias de vida dentro e fora do cárcere, podemos ter uma pequena noção do abismo de precarização que enfrentam estas mulheres. Em comum, todas as participantes acreditam que uma Educação Profissional oferecida durante o período de reclusão, contribuiria para que tivessem mais oportunidades ao receberem sua liberdade.

Entre as principais dificuldades apontadas para a ampliação dos Cursos Profissionais ou Educação Profissional está a falta de servidores, pois não existem servidoras suficientes para realizar todas as movimentações de rotina de um estabelecimento prisional. Atividades como saúde, segurança e audiências, acabam sendo de prioridade, as atividades educacionais, muitas vezes, são preteridas em uma difícil escolha a ser feita todos os dias nestes estabelecimentos. Também fica evidente a importância do trabalho para estas mulheres, que anseiam por remição e por algum tipo de

renda, que possa ajudar os filhos que deixaram ao serem presas e que possa de alguma forma remir a pena imposta.

Os cursos apontados pelas participantes dentro de suas necessidades formativas não são de grande complexidade para a sua oferta. informática, estética, artesanato e preparação de alimentos, são alguns dos cursos mais apontados pelas pesquisadas, o que reflete o conhecimento delas do mercado de trabalho de acordo com sua realidade e a possibilidade de trabalho autônomo em suas comunidades. Ainda que muitas das práticas educacionais atuais sejam importantes, é preciso que o sistema prisional realmente foque nas possibilidades profissionais que estas mulheres terão em liberdade.

Enfim, conclui-se pela necessidade de certificar estas mulheres, formar cozinheiras, costureiras, confeiteiras, padeiras, cabeleireiras, vendedoras, técnicas em informática e tantos outros ofícios que possam aumentar suas chances em sociedade. Informática, não podemos deixar de lado o curso mais citado neste estudo, que reflete o anseio destas mulheres em sair da sua condição de marginalizadas da sociedade e ter novas perspectivas de futuro.

## Referências

- ANGOTTI, B. O encarceramento feminino como ampliação da violação de direitos. **Le Monde Diplomatique Brasil**. Série Especial: Prisões, a barbárie contemporânea. Dez/2015. Disponível em: <http://diplomatique.org.br/o-encarceramento-feminino-como-ampliacao-da-violacao-de-direitos/>. Acesso em: 30 mai. 2023.
- ASSIS, R. D. A realidade atual do sistema penitenciário brasileiro. **Revista CEJ. Brasília**, Ano XI, n. 39, p. 74-78, out./dez. 2007. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/949/1122>>. Acesso em: 05 abr. de 2022.
- BRASIL. **Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/>

legin/fed/lei/1980-1987/lei-7210-11-julho1984-356938-normaa  
tualizada-pl.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

CHIES, L. A. B.; BARROS, A. L. X.; LOPES, C. L. A. da S.;  
COLARES, L. B. C.; OLIVEIRA, S. F. de. A prisão dentro da  
prisão: sínteses de uma visão sobre o encarceramento feminino na  
5.<sup>a</sup> Região Penitenciária do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira  
de Ciências Criminais**, v. 17, p. 251-280, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed.  
São Paulo: Cortez, 2000.

CONSTANTINO, P. R. P. Ensino técnico em unidades prisionais:  
perspectivas para a educação profissional paulista. **Cadernos da  
Fucamp**, v. 18, n. 34, p. 67-76, 2019. Disponível em: [https://  
revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1834](https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1834) .  
Acesso em: 25 mar. 2024.

FERREIRA, J. P. A desigualdade de gênero que reflete no  
encarceramento feminino brasileiro. **IAÇÁ -Artes da Cena**. v. II,  
n. 2, 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: o nascimento da prisão**.  
Petrópolis: Vozes, 2014.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das  
ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v.  
14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/rbe  
du/a/QFXsLx9gvgFvHTcmfNbQKQL/abstract/?lang=pt](https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QFXsLx9gvgFvHTcmfNbQKQL/abstract/?lang=pt) . Acesso  
em: 25 mar. 2024.

GODINHO, A. C. F.; JULIÃO, E. F.; ONOFRE, E. C. Desafios da  
educação popular em contextos de privação de liberdade. **Eccos**,  
São Paulo, n. 52, p. 1-19, jan./mar. 2020. Disponível em: [https://  
www.researchgate.net/publication/342648008\\_Desafios\\_da\\_  
educacao\\_popular\\_em\\_contextos\\_de\\_privacao\\_de\\_liberdade](https://www.researchgate.net/publication/342648008_Desafios_da_educacao_popular_em_contextos_de_privacao_de_liberdade).  
Acesso em: 20 abr. 2023.

GORZ, A. **Metamorfoses do trabalho**. São Paulo: Annablume,  
2003.

HENRICH, G. **Os processos de avaliação de sujeitos em privação  
de liberdade na 4<sup>a</sup> Região Penitenciária do Rio Grande do Sul:**  
Dinâmicas, contradições e mediações 213 f. Tese (Doutorado em

Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, Porto Alegre, 2016 Disponível em: < <https://hdl.handle.net/10923/8526> >. Acesso em: 03 abr. 2022.

IRELAND, T. D. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em aberto**, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov. 2011. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2714>. Acesso em: 25 mar. 2024.

JULIÃO, E. F. Educação em espaços de restrição e privação de Liberdade no Brasil: perspectivas e concepções. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n.32, p. 191-206, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2729> . Acesso em: 25 mar. 2024.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Livro 1. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

MELO, E. P. C. B. N. de; CASTILHO, K. C. de. Pesquisa científica: abordagens predominantes. *In*: LIMA, P. G.; PEREIRA, M. C. (org.). **Pesquisa científica em ciências humanas**: uma introdução aos fundamentos e eixos procedimentais. Uberlândia: Navegando, 2018, p. 73-96.

REDÍGOLO, N. C. N. O sistema penitenciário e seus estigmas: o caso paulista. **Revista LEVS/UNESP**: Marília, Ano 2012, Edição 9, Maio/2012.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.** [on-line], v.12, n.34, p.152-165, 2007. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v12n34/v12n34a12.pdf> . Acesso em: 22 de março 2024.



# A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA JUVENTUDE CAMPONESA: SUJEITOS COLETIVOS NA RESISTÊNCIA JUNTO A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MST

Josene Aparecida dos Santos  
Luciana Neves Loponte

## Introdução

No processo de luta dos trabalhadores do campo por acesso à terra, vai se construindo a luta pela educação, alicerçados nos princípios pedagógicos da educação popular, na qual projeta as formulações de Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, tal como reflete Caldart (2004). A Educação Popular está vinculada à resistência pelo direito à educação, e pela participação das comunidades em pensar uma proposta de educação contra-hegemônica. A Educação Popular reconhece o movimento do povo pela educação como direito, este, se constitui como elemento formativo desta educação, suas vivências organizativas e de luta são processos educativos. “Para a educação popular, o trabalho educativo, tanto na escola quanto nos espaços não formais, visa formar sujeitos que interfiram para transformar a realidade” (Paludo, 2012, p.284).

