

VOL.3

DIÁLOGOS, PRÁTICAS E MEMÓRIAS

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

ORGANIZADORAS:

DANIELA MEDEIROS DE AZEVEDO PRATES

LUCIANA NEVES LOPONTE

MARIA RAQUEL CAETANO



Pedro & João
editores

**Diálogos, práticas e memórias:
(re) existências em Educação Profissional e Tecnológica**

Volume 3



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

**Diálogos, práticas e memórias:
(re) existências em Educação Profissional e Tecnológica**

Volume 3



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.

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

Diálogos, práticas e memórias: (re) existências em Educação Profissional e Tecnológica. Vol. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 401p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0170-2 [Impresso]

978-65-265-0266-2 [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).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Sumário

Prefácio	9
Gaudêncio Frigotto	
Apresentação	19
Daniela Medeiros de Azevedo Prates, Luciana Neves Loponte e Maria Raquel Caetano	
Gestão Democrática e Orçamento - resultados e reflexões das entrevistas realizadas para o estudo de caso no IFSul Sapiiranga	27
Daiane Bender Luciana Neves Loponte	
Breve relato da dissertação de mestrado: conhecer para conservar: a participação dos alunos dos cursos de ensino médio integrado na gestão patrimonial do Campus Charqueadas – IFSUL	55
Darling Geruza Rio de Souza Carla de Aquino Patrícia Mendes Calixto	
A educação profissional no Brasil: um estudo sobre o financiamento da EPT	79
Maicom Juliano Sesterheim da Silva Marta Helena Blank Tessmann Luciana Neves Loponte	

Educação integral no ensino médio integrado do câmpus Passo Fundo: ofensas aos direitos humanos no IFSUL e na realidade familiar dos estudantes	103
Natália Dias Marta Helena Blank Tessmann	
No passado Inspetor, no presente Assistente de Alunos	121
Ana Cláudia Kohls Colvara Daniela Medeiros de Azevedo Prates	
O currículo do curso Técnico em Química da Escola Técnica Municipal Farroupilha: uma análise através da perspectiva Ciência-Tecnologia e Sociedade (CTS)	137
Luciane Esswein Luciana Neves Loponte	
O direito à educação e o uso de tecnologias pelos estudantes do Proeja frente aos desafios apresentados pela pandemia	165
João Orlando Ollé Corrêa Maria Raquel Caetano	
A permanência escolar nos Institutos Federais: uma revisão de literatura	185
Bruna Daniele da Silva Luciana Neves Loponte	
Educação continuada em EAD para trabalhadores do judiciário estadual: a experiência do TJRS	201
Edenir Gomes S. Vieira Maria Raquel Caetano	

Contrarreforma trabalhista e contrarreforma do ensino médio a partir de um contexto neoliberal Selton Vogt Manoel José Porto Júnior	217
Juventudes, Escola e Trabalho: notas sobre <i>ser jovem e ser aluno</i> e suas reconfigurações em tempos de pandemia Elizabete da Silveira Kowalski Daniela Medeiros de Azevedo Prates	233
Descompassos: os desafios encontrados pelos docentes de Artes do IFSul para trabalhar com a Dança no Ensino Médio Integrado Simone Carvalho Renata Scherer	255
Sequência didática de matemática básica para estudantes da EJA em um ambiente virtual de aprendizagem Vasco Ricardo Aquino da Silva Carlos Emilio Padilla Severo	273
Por uma escola tecnológica: a politecnia como perspectiva de continuidade e ruptura Itamar M. da Silva Carlos Emilio Severo	289
Os gêneros digitais e o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado Bárbara Cristiane Maia Minto Carla de Aquino	311

O desenvolvimento da autonomia na aprendizagem: movimento na busca do aprender como valor do humano	333
Helena Miranda da Silva Itamar Luís Hammes Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior	
A importância da inserção da sustentabilidade na formação de professores da Educação Infantil	355
Cristiane Daniel Vieira Patrícia Mendes Calixto	
Considerações iniciais sobre Mestrados Profissionais e Mestrados Profissionais em Ensino	375
Graziela Pascoal Araujo Palmieri Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior	
Sobre as autoras e os autores	395