Na perspectiva, libertadora e popular da educação, é que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) incorpora a escola e a luta por ela em sua dinâmica, sendo vista como uma questão política e estratégica na luta pela Reforma Agrária, visando a formação de seus sujeitos. Caldart (2004, p. 227) demarca que:

[...] o componente específico da situação educacional brasileira, e particularmente da realidade do meio rural. Assim como não é possível compreender o surgimento do MST fora da situação agrária e agrícola brasileira, também é preciso considerar a realidade educacional do país para

entender por que um movimento social de luta pela terra acaba tendo que se preocupar com a escolarização de seus integrantes.

O Projeto pedagógico do MST na luta por educação como um direito e a construção de sua pedagogia, se inicia pela escola, e nela se formulam os objetivos formativos para além da escola. O MST, no final da década de 1980, faz o debate sobre o que queremos com as escolas de assentamento (e acampamentos), mas não inicia pelos objetivos da escola em si, mas pelos objetivos de formação dos sujeitos que ali estão, sendo conquistada nas lutas do Movimento<sup>1</sup>, junto às suas comunidades.

Afirmado, assim que é necessário formar militantes Sem Terra<sup>2</sup>, continuadores da luta pela terra, pela reforma agrária, engajados nas lutas coletivas pela transformação da sociedade. Sendo necessário que esses militantes sejam formados como trabalhadores capazes de dar conta dos desafios da produção nas áreas conquistadas, mas de forma a exercitar/projetar novas relações sociais, econômicas e ecológicas, que correspondam às lutas necessárias para construção social e política do projeto popular de sociedade.

Com esta missão de formação é que surge o Instituto Educar no ano de 2005, localizado no assentamento Nossa Senhora Aparecida - área 9 Pontão Rio Grande do Sul (RS) – realizando curso técnico de nível médio em Agropecuária com Habilitação em Agroecologia, em parceria com o Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Campus Sertão – RS. Popularmente chamada de escola técnica do MST, visando a formação técnica, com base

---

<sup>1</sup> Quando usar Movimento com letra maiúscula, estou me referindo ao MST.

<sup>2</sup> Conforme Caldart em: O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. Sem Terra, com letras maiúsculas e sem hífen, é o nome próprio que identifica os sem-terra do MST. A expressão “sem-terra” indica a categoria social de trabalhadores e trabalhadoras do campo que não têm terra e que passam a requerê-la como direito. Trata-se de um vocábulo recente nos dicionários de língua portuguesa, uma das conquistas culturais da luta pela terra no Brasil. Mas em seu nome, os Sem Terra, mantêm a grafia original de seu nascimento como sujeitos que criaram o MST (2001, p.223).

agroecológica, para a juventude das áreas de reforma agrária, comprometido com uma educação humanizadora, desenvolvendo sua proposta pedagógica através das matrizes formativas que partem do trabalho, luta social, organização coletiva e da história (Caldart, 2000), assim como um conjunto de metodologias dentro do tempo escola e tempo comunidade.

Neste capítulo, temos como objetivo trazer alguns elementos com base no estudo de caso realizado, fruto da Dissertação do Mestrado Profissional e do produto educacional<sup>3</sup>. O estudo foi realizado com jovens egressos (as)<sup>4</sup>, estudantes do Instituto Educar, pertencentes aos assentamentos da região metropolitana de Porto Alegre e seu entorno, regional do MST, com nome de Enio Guterres.

O estudo buscou analisar as contribuições da formação no Instituto Educar para a vida pessoal e profissional dos egressos, oriundos dos assentamentos pertencentes a Regional do MST Enio Guterres. Desse modo, traz reflexões sobre as contribuições do curso em suas trajetórias de formação profissional, localizando os mesmos em seus espaços de trabalho, sistematizando as narrativas dos egressos (as) e do Instituto Educar, referente as demandas para a qualificação da política pública da Educação do Campo, assim como as dimensões formativas que compõe o projeto político pedagógico de educação do MST, em regime de alternância junto a

---

<sup>3</sup> Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Charqueadas do Instituto Federal Sul-rio-grandense, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, em 20/04/2023. Linha de Pesquisa: Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica. Produto educacional: “A Educação do Campo no MST e suas Contribuições na Formação Profissional da Juventude Camponesa no Instituto Educar”. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/730727>.

<sup>4</sup> Egresso segundo dicionário on-line de português significa: “aquele que se ausentou; que se distanciou, que já não faz parte de um grupo”. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/egresso>>. Acesso em: 18 jan. 2023. O termo nesta pesquisa, significa “ex-educando”, é utilizado para designar o educando concluinte do curso de ensino técnico de nível médio em agropecuária com habilitação em agroecologia, realizado em uma escola técnica do MST, no Instituto Educar.

Pedagogia do Movimento, e sua importância no fortalecimento da identidade camponesa.

Para a realização deste trabalho e alcance dos objetivos do mesmo, fez-se uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com entrevista e aplicação de questionário, a uma amostra de 11 egressos (as), dos 31 formandos do período de 2005 a 2018, pertencentes a regional Enio Guterres.

O tipo de pesquisa se configurou como um estudo de caso que, conforme Yin (2003) “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando o limite entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos” (Yin, 2001, p.32), tendo como método a pesquisa qualitativa na perspectiva de Minayo (2007).

A pesquisa bibliográfica foi realizada através de leituras acerca das categorias e conceitos fundamentais que orientam a pesquisa: Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, Pedagogia do Movimento Sem Terra, Trabalho como Princípio Educativo.

A pesquisa documental aconteceu pela análise de documentos que correspondem ao processo de ensino e aprendizagem como: Projeto Pedagógico Curricular (PPC), Projeto Político Pedagógico (PPP), Projeto Metodológico da etapa (PROMET) e imagens fotográficas.

O trabalho de campo contou com uma entrevista filmada, realizada com 06 dos 11 egressos das turmas participantes. A escolha dos mesmos contempla a diversidade de turmas, gêneros e realidades diferentes, este material também deu origem ao produto educacional, um documentário intitulado “A Educação do Campo no MST e suas Contribuições na Formação Profissional da Juventude Camponesa no Instituto Educar”<sup>5</sup>, disponível no link: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/730727>

---

<sup>5</sup> SANTOS, J. Produto Educacional: A Educação do Campo no MST e suas Contribuições na Formação Profissional da Juventude Camponesa no Instituto Educar”, disponível na Plataforma EduCapes.

Neste texto, traremos os princípios e fundamentos da Pedagogia do MST e a Educação do Campo no Instituto Educar, elementos que fizeram parte e se cruzaram com os demais procedimentos metodológicos adotados nos estudos de caso, que deu origem a este capítulo. Também, apresentaremos as narrativas dos egressos (as) da pesquisa e suas percepções sobre as contribuições do curso realizado, as sugestões para Educação Do Campo no Instituto Educar e, por fim, as conclusões em relação a contribuições deste Instituto na formação da juventude camponesa.

### **Princípios e fundamentos da pedagogia do MST**

Com o propósito de repensar a educação e sociedade, visando dar respostas às necessidades dos trabalhadores do campo, na luta coletiva pela reforma agrária, pela transformação social, é que o MST vem constituído seu movimento pedagógico, participando do movimento de transformação da realidade que o produz (Caldart, 2012). Esta se faz no movimento da práxis, onde “[...] o ser humano se forma e transforma-se ao transformar o mundo.” (Caldart, 2012, p. 546), assumindo este vínculo entre educação e práxis<sup>6</sup>, destaca a luta social como dimensão educativa, e o trabalho como princípio educativo.