Prefácio

A verdade e o conhecimento objectivo continuarão incompletos, 'abstractos' e 'unilaterais', enquanto uma classe, historicamente, não tiver senão objetivos limitados, aspirações e fins restritos (Henri Lefebvre)

O terceiro volume de "*Diálogos, práticas e memórias: (re) existências em Educação Profissional e Tecnológica*", organizado pela professoras Daniela Medeiros de Azevedo Prates, Luciana Neves Loponte e Maria Raquel Caetano, reúne textos das pesquisas das mestrandas e dos mestrandos, das orientadoras e dos orientadores da pós-graduação do Instituto Federal Sul-rio-grandense (campus Charqueadas-RS) Coletânea que expressa vários aspectos de porque a criação, expansão e, especialmente, a interiorização dos IFs se constitui na mais ampla política de educação pública de qualidade já existente no país.

O primeiro destes aspectos é a própria particularidade institucional dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) que no campo do ensino se pautam pela verticalidade que envolve o ensino médio, em diferentes modalidades, as licenciaturas e a pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Esta estrutura de verticalidade da oferta do ensino implica, ao mesmo tempo, a pesquisa e extensão.

O segundo aspecto desta particularidade é o fato que esta tríade de publicações resultantes de pesquisas dos professores e pós-graduandos venha de um *campus* interiorizado, podendo oferecer uma pós-graduação do mesmo padrão científico pela qualificação e condições de trabalho de seus profissionais. No Brasil, vários outros campi interiorizados, vêm publicando coletâneas como esta que tenho o desafio, mas, ao mesmo tempo, o prazer de prefaciá-las.

O terceiro aspecto diz respeito ao fato que a coletânea define a natureza específica das dissertações e das teses do Programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica que, além da abordagem científica de um tema, têm necessariamente resultante um “produto” de natureza teórico-prática. Isto dentro da especificidade institucional dos IFs de atuarem para a “sustentabilidade” e melhoria da qualidade de vida das populações locais e regionais.

Por fim, o quarto aspecto que evoca esta coletânea e que se materializa no sentido de cada termo do seu título: **Diálogos, práticas e memórias: (re) existências em** Educação Profissional e Tecnológica. Trata-se da base ontológica, epistemológica e teórico-prática que assume o Programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede (ProfEPT) calcada na historicidade das problemáticas estudadas e pesquisadas. Vale dizer, a busca de superar as análises que se fixam no plano dos fenômenos ou da separação arbitrária da unidade diversa que constitui a totalidade do problema foco da pesquisa.

Isto significa dizer quem na pesquisa científica não se pode fazer soma de concepções teóricas. Trata-se de superar o viés de que a melhor análise é a que usa um pouco de cada concepção teórica e epistemológica. As concepções teóricas e epistemológicas disputam o alcance de explicitar, no plano do conhecimento histórico, o que está subjacente e produz os fatos ou fenômenos que pesquisamos. Mas isto não significa que uma determinada opção teórica e epistemológica não possa incorporar, de forma subordinada, aspectos de outros referenciais. Subordinada, exatamente porque as opções teóricas e epistemológicas não se somam.

Destaco a título de exemplos o que tem sido a postura teórica e epistemológica de Karl Marx e Friedrich Engels em seu método de investigação para elucidar as incorporações subordinadas em suas análises. O primeiro, ao reconhecer de que não tinha sido ele, mas Adam Smith que indicou que a riqueza não vinha da terra como defendia a teoria dos fisiocratas, mas do trabalho humano. Todavia, Marx demonstrou que Adam Smith, como intelectual

criador da economia política da burguesia, não explicita a exploração e alienação do trabalhador na nova sociedade de classe sob o capitalismo. O segundo exemplo é a análise que Engels faz em seu livro *A origem da família, da propriedade e do estado*. Ao longo de sua análise vai mostrando as contribuições das interpretações dos que o precederam, mas que o não faziam na perspectiva das relações de classe.

A coletânea sinaliza esta concepção com a palavra “diálogo” que, no plano do conhecimento, implica ir ao subjacente, à raiz, mas que não significa ser dogmático. Se tomarmos o sentido etimológico dado pelos gregos à *διάλογος* vê-se que é uma palavra composta de *διά* (através de) e *λογος* (saber, conhecimento). Trata-se de um processo entre interlocutores na busca do conhecimento que expressa a verdade histórica do real. Neste processo, quando há ética e a finalidade do conhecimento é a melhoria da vida, em todos os seus aspectos, e para todos e não apenas alguns, o dissenso qualificado para chegar à consensos possíveis na prática ou práxis, é fecundo.

O segundo termo do título é *prática* ou, também, *práxis*. Termos que expressam que, de forma explícita ou implícita, as mesmas se orientam por uma concepção teórica ou pelo senso comum. É neste sentido que José Barata-Moura (1997) destaca que a cientificidade do saber em Marx tem que ver com compreensão concreta da realidade e com a determinação das condições teóricas requeridas para a ação prática transformadora¹. Ou seja, a teoria é fundamental, mas só a ação prática de homens e mulheres pode resolver no plano político os problemas que afetam negativamente a vida humana.

Os dois últimos termos – *memórias* e *(re) existências* qualificam a disputa histórica que se efetiva no plano teórico da concepção de educação profissional e tecnológica e a quem serve na prática.

¹ Para uma compreensão da relação entre conhecimento que vai à raiz do que produz a realidade humana e o seu sentido transformador das relações sociais sob a sociedade capitalista, ver, sobretudo o capítulo III – *Marx e a cientificidade do saber-em*: BARATA-MOURAS, José, *Materialismo e subjetividade. Estudos em Torno de Marx*. Lisboa, Editorial Avante, 1997, p. 69-149.

Disputa que se dá no plano da própria luta de classe na sociedade e que se reflete no interior não só dos IFs, mas de todas as instituições da sociedade. Certamente destas memórias e (re) existências a questão estrutural da história e memória da formação profissional e tecnológica é a dualidade estrutural. Ou seja, uma educação geral para as filhas e filhos das frações mais ricas da sociedade e outra para os filhos e filhas da classe trabalhadora que, na melhor das hipóteses, terão acesso ao ensino médio mínimo, com uma formação mínima para uma qualidade de vida igualmente mínima. Destaco o ensino médio de qualidade porque é neste nível que se faculta ou se bloqueia a dupla cidadania: a política que implica bases de conhecimento para participar de forma autônoma e ativa na vida social e política e, econômica que exige a apropriação das bases de todas as ciências (da natureza e da humanidade) para atuar no atual estágio das forças produtivas e relações de produção.

Esta dualidade estrutural se relaciona com o projeto da burguesia brasileira de sociedade de capitalismo dependente e de modernização conservadora. Uma que combina riqueza, alto consumo para poucos e amplia a pobreza da maioria. E as lutas para superação desta estrutura social há avanços na disputa da educação, mas interrompidos por ditaduras ou golpes de Estado. Assim, às lutas dos Pioneiros da Educação pública democrática na década de 1930, a ditadura de Getúlio Vargas deu ao patronato, com direito a fundo público compulsório, a formação profissional dos trabalhadores de acordo com seus objetivos privados. Note-se que a reforma do ensino secundário de 1942, patrocinada pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema, o mesmo afirmava que este nível de ensino era para formar a classe dirigente. Portanto, não era reservado aos trabalhadores. Estes estariam contemplados pela criação do Senai e Senac, atualmente o Sistema S com uma dezena de instituições.

O grande avanço das lutas sociais a partir, especialmente de 1946 após ditadura Vargas pelas reformas de base e pela educação pública e erradicação analfabetismo, no que o livro *Pedagogia do Oprimido* de

Paulo Freire é a referência deste tempo histórico, foi abruptamente interrompido por uma ditadura empresarial militar que durou 21 anos. A Contrarreforma da Lei 5691/1971 instituiu o caráter compulsório da profissionalização do ensino de Segundo Grau. O argumento que Valnir Chagas usou para justificar o caráter compulsório da profissionalização era um slogan para mostrar que a partir dali o Ensino de Segundo Grau seria igual para todos, independentemente da sua origem social. Acabaria o: “ensino geral para nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros.”