As relações, culturais, sociais, econômicas, política, de trabalho e luta, são elementos, que vão se incorporando como dimensões formadoras dos sujeitos Sem Terra, caracterizam o MST e sua pedagogia, o que se faz como um “[...] *sujeito pedagógico*, ou

---

<sup>6</sup> No diálogo com a teoria pedagógica e social, trata-se de tomar posição diante do embate de tradições distintas de pensar e de fazer a formação humana. A Pedagogia do Movimento recupera, reafirma e, ao mesmo tempo, continua, desde uma realidade específica, com seus sujeitos particulares e em um tempo histórico determinado, a construção teórico-prática de uma concepção de educação de base materialista, histórica e dialética. É herdeira da filosofia da práxis como concepção que radicaliza a ideia do ser humano (ser social e histórico) como produto de si mesmo: ao mesmo tempo produto e sujeito da história, formado pela sociedade e construtor da sociedade – sujeito de práxis (Caldart, 2012, p.551).

seja, como uma coletividade em movimento, que é educativa e que atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a constituem” (Caldart, 2004, p. 315, grifos da autora).

O Movimento social como sujeito pedagógico “[...] põe em movimento, diferentes matrizes de formação humana, entre as quais, tem por centralidade, a matriz da *luta social*, e da *organização coletiva*, em sua articulação necessária com as matrizes do *trabalho*, da *cultura*, e da *história*” (Caldart, 2012, p. 547, grifos da autora). Sendo assim a mesma autora afirma que o MST não cria uma nova pedagogia, mas, sim, recupera e mobiliza de um jeito específico, pela historicidade de suas ações, matrizes pedagógicas construídas ao longo da história da formação da humanidade.

As matrizes formativas foram definidas pelo trabalho educativo do MST a partir de suas reflexões e lutas. A pedagogia do Movimento nos inspira a entender as práticas educativas, segundo Caldart (2004):

É possível, então, que seja essa complexidade de sentido que nos leve a diferenciação também sobre como olhar para o Movimento. Aqui a escola foi olhar para o *movimento do Movimento*, ou seja, o MST como *processo* de sua constituição como ação, como coletividade, como identidade, no movimento ou na relação entre as diversas características que foi produzindo em sua história, e que se refletem em cada vivência cotidiana dos sem-terra. Nesse olhar, é possível enxergar que o princípio educativo por excelência está no *movimento mesmo*, no *transformar-se transformando* a terra, as pessoas, a história, a própria pedagogia, sendo essa a raiz e o formato fundamental de sua identidade pedagógica (Caldart, 2004, p. 328, grifos da autora).

Assim sendo, a chave de análise está no próprio movimento do Movimento, que possibilita olhar para o que está fazendo e como podem melhorar o que estão fazendo, desde as relações sociais e as transformações sociais que necessitam a coletividade, trabalhando pela emancipação humana dos sujeitos envolvidos.

Compreender o sujeito Sem Terra<sup>7</sup>, como nome próprio, como identidade, que dialoga com uma identidade de classe, o MST como sujeito pedagógico, como já citado anteriormente, que forma as pessoas (Caldart, 2004).

As vivências, portanto, são próprias de quem está no Movimento, mas os processos básicos são próprios da formação humana, partindo desta compreensão chegamos ao debate das Matrizes Pedagógicas do Movimento, compreendendo também que a formação do ser humano passa por essas matrizes, como nos diz Caldart,

[...] a Pedagogia do Movimento *põe em movimento a própria pedagogia*, mobilizando e incorporando, em sua dinâmica (organicidade), diversas e combinadas matrizes pedagógicas, muitas delas já um tanto obscurecidas em um passado que não está sendo cultivado. Tal como na lavração que seus sujeitos fazem da terra, o MST resolve, misturar e transformar diferentes componentes educativos, produzindo uma síntese pedagógica que não é original, mas também não é igual a nenhuma pedagogia já proposta, se tomada em si mesma, exatamente porque sua referência de sentido está no Movimento (Caldart, 2004, p. 330, grifos da autora).

A concepção de educação no MST é construída a partir de uma história de luta, o acesso à educação e a própria construção de uma nova pedagogia pelo e para o Sem Terra os quais são determinantes para construção de sua concepção educativa. A educação, para o MST é uma de suas principais bandeiras de luta, onde a escola está presente desde os acampamentos, na forma de escola itinerante<sup>8</sup>,

---

<sup>7</sup> Conforme Caldart (2004, p.19-20), Sem Terra, com letras maiúsculas e sem hífen, é o nome próprio que identifica os sem-terra do MST. A expressão “sem-terra” indica a categoria social de trabalhadores e trabalhadoras do campo que não têm terra e que passam a requerê-la como direito. Trata-se de um vocábulo recente nos dicionários de língua portuguesa, uma das conquistas culturais da luta pela terra no Brasil. Mas em seu nome, os Sem Terra, mantêm a grafia original de seu nascimento como sujeitos que criaram o MST, que é também sinal de uma identidade construída com autonomia.

<sup>8</sup> Itinerante, no sentido de mobilidade física. Esta escola acompanha o acampamento para onde quer que ele se movimente (Caldart, 2000).

passando pelas escolas públicas nos assentamentos, até os centros de formação e “escolas” do próprio MST.

Caldart (2000) elenca quatro elementos que dão origem ao nascimento do trabalho do MST com a educação:

1) Respeito ao contexto social, a realidade do meio rural, nos diversos aspectos a questão agrária e a educacional brasileira, os quais dão origem ao MST e a preocupação com a escolarização dos seus integrantes.

2) A preocupação direta das famílias com a escolarização dos seus filhos, e estas preocupações se tornam uma preocupação de toda a coletividade.

3) O MST transformou a necessidade em uma tarefa da organização e lutar por educação e a escola.

4) Remete ao fato de que os dirigentes deste processo depositaram um valor necessário no estudo desta educação que queremos, transformando a educação como princípio para a organização, compromissos com a formação humana voltada para uma organização social de massa.

Como retrata o *Caderno de Educação*, número 09, que traz a concepção de escola para o MST:

A relação do MST com a educação é, pois, uma relação de origem: a história do MST é a história de uma grande obra educativa. Se recuperarmos a concepção de educação como formação humana é sua prática que encontramos no MST desde que foi criado: a transformação ‘dos desgarrados da terra’ e dos ‘pobres de tudo’ em cidadãos, dispostos a lutar por um lugar digno na história. É também educação o que podemos ver em cada uma das ações que constituem o cotidiano da formação da identidade dos sem - terras do MST (MST, 1999, p. 5).

Esta é a pedagogia que se forja na luta dos Sem Terra, busca a humanização, fortalecida em uma identidade e em movimento, a chamada Pedagogia do Movimento. Esta pedagogia tem matrizes pedagógicas fundamentadas em várias pedagogias retratadas por Caldart (2000), as quais seguem:

**Pedagogia da luta social** - na perspectiva da luta em busca de conquistas, mostrando que é possível subverter a desordem e reinventar a ordem, a partir de valores verdadeiros e radicalmente humanista, que tenha a vida como um bem muito mais importante do que qualquer propriedade.

**Pedagogia da organização coletiva** -tem suas raízes no acampamento com as necessidades do movimento, se tornando uma grande família do MST. Esta está vinculada à pedagogia da cooperação. É o desafio permanente de quebrar, pelas novas relações de trabalho, pelo jeito de dividir as tarefas e pensar no bem estar do conjunto das famílias, e não de cada um por si. É quando a escola funciona como uma cooperativa de aprendizado, onde o coletivo assume a corresponsabilidade de educar o coletivo, formando uma visão de mundo, de uma cultura e no bem de todos.

**Pedagogia da terra** - busca perceber a historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o manuseio cuidadoso da terra, natureza para garantir mais vida e educação ambiental.

**Pedagogia do trabalho e da produção** - brota do valor fundamental do trabalho que gera produção, que é necessária para garantir qualidade de vida social. Pelo trabalho se produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo, mediante que as pessoas ao perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas. Por isso as nossas escolas precisam se vincular ao mundo do trabalho e se desafiar a educar também para o trabalho e pelo trabalho.

**Pedagogia da cultura** - tem suas dimensões na pedagogia do gesto, símbolos e do exemplo as quais se exercitam na prática e exercício do diálogo, no mistério da mística que materializa a vida.

**Pedagogia da escolha** - esta se manifesta à medida que reconhecemos que as pessoas se educam se humanizam mais quando exercitam a possibilidade de fazer escolhas e de refletir sobre elas. Ao ter que assumir a responsabilidade pelas próprias decisões, as pessoas aprendem a dominar impulsos, influências, e

aprendem pela coerência entre os valores que se defende com palavras e os valores que se efetivamente se vive, é um desafio sempre em construção reflexão permanente.

**Pedagogia da história** - nasce do cultivo da memória e da compreensão do sentido da história e da percepção de ser parte dela, não apenas como resgate de significados, mas como algo a ser cultivado e produzido. Ninguém ou nada é lembrado em si mesmo, deslocado das relações sociais, deve ser trabalhada a história em todo o processo educativo na busca de compreender a história e seu movimento.

**Pedagogia da alternância** - brota do desejo de não cortar raízes. É uma das pedagogias produzidas em experiência de escola do campo que buscaram integrar a escola com a família, e a comunidade do educando. No nosso caso, ela permite uma troca de conhecimentos e fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com os assentamentos e acampamentos, seus movimentos e a terra.

Nesta caminhada o MST forjou seus princípios filosóficos e pedagógicos da educação no interior do movimento, atribuem cinco princípios filosóficos a sua proposta educacional ao afirmar que a educação deva ser para a transformação social:

- 1) Aberta para o novo;
- 2) Para o trabalho e a cooperação;
- 3) Aberta para o mundo;
- 4) Voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
- 5) Um processo permanente de formação/transformação humana.

Estes princípios filosóficos, evidentemente, estão repletos de uma visão de mundo, das concepções mais gerais em relação à pessoa humana, à sociedade e ao que se entende que seja educação. Desta forma, vão se materializando as necessidades, quem as dita é a própria realidade vivida, fundamentando os princípios norteadores da Pedagogia do MST, ela caminha com a demanda da classe trabalhadora e é assim que se materializa o Instituto Educar.

## **A educação do e no campo no Instituto Educar**

Somente no final dos anos 80, percebe-se uma outra história da educação aos camponeses, realizada pelos movimentos sociais e outras organizações camponesas, protagonizando a luta política em defesa de uma Educação do Campo e não mais para o campo. Lutas e disputas permanentes devido à falta de efetivação de políticas públicas, que correspondam a proposta política pedagógica para os sujeitos do campo (Coutinho, 2009).

Coutinho (2009) identifica o que a Educação do Campo almeja, assim como os desafios que seguem na agenda das organizações e movimentos sociais, junto ao Estado, na luta contínua pela manutenção e qualificação de uma política pública da Educação do Campo.

A educação almejada deve corresponder a história, a cultura, ao modo de produção e de organização dos povos camponeses (sem-terra, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, pescadores, artesãos, indígenas...). O Estado responde às reivindicações aprovando programas e projetos, entre os quais o PRONERA, Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra e editando as Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo. Sabe-se que não são políticas de Estado, mas políticas de governo que sofrem restrições no financiamento, em decorrência dos interesses emanados da lógica do capitalismo neoliberal e de suas agências gestoras: Banco Mundial, UNESCO, OMC, FMI. No entanto, vislumbra-se que a luta política em defesa da educação pública também será o instrumento de luta a unir o homem e a mulher do campo a conquistar uma escola de qualidade, em todos os níveis e modalidades, importante na luta pela Reforma Agrária e demais políticas públicas (Coutinho, 2009, p.47- 48).

Nesta perspectiva se faz cada vez mais necessário, os movimentos sociais serem vistos e se reconhecerem como sujeitos de direito, com consciência pelos direitos humanos, segundo Arroyo,

o direito à terra, à vida, à cultura, à identidade, à alimentação, à moradia, etc. Assistimos a uma tensão que exige pesquisas: o avanço da consciência

do direito à educação como que se vê limitado pelo retrocesso na garantia dos direitos humanos mais básicos (Arroyo, 2006, p.106).

O autor ressalta que os direitos também se entrelaçam com a produção/reprodução mais elementar da vida. Por isso é imprescindível a humanidade. O direito está na discussão conceitual de uma educação no e do Campo, construída pelas demandas sociopolíticas dos povos do campo. Caldart (2002), nos aponta o significado do conceito para os movimentos sociais:

[...] uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada, desde o seu lugar, e com a sua participação, vinculada a sua cultura, e às suas necessidades humanas e sociais [...] Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória, muito menos como mercadoria (Caldart, 2004, p. 26).

Uma educação do campo é muito mais que simplesmente a localização da escola no meio rural, ela necessita trazer consigo a realidade concreta da vida camponesa, por isso, parte-se do princípio que a educação é “no campo”, pois relaciona-se com a identidade cultural e social do local, na perspectiva do desenvolvimento territorial (comunitário) e suas interconexões com outros territórios. A educação é “do campo”, pois parte do sujeito camponês, de direito, com cultura, em formação, buscando sua reprodução social enquanto classe.

Visando o direito e formação dos jovens do campo é que se surge a articulação com instituições para executar o curso técnico em Agropecuária com Habilitação em Agroecologia. Os cursos estavam respaldados pelo Programa Nacional de Educação para Assentamento das áreas de Reforma Agrária e Quilombolas (PRONERA), sendo coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A primeira parceria se estabeleceu com a Escola Agrotécnica Federal de Sertão -RS, que a partir de 2008, se tornou o atual campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

O Instituto Educar divulga os cursos, aos filhos e filhas de assentados, acampados do MST, assim como para outros movimentos sociais, tais como o Movimento dos Atingidos pelas Barragens - MAB, Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA, entre outros. As divulgações de realizam através do envio de circulares, às instâncias destes movimentos sociais, ficando a cargo destas organizações, as divulgações internas e, posteriormente, indicar os nomes dos interessados para participarem da etapa preparatória. Esta etapa tem um determinado tempo para ocorrer, o tempo de o educando conhecer a proposta pedagógica e suas metodologias e realizar o processo de seleção para ingresso.