Mas sob o princípio da flexibilidade estava a dissimulação. Estratégia que junto ao protelar as conquistas, passa ser prática daí em diante pelos legisladores da burguesia brasileira. A flexibilidade indicava a possibilidade de uma terminalidade ideal ou real. A primeira, para os que podiam cursar o ensino de Segundo Grau completo, portanto para os “nossos filhos” enquanto a segunda dependia da possibilidade da região ou da escola, ou das condições do aluno que podiam ter a terminalidade após um ou dois anos, portanto, está para os “filhos dos outros”. Estava mantida a dualidade estrutural.

Desde o início da década de 1980, ainda sob a ditadura empresarial militar, o campo da educação mobilizou-se sob a coordenação de suas entidades científicas e promoveu as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs). A IV Conferência realizada em Goiânia de 2 a 5 de setembro de 1986, um ano após o fim da ditadura, elaborou um documento propositivo (**Carta de Goiânia**)² que serviu de orientação aos debates na Constituinte e, na década de 1990, ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394, de 1996). E deste processo que o Ensino Médio, assim agora denominado, foi consagrado como a última etapa da educação básica como direito social e subjetivo. A estratégia dos intelectuais da classe dominante foi de protelar tanto a aprovação

² Ver: ANDE; ANPED; CEDES. Carta de Goiânia. In: Educação & Sociedade, ano VIII, número 25, dezembro de 1986, pp. 5-10.

da LDB quanto do novo Plano Nacional de Educação para negar as conquistas democráticas, mesmo que parciais.

O retrocesso ocorreu na Gestão de Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação ao longo dos oito anos de mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso mediante Decreto nº 2.208/97 que acabou por torna lei a dualidade no ensino médio. Mais amplamente, difunde-se a tese que o professor ou professora deve ensinar, mas não devem educar. Devem aprender apenas as regras do bem ensinar, deixando a educação à família e à religião. Foi um período de muita resistência dos sindicatos, dos movimentos sociais, das instituições científicas da área e dentro da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

O vigor desta resistência indicava uma base social plural que elegeu, depois de quatro tentativas, um ex operário e líder sindical, Luiz Inácio Lula da Silva a Presidente da República. Os 14 anos e sete meses de governos sob a liderança do Partido dos Trabalhadores, pelo Decreto 5.154/04 recuperou-se a possibilidade da integração da educação profissional a educação básica nos IFs e na Rede de Educação básica e, como tal, de um processo de superação da dualidade.

Mas foi neste período que a classe dominante brasileira viu o perigo de pender o controle sobre a (de) formação) da juventude e organizou dois movimentos que se relacionam – Movimento “Escola sem partido” (em 2004) e Movimento “Todos pela Educação” (2005). O primeiro na defesa da agenda da falsa moral e o segundo pelo viés de mercantilizar a educação e, resistindo, portanto, a educação pública, universal, gratuita, laica e unitária, ou seja, igual de fato para todos. Os avanços na agenda pública da educação e na melhoria da qualidade de vida da classe trabalhadora, ainda que parciais, são inequívocos. No campo da educação a criação dos IFs, com mais de 500 campi ou campus avançados neste período e a interiorização de 18 Universidades públicas com mais 173 campi interiorizados.

Estes avanços na educação e os da agenda social e econômica deste período, ainda que limitados e sem efetivar mudanças

estruturais, foram insuportáveis para a classe dominante brasileira e seus intelectuais. De 2014 a agosto de 2016 manipularam movimentos de rua mediante o que Andrew Korybko (2018) denominou de *Guerras híbridas - das revoluções coloridas aos golpes*³. Os mentores intelectuais do Golpe foram as forças políticas que compuseram o governo FHC. A certeza era que feito o trabalho sujo de completar as contrarreformas de 1990, teriam campo livre para governar.

E não por acaso, das contrarreformas a primeira foi a da educação, pois o seu conteúdo estava pronto e não tinha sido efetivado pela resistência ativa dos profissionais da educação e suas organizações. Por isso, também não por acaso Maria Helena de Castro, a figura forte das reformas da Gestão Paulo Renato de Souza, foi a Secretária Geral do MEC do golpe de 2016. Trata-se de uma contrarreforma que interdita à juventude brasileira seu futuro para a cidadania política e econômica. Isto porque anula um o currículo que tem um equilíbrio, como postulava Antônio Gramsci para a escola italiana, entre os campos de conhecimento que permitem compreender como funcionam as leis da natureza — biologia, química, física — e as ciências humanas e sociais — sociologia, filosofia, história, geografia, arte, literatura — que permitem entender como se dão as relações sociais, nas sociedades de classe relações de poder e de dominação.

Com efeito, os itinerários formativos e os “arranjos” formativos das grades curriculares propostos pela contrarreforma liquidam o ensino médio como educação básica e estabelecem uma fragmentação dentro da dualidade. A dissimulação aqui é a defesa do protagonismo dos jovens nas escolhas do tipo de itinerário que quer seguir. O que os “arranjos” curriculares estão evidenciando, é que para a maioria não há escolha. Estão sendo encurralados para o quinto itinerário — uma formação profissional caricata.

Mas o erro de cálculo dos golpistas acabou por entregar o governo a forças de extrema direita sob a presidência de Jair

³ Ver: Andrew Korybko. *Guerras híbridas - das revoluções coloridas aos golpes*, São Paulo, Expressão Popular, 2018

Messias Bolsonaro, que entregou a agenda das políticas econômicas de um neoliberalismo radical ao Ministro da Economia Paulo Guedes, a Emenda Constitucional 95, que congela por vinte anos o investimento no setor público, a contrarreforma trabalhista, liquidando com os poucos diretos que existiam para os trabalhadores e a contrarreforma da previdência. O foco, entretanto, é a liquidação da esfera pública e do trabalho público. Os quatro Ministros da Educação, três demitidos e o atual, a tarefa dada pelo governo foi de cuidar da agenda dos costumes seguindo a cartilha do Movimento Escola Sem Partido, militarização das escolas e a política oficial do livro didático. Este o mais cínico, pois tem o objetivo de censurar e apagar a memória histórica da escravidão, do racismo estrutural, das ditaduras e golpes de Estado, da homofobia e misoginia, etc.

Esta pontuação histórica, de memórias e resistências, a trouxe para localizar o que nos levou até aqui e que, apesar da permanente luta e resistência da classe trabalhadora e seus intelectuais, o cenário social e educacional que os quatro anos de (des) governo de Jair Messias Bolsonaro tem como resultado é a divisão da sociedade construída pela agenda do ódio ao diferente e ao pensamento científico, pelo culto às armas, pela mistura farisaica e cínica de política com religião e pelo império da mentira como forma de tentar manter-se no poder como estamos presenciando no processo eleitoral do primeiro e, mais acentuado, no segundo turno das eleições. Um balanço de esfacelamento da democracia, a qual engendra a diferença, o dissenso, mas não o ódio e a eliminação do adversário ou diferente. A derivação da afronta à democracia e ao Estado democrático de direito foi o desmonte da ciência, da educação, da saúde, da cultura, da arte e das políticas públicas de inclusão social.

Concluo este prefácio com a compreensão que, especialmente os eleitores mais humildes e mais espoliados em seus direitos elementares devolveram ao Brasil a esperança de se constituir de fato uma nação. Este primeiro passo fundamental exige das instituições científicas de todas as áreas, do campo político, da

cultura e da arte, dos movimentos sociais e sindicatos a sabedoria e a unidade, em sua diversidade, de dar sustentação ao novo governo para poder renascer das cinzas. Os IFs, no campo da educação, mormente do ensino médio e sua interiorização, têm um papel em recuperar o que se lhes retirou e ampliar mais campi.