O Instituto Educar é organizado de forma democrática e coletiva, em uma estrutura horizontal para tomadas de decisões. Partindo desse pressuposto, estrutura-se através de instâncias, onde ocorrem as discussões para posteriormente operacionalizar as atividades.

Dentro da sua engenharia social, que significa a estratégia de inserção, de organização e de funcionamento da escola, é desta forma que se estabelecem as atribuições e responsabilidades das instâncias junto ao Instituto, desde os setores e unidades de trabalho, contando com a organização dos estudantes, aos representantes indicados pelo MST, que compõem a Direções Nacional, Estadual e Regional, assim como, representante do setor de produção, formação e educação do MST. Poderão ser também convidadas instituições, outros movimentos, parceiros no âmbito municipal, cooperativas e demais organizações sociais.

Os educandos e educadores são inseridos como coparticipantes do processo pedagógico, uma das metodologias de inserção junto ao curso, realizando estudos dos componentes curriculares previstos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) -conforme a distribuição do cronograma das aulas em cada etapa, e esta ocorre por meio do Projeto Metodológico da Etapa (PROMET), nela estão as metas da etapa. As metas são organizadas a partir de uma contextualização do curso e do foco de aprendizagem da mesma. Sendo discutida e

aprovada com os educandos, é um instrumento importante para trazer suas contribuições junto ao curso.

O método pedagógico do Instituto Educar está voltado à capacitação das pessoas que dele participam, principalmente em vista do desenvolvimento de sua consciência organizativa, combinada com outras dimensões da formação humana, relacionadas aos objetivos gerais do curso e dos Movimentos Sociais. Para isso, o Instituto se organiza com suas metodologias, para a formação política e ideológica e da capacitação técnica (PROMET, 2005).

Na escola compreendida como uma coletividade, os educandos(as) são organizados em Núcleos de Base (NB). “Todos educandos (as) deverão estar vinculados a um núcleo de base, que terá como função ser o espaço de auto organização dos (as) educandos (as), para responder às questões organizativas e políticas na etapa. Também se constitui como espaço de estudo e elaboração de tarefas das disciplinas do curso” (Instituto Educar, 2008, p. 40). Cada NB, escolhe uma companheira e um companheiro(a) para fazer parte da coordenação do núcleo e um educando (a) para a relatoria.

Esse processo faz parte do método pedagógico do Instituto e garante a sua organicidade interna, a cada etapa é feita a troca dos núcleos e a reorganização dos mesmos, para que todos possam conviver e se conhecer mais. Ocorre também a rotação de funções dentro do NB, pois em uma etapa o educando ou educanda pode ser o coordenador ou coordenadora do NB e em uma outra etapa ou momento ele pode estar sendo coordenado. Esta alternância, serve para todos terem a experiência de coordenar, vivendo todas as dimensões do processo educativo. Estes momentos podem ocorrer também nas equipes de trabalho, e assim no decorrer do curso os educandos vão incorporando os aprendizados de cada núcleo de base, equipe e setor de trabalho (Santos, 2011).

As atividades dos núcleos de base são as que seguem:

a) Garantir a participação de cada um dos seus componentes nos diversos tempos educativos.

b) Garantir a unidade, o respeito aos colegas e ao regimento do Instituto.

c) Realizar estudos, leituras indicadas pelos educadores ou pela coordenação pedagógica do curso.

d) Realizar a mística (ornamentar a sala fazer a animação do dia).

e) Coordenar as atividades diárias, segundo a escala (segurança, mística, caderno de reflexão, ciranda infantil e coordenação do dia).

f) O NB que estiver coordenando o dia deve acompanhar o educador e fazer os agradecimentos ao mesmo.

Para dar fluxo nos debates e dar conta das demandas dos educandos e da escola, é criada a Coordenação dos Núcleos de Base da Turma (CNBT), composta pelos coordenadores dos núcleos de base da turma, e desta se escolhe um companheiro e uma companheira para Coordenação Geral da Turma.

Para um melhor funcionamento das tarefas das turmas são compostas também equipes como: a comissão de disciplina e ética, saúde, memória e cultura. Outra, importante parte da inserção dos educandos é nos setores de trabalho, ocorre a distribuição de cada NB nos setores de produção e serviços do Instituto, garantindo assim o envolvimento de todos (as) participantes do curso nas atividades de trabalho diário. É realizada uma rotação nos setores onde todos passam por todos os setores de produção que existem na escola.

A formação dos educandos vai para além da sala de aula, todos os espaços e tempos são planejados, potencializando os ambientes educativos. Segundo o Instituto Educar (2009), a montagem dos tempos educativos é concebida pela escola como instrumentos educativos na integração e formação da coletividade em suas vivências teóricas e práticas, podendo ser ampliados, conforme a demanda e avaliação junto às turmas e suas etapas.

## **Contribuições do Instituto Educar na formação da juventude camponesa**

Na proposta vivenciada na perspectiva da pedagogia humanista e libertadora, os educandos, no coletivo, vão desvelando o mundo e as opressões, e se comprometendo com a práxis transformadora (Freire, 2021). O Instituto trabalha o desenvolvimento da consciência organizativa combinada com outras dimensões da formação humana, relacionadas aos objetivos gerais do curso e dos Movimentos Sociais, sempre tendo como horizonte, atender aos desafios no coletivo.

Os educandos relatam que todos os espaços e atividades contribuíram para a sua formação, desde as vivências nas aulas teóricas e práticas; relatam como o tempo trabalho foi importante para a qualificação profissional e humana. As tarefas do cotidiano da vida, como lavar, limpar, organizar os utensílios, preparar os alimentos, entre outros que estão inseridos no trabalho doméstico, contribuem no entendimento e valorização dos direitos e deveres entre homens e mulheres.

Os egressos (as) identificam que o Educar é um espaço de formação profissional, onde os tempos de estudo, tanto individual quanto coletivo, são extremamente importantes para adquirir conhecimentos técnicos e científicos. Relatam que através da interação entre educandos, educadores, corpo diretivo do Educar e sua comunidade, possibilita troca de conhecimento e cultura. Relatam que ampliaram o conhecimento do lugar onde vivem, ou seja, do assentamento e do acampamento, proporcionando assim uma reflexão sobre que campo queremos.

Relatos como:

[...] me ajudou a lidar com problemas e atritos pessoais, me tornou crítico e me incentivou a pensar, estudar e entender melhor o mundo onde vivo, posso dizer que incentivado pela metodologia da escola coloquei uma meta de me esforçar para sempre ser o melhor ser humano possível, tanto na esfera pessoal quanto profissional, mas especificamente na área profissional

além dos conhecimentos gerais agregados, a capacidade de comunicação sempre trabalhando de forma muito intensa no curso e o incentivo na busca do melhoramento dos processos de trabalho que na escola é incentivado pela crítica e autocrítica, pelas reuniões e debates etc., percebe que são fatores que me auxiliam no dia a dia do trabalho. (Entrevistado 02).