Esta coletânea vem em boa hora e nos interpela ao diálogo, a ação organizada na defesa da educação pública, universal, gratuita, laica e unitária e à resistência ativa, sem ódio, às forças que se contraponham a esta direção na sociedade e nas instituições educacionais que fazemos parte. Estas necessitam recuperar o seu caráter autônomo e seus docentes a **prerrogativa de ensinar e educar**. Vale dizer, pelo ensino desenvolver nos jovens o espírito científico de investigar, buscar o que é subagente aos fatos e fenômenos e, educar não lhes negando, como educadores, as nossas análises sobre os dilemas, problemas e questões que precisam enfrentar para que tenham futuro. O educar é, pois, nossa tarefa política, não partidária, que precisamos retomar com a juventude. O poema de Agostinho Neto – “Do povo buscamos a força” sintetiza o dia 30 de outubro de 2022. Dele retiro o fragmento:

Inexoravelmente como uma onda que ninguém
trava vencemos
O povo tomou a direção. Mas a lição lá está foi
aprendida:
Não basta que seja pura e justa a nossa causa.
É necessário que a pureza e a justiça existam
dentro de nós.⁴

Rio de Janeiro, 31 de outubro de 2022.

Gaudêncio Frigotto

⁴ Ver. <https://www.marxists.org/portugues/neto/ano/mes/povo.htm> Retirado em 31 de outubro de 2022.

Apresentação

A presente obra compõe o terceiro 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 contribuições como essa que desempenham um papel fundamental à necessária virada da produção científica nesse campo educacional, em resposta a desafios históricos e a outros emergentes no contexto da grande expansão da Educação Profissional e Tecnológica no país, a partir da criação dos Institutos Federais em 2008.

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

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

O primeiro volume da coletânea foi publicado no ano de 2019, reunindo artigos de mestrandos e orientadores da primeira turma. Já o segundo volume, decorrente das produções da segunda turma,

foi publicado no ano de 2020. Este terceiro volume reúne a produção da terceira turma, cuja trajetória de formação foi atravessada pela pandemia da COVID-19, que por questões sanitárias resultou na suspensão das aulas por um determinado período do curso, para posterior migração do formato presencial para o modelo remoto, assim como orientações de pesquisa, desenvolvimento e aplicação do produto educacional, bem como a produção da dissertação. Com esse cenário também se tornou necessária a revisão da metodologia prevista em grande parte das pesquisas já em andamento, em virtude das regras sanitárias do período, cuja orientação era pelo distanciamento social em virtude da pandemia. Uma nova realidade se impôs. A adaptação ao novo cenário foi necessária para que a coleta de dados das pesquisas fosse realizada e assim, mestrandas, mestrandos e docentes, dentro de suas casas, passaram a acumular o trabalho diário, com os afazeres domésticos e com as pesquisas.

Neste desafio, assumimos a responsabilidade de apresentar esta obra organizada em dois eixos que perpassam as Linhas de Pesquisa do Programa, a saber: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica e Organização e Memórias de espaços pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica.

Entre os artigos que compõem o eixo **Organização e Memórias em espaços pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica**:

Gestão Escolar Democrática e Orçamento – Um estudo de caso no Instituto Federal Sul-rio-grandense de autoria de Daiane Bender e Luciana Neves Loponte, denominada, A pesquisa buscou tratar de orçamento de custeio e de investimento do IFSul de Saporanga, tendo a informação acessível à comunidade acadêmica como aporte na defesa de permanência e expansão dos IFs e a classe trabalhadora a apropriação do conhecimento como instrumento de luta por uma melhor sociedade. O artigo, porém, traz o recorte das entrevistas on-line realizadas na pesquisa original, onde buscou-se descobrir as principais lacunas e informações a serem mapeadas e

disponibilizadas a respeito do tema orçamentário pela comunidade acadêmica.

O artigo intitulado **Conhecer para Conservar: a participação dos alunos dos cursos de ensino médio integrado na gestão patrimonial do campus Charqueadas IFSul**, de autoria de Darling Geruza Rio de Souza, Carla de Aquino e Patrícia Mendes Calixto é parte integrante de pesquisa de mestrado que teve por objetivo promover a participação dos jovens dos cursos de ensino médio integrado na gestão patrimonial do campus. O artigo apresenta os resultados das entrevistas realizadas com estudantes sujeitos da pesquisa, que se mostraram preocupados com o bem estar e com a conservação do campus.

O artigo denominado **A Educação Profissional no Brasil: um apanhado histórico