Os egressos (as) reforçam que o curso contribui com a capacidade de se auto organizarem em suas vidas profissionais e pessoais, ampliar o protagonismo, se posicionando perante os desafios que a sociedade impõe. “Nos faz criar identidade, uma identidade de pertencente a uma classe trabalhadora e principalmente a Identidade Sem Terra” (Entrevistada 08).

Ficou identificado nas falas dos educandos os reflexos do projeto de educação que tem como compromisso educar sujeitos para sua plena humanização social e política, tarefa assumida pelos movimentos sociais como nos aponta Caldart:

[...] não queremos ajudar a formar trabalhadores do campo que se conformem ao modelo de agricultura em curso; queremos ajudar a formar sujeitos capazes de resistir a este modelo e luta pela implantação de um outro projeto que inclua a todos que estiverem dispostos a trabalhar a viver no campo e do campo (Caldart, 2004, p. 33-34).

No campo da resistência e do fortalecimento dos vínculos concretos com as vivências do campo e suas contradições, suas relações humanas e de produção, vivencia-se dentro do projeto pedagógico no regime de alternância entre TE e TC. Os egressos(as) destacam que a proposta metodológica de ensino e aprendizagem do Instituto Educar, vivenciados por eles, cumpre com seus objetivos, despertando a vontade de aprender. O fato de ser em alternância (TE e TC), possibilita exercitar teoria e prática, onde é possível trazer para a sala de aula a demanda encontrada na comunidade e, a partir disso, apontar alternativas de intervenção, naquela realidade. “Me senti contemplado com a proposta pedagógica da escola, colocando a teoria em prática, então as contribuições foram grandes em minha vida” (Entrevistado 05).

Os egressos relatam que o Tempo Comunidade é um momento importante de retorno do conhecimento para suas comunidades, contribuindo com algo concreto, para ajudar no desenvolvimento das suas comunidades.

O Tempo Comunidade foi de grande valia, colocado na prática os aprendizados, junto aos meus pais, pois já vivenciavam as práticas orgânicas. Acredito que também dei a minha contribuição na escola levando o que já vivenciava na propriedade (Entrevistado 05).

Para os educandos que estavam inseridos em comunidades, cuja família ou grupos (associações e cooperativas) desenvolviam práticas agroecológicas, a inserção no TC era mais proveitosa.

Um egresso identifica que “o curso nos proporciona a prática de produção orgânica agroecológica, porém, muito poucas pessoas conseguem aplicar em suas regiões e realidades.” (Entrevistado 06).

Os egressos (as) reforçam que este processo de aprendizagem no TC, necessita melhorar.

No meu ver no início, no primeiro retorno às bases nós não sabíamos o que era para fazer exatamente, ficávamos perdidos, os dirigentes/coordenadores não decidiam quem seria os nossos mentores e às vezes quem nos acompanhava também não sabia exatamente o que era para fazer. Éramos muito julgados pela nossa idade, por sermos novos, os mais velhos não viam muita segurança em nossas contribuições, esse foi um grande empecilho ao nosso retorno. Uma sugestão seria retornarmos à base com algumas atividades mais específicas de acordo com o curso, porém flexíveis a realidade ao ambiente ao qual está retornando (Entrevistada 09).

Esses pontos foram levantados pela (entrevistada 09). Expõe alguns limites, enfrentados pelo Instituto Educar, no aspecto da capacidade organizativa da comunidade a qual o educando faz parte, principalmente de recursos humanos para acompanhar os jovens, assim como financeiro para dar suporte a inserção desse jovem no tempo comunidade. A superação desta dificuldade teria que estar prevista pelo PRONERA, destinado a contratação de

monitores para acompanhar o educado no tempo comunidade, favorecendo a inserção deste no TC.

Um outro elemento colocado pela entrevistada, está relacionado à afirmação deste jovem educando junto a sua comunidade. Percebe-se que esta é uma questão enfrentada pelas juventudes, estando em permanente busca por espaços e reconhecimento de seu potencial como sujeitos de seu tempo histórico. A mesma entrevistada coloca que as atividades do TC deveriam ser mais específicas de acordo com o curso, porém, flexíveis à realidade do ambiente ao qual está retornando. Acredita-se que o acompanhamento do educando no TC, pelo Instituto Educar, se faz necessário, qualificando o diálogo com os representantes da comunidade em prol da inserção dos educandos.

Os egressos trouxeram reflexões de aspectos importantes para avançarem no campo do direito à Educação do Campo, e na garantia de políticas públicas para este público camponês, visando uma educação comprometida com o projeto pedagógico e político dos sujeitos do campo, valorizando seus modos de vida e os modelos de produção em seus territórios, elementos que foram enfatizados no documentário fruto da pesquisa.

### **Considerações finais**

Pode-se afirmar que no Instituto Educar não ocorre somente um técnico agrícola com habilitação em agroecologia, pois é um espaço que tem a centralidade no trabalho como princípio educativo, educação omnilateral, visado a travessia para uma nova sociedade, ampliando possibilidades de disputar no conteúdo, no método, e na forma a direção política e de luta pela educação e pela transformação social, visando a construção de um outro projeto societário, de superação ao capitalismo. É, portanto, um espaço de disputa, frente ao projeto de educação para os trabalhadores.

Os egressos (as) identificam a importância do seu trabalho, e da organização dos trabalhadores para avançarem na qualificação,

valorização e direitos necessários para os seus espaços profissionais.

Dentro das contribuições marcantes que se observou, é a ampliação de suas capacidades de lerem o mundo dos egressos (as), trazendo dimensões sociopolíticas aplicadas ao cotidiano, conseguindo identificar as contradições das relações sociais estabelecidas dentro de uma sociedade capitalista e os desafios a serem enfrentados, em seus espaços de atuação, se propondo a serem sujeitos de mudança no hoje.

Os jovens que participaram da pesquisa apontaram reflexões pertinentes para pensar a qualificação da Educação do Campo como direito, que esta deve ser garantida como política pública, assim como elementos que podem ser melhorados, partindo de reflexões e ações das Instituições de ensino, de suas comunidades e movimentos sociais, tendo um maior acolhimento destes jovens em formação e pós formados, fortalecendo o potencial desta juventude em seus territórios.

## Referências

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra - escola é mais do que escola**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. Dossiê Desenvolvimento Rural.

**Estud. av.** 15 (43), dez 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/r/jea/a/C8CTZbGZp5t8tH7Mh8gK68y/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 15 nov. 2023.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, E. J. *et al.* (org.).

**Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF:

Articulação Nacional por uma Educação do Campo. n. 4, 2004. p. 25-36. (Coleção Por Uma Educação do Campo).

COUTINHO, A. F. Do Direito à Educação do Campo: a Luta Continua! **Revista AURORA**, ano III n. 5, dez. 2009. ISSN:1982-8004 [www.marilia.unesp.br/aurora](http://www.marilia.unesp.br/aurora).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 77. ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2021.

INSTITUTO EDUCAR. **Projeto pedagógico do curso de Educação Profissional de Nível Médio Técnico em Agropecuária - modalidade concomitante**. Polo Pontão. IFRS: Sertão, 2008.

INSTITUTO EDUCAR. **Cartilha nº 1**. Org. pela Coordenação Política Pedagógica. Elaborada com o apoio da Petrobras, 2009.

INSTITUTO EDUCAR. **Projeto pedagógico do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio**. Polo Pontão. IFRS: Sertão, 2012.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Como fazemos a escola de educação fundamental - MST. **Caderno de Educação**, São Paulo n. 9, v.1, 1999.

MST. **Caderno de Educação nº 8**. Princípios da Educação no MST. Coletivos Nacional do Setor de Educação, 2. ed. São Paulo, 1999.

PALUDO, C. Educação Popular. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 280-285.

PROMET. **Projeto metodológico da etapa** – Documentos do Instituto Educar, Pontão – RS. Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agroecologia. Primeira turma etapa I. 2005.

SANTOS, J. A. dos. **A formação no Instituto Educar e suas contribuições para o território camponês**. 66f. Monografia (Graduação em Geografia). Universidade Estadual Paulista (UNESP) Presidente Prudente, SP. 2011.

SANTOS, J. A. dos **A educação do campo e suas contribuições na formação profissional da juventude camponesa – um estudo com egressos (as) do Instituto Educar pertencentes a regional do MST Enio Guterres**. Dissertação (Mestrado em Educação, Ciência e Tecnologia) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Charqueadas, RS, 2023.

SANTOS, J. A. dos; LOPONTE, L. N. **A Educação do Campo no MST e suas Contribuições na Formação Profissional da Juventude Camponesa no Instituto Educar**, Charqueadas, RS. 2023. Disponível em: <http://educapes.gov.br/handle/capes/730727>  
Acesso em: 23 mai. 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## AUTORAS E AUTORES

**Adriano Rostirolla** é Doutorando em Memória Social e Bens Culturais pela Universidade La Salle (2024-2028), bolsista CAPES. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense/ Campus Charqueadas (2023). Especialista em Docência no Ensino Superior pelo IERGS (2012). Graduado em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas (2021/2). Graduado em Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Anhanguera-Uniderp, Porto Alegre (2015). Graduado em História (Licenciatura Plena) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2011/2). Graduado em Geografia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2010/2). Atua como Técnico Administrativo em Educação no Instituto Federal Sul-rio-grandense, Campus Sapucaia do Sul, desde março de 1997.

**Aline Simões Menezes** é Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (2023) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense- IFSUL - Campus Charqueadas. Especialização - Rio Grande do Sul: Sociedade, Política e Cultura (2004). Graduação em História Licenciatura (2004) e em História Bacharelado (2002) pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Atua como Técnico em Assuntos Educacionais na Coordenação de Assistência Estudantil, desde 2013, no Instituto Federal do Rio Grande do Sul - IFRS - Campus Rio Grande.

**Angélica Corvello Schwalbe** é Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSul), Campus Charqueadas, Especialista em Gestão de Projetos com ênfase no PMI pela UNINTER. Possui Bacharel em Arquivologia pela Universidade

Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Licenciatura em História pelas Faculdades Porto Alegrenses. É Arquivista na Reitoria do IFSul.

**Antonio Marcos Pacheco Coutinho** é Assistente em Administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Atualmente trabalha na Coordenadoria de Registros Acadêmicos do Campus Camaquã. Possui Licenciatura Plena em Química e Habilitação em Física (UNISC). Especialização em Gestão Educacional (ULBRA - Canoas/RS) e Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT (IFSul - Campus Charqueadas).

**Carlos Emilio Padilla Severo** é Doutor em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e Mestre em Ciência da Computação pela mesma universidade, realizou, durante o mestrado, estágio sandwich no Laboratório de Investigação e Formação em Informática Avançada, na Universidade Nacional de La Plata (UNLP) – Argentina. Possui licenciatura plena em Computação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), e bacharelado em Informática pela Universidade da Região da Campanha (URCAMP). Tem formação e experiência na utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino e Aprendizagem. Atualmente é professor do quadro de docentes efetivos do (IFSul), Campus Bagé. Professor formador na pós-graduação *lato sensu*, nos cursos de Mídias na Educação e Especialização em Educação: espaços e possibilidades para educação continuada. Foi professor permanente na Pós-graduação *strictu sensu*, no curso de Mestrado do ProfEPT-IFSul.

**Cilene Machado Parabôa** é Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (2023) pelo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - Campus Charqueadas. Especialista em Mídias na Educação (2018), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e graduada em Administração (2010) pela Universidade de Santa Cruz do Sul

(UNISC). Atua como Coordenadora Pedagógica no Centro de Formação Profissional SENAI, Lajeado.

**Cristiane Pereira** é Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) - Campus Charqueadas (2023). Especialista em Gestão de Bibliotecas Públicas pela AVM, Faculdade integrada (2014). Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal do Rio Grande (2007). Atua como Bibliotecária, Documentalista no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Pelotas.

**Daniela Medeiros de Azevedo Prates** é Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com estágio doutoral no Instituto de Ciências Sociais na Universidade de Lisboa. Possui Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). É professora de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL) e docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFSul). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventudes e Educação (GEPEJE/CNPq/IFSul).

**Emerson da Rosa Rodrigues** é Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (2023), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Charqueadas. Especialista em Atendimento Educacional Especializado - AEE Sala de Recursos (2013), pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Graduado em Biblioteconomia (2006), pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Atua como Bibliotecário do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, desde 2011.

**Fernanda Spíndola** é Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (2023), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Charqueadas. Especialista em Gestão em Segurança Pública (2020), pela Faculdade Verbo Jurídico e graduada em Biblioteconomia (2011) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua como Policial Penal no Rio Grande do Sul, desde 2014 e cursa seu segundo mestrado em Segurança Pública Cidadã, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Gislaine da Silva Maciel** é Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (2023), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Charqueadas. Especialista em Bibliotecas Escolares e Acessibilidade (2010), pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Graduada Bacharel em Biblioteconomia (2001), pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Atua como Bibliotecária Documentalista no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, desde 2013.

**Glaito Brum da Cruz** é Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (2023), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Charqueadas-RS. Especialista em Educação e Gestão Ambiental, (2016), pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Graduado (2014), pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI. Atua na área de Segurança e Medicina do Trabalho da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desde dezembro de 1994.

**Glória Acosta Santos** é Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Atualmente é Bibliotecária Documentalista do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Pós-graduação *lato sensu* em Gestão Administrativa na Educação, pela Escola Superior Aberta do Brasil (2012). Possui Graduação em Biblioteconomia, pela Universidade Federal do Rio Grande (2008).

Formada Técnica em Secretariado, pela Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas (2001).

**Itamar Luís Hammes** é Doutor em Filosofia Política pela PUCRS, com estágio Pós-doutoral no Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS. É professor EBTT nos Cursos Técnicos, Superior e Pós-graduação em Educação no Campus IFSul de Lajeado e pesquisador no Mestrado Profissional ProfEPT do IFSul.

**Janessa Aline Zappe** é servidora docente do IFSul. Atua nos cursos Técnico em Informática e Mecatrônica, em cursos de Graduação e no Curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT - do IFSul, Campus Charqueadas. É licenciada em Química e Química Industrial, pela Universidade Federal de Santa Maria. Possui Especializações na área de Educação e Mestrado e Doutorado em Educação em Ciências (UFSM).

**Josene Aparecida dos Santos** é Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (2023), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Charqueadas. Especialização em Orientação Educacional (2027), pela Universidade São Luís. Especialização em Permacultura (2023), pela Universidade Federal de Santa Catarina e graduada em Geografia (2011), pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. Atua como educadora e orientadora na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, no município de Taquari E.E.E. Médio Nossa Senhora da Assunção, desde (2013), e como educadora popular, militante do setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), desde de 1999.

**Lisângela Teixeira Lacerda** é Mestra em Educação Técnica e Profissional e Tecnológica (2023), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - Campus Charqueadas, RS. Especialista em Supervisão Educacional (2004), pela Universidade da Região da Campanha. Graduada em Letras

(1995), pela Universidade Luterana do Brasil. Atua como Diretora da E. M. E. F. Prof. Horácio Prates e Professora no I. E. E. Assis Chateaubriand, ambos em Charqueadas.

**Loraine Lopes da Silva** é Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (2023), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Charqueadas. Especialista em Educação Corporativa e Pedagogia Empresarial (2014), pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Graduada em Administração de Empresas (2009), pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Atua como Administradora no IFRS, Campus Rio Grande, desde 2010, foi professora substituta junto aos cursos de Ensino Médio Integrado do IFRS, no período de 2022 a 2023.

**Luciana Neves Loponte** é Professora Titular do IFSul Rio-grandense. Pós-doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Lisboa, Doutora e Mestra em Educação: História, Política e Sociedade, pela PUC-SP. Especialista em Metodologia do Ensino, pela UCPel e em Metrologia e Instrumentação pelo CEFET-MG. Possui Licenciatura Plena para Formação de Professores pelo CEFET-PR e curso técnico em Mecânica pela antiga ETFPel. Atua no Campus Sapucaia do Sul, nos cursos técnicos integrados de Mecânica e Plásticos e na Engenharia Mecânica. Docente no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do ProfEPT IFSul, Campus Charqueadas.

**Manoel José Porto Júnior** é Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ). Mestre em Educação (UFPel) - CEFET-RS. Possui Licenciatura em História (UFPel) e Pós-Graduação em EPT. É técnico em Eletrônica (ETFPel) e servidor docente do IFSul. Atua nos cursos Técnico em Eletrônica e Formação Pedagógica – Campus Pelotas. Atuou no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT – Campus Charqueadas.

**Marcell da Silva** é Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFSul, Campus Charqueadas - RS (2023), Pós-graduado-Graduado em Tecnologias na Educação a distância pela UNICID (2011), e licenciado em Música pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (2007). É professor do município de Porto Alegre desde 2013, onde ministra aulas de música e é coordenador do EEABI (Espaço Educativos Afro-Brasileiro e Indígena) da EMEF Lauro Rodrigues. É professor de artes no município de Triunfo-RS desde 2024, onde busca como educador garantir uma educação de qualidade que possibilite Educação para relações étnico-raciais

**Marcelo Francisco Schedler** é Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Graduado em Administração. Graduado em Licenciatura Pedagógica e Formação Superior em Gestão de Micro e Pequenas Empresas. Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas e Coordenador Técnico de Educação Profissional do SENAI-RS, desde 2005.

**Maria Raquel Caetano** é Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Docente no IFSul-Campus Sapucaia do Sul. Atua no mestrado ProfEPT- Campus Charqueadas. Tem Especialização em 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 Mestre (2010) e Doutora (2014) em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas. Fez Doutorado Sanduíche na University of Edinburgh - UK (2013). Atualmente é docente permanente do Mestrado ProfEPT e professora efetiva de Língua Inglesa do IFSul, Campus Sapiranga, onde atua na Direção Geral, desde 2021.

**Melissa Araujo da Silva** é Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), Campus Charqueadas. Pós-

graduada em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Barão de Mauá e Graduada em Tecnólogo de Gestão de Recursos Humanos, pela Universidade Castelo Branco. Concursada como Técnica Administrativa em IFSul, Campus Charqueadas, desde julho/2008. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Juventudes e Educação (GEPEJE/CNPq/IFSul).

**Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior** é Doutor em Educação pela UFPel (2017). Possui Mestrado em Filosofia pela UNISINOS (2008) e Graduação em Licenciatura em Filosofia pela UNIJUÍ (2005). Especialista em Ensino de Filosofia pela UFPel (2019), e em Políticas Públicas e Gestão da Educação pela UFRGS (2022). Desde 2011, é professor efetivo no IFSul. Em 2020, credenciou-se no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFSul).

**Patrícia Mendes Calixto** é Graduada em Geografia, pela Universidade Federal do Rio Grande (1999). Mestre e Doutora em Educação Ambiental, pela Universidade Federal do Rio Grande (2012). Fez estágio de Pós-doutoramento pela Universidade de Lisboa. É Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Visconde da Graça. Integra o corpo docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, na Linha de Pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

**Pérsida Pereira da Silva** é Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT/IFSul. Técnica Administrativa em Educação. Técnica em Contabilidade no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense -IFSUL, Campus Camaquã.

**Renata de Menezes Soares** é Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFSUL), Especialista em Psicopedagogia (ULBRA),

Administração Escolar, Supervisão e Orientação (Uniasselvi) e também em Educação Especial e Psicomotricidade (FSL). Licenciada em Pedagogia pela ULBRA. Professora de Educação Infantil da rede municipal de Charqueadas/RS. Atuante da Supervisão Escolar da Escola Municipal Maternal e Jardim de Infância Mônica em Charqueadas/RS. Membro do Conselho Municipal de Charqueadas/RS.

**Renata Porcher Scherer** é Doutora e Mestre em Educação. Especialista em Educação Especial e graduada em Educação Física pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - Campus Sapucaia do Sul. Também atua como docente permanente no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede - ProfEPT.

**Schirlei Gaelzer** é Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (2023), pelo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Charqueadas. Especialista em Direito Tributário e Empresarial (2010), pela Faculdade de Direito de Santa Maria e graduada em Ciências Contábeis (2006), pela Universidade Federal de Santa Maria. Atua como contadora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campus Sapucaia do Sul, desde 2011.

**Susane do Nascimento Nunes** é Graduada em Letras e Literatura, Pós-Graduada em Pedagogia Gestora e Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. É professora na rede Municipal de Charqueadas, onde desempenha a função de professora de Língua Portuguesa, dos anos finais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Horácio Prates, e atua na rede estadual de Ensino, sendo atualmente Vice-diretora na Escola Estadual de Ensino Médio Vila Cruz de Malta.

Existir, (re)existir e resistir tem sido o centro das lutas pelo direito a uma Educação Profissional e Tecnológica integrada, organicamente, a uma formação humana geral que mobilize/desenvolva, em cada um/cada uma e em todos/as, as possibilidades para construir a vida em sua plenitude. Formação essa que, só é possível, se for lastreada pelas condições necessárias em termos de tempos, espaços, formação e carreira docente e meios pedagógicos.

**Profa. Dra. Jaqueline Moll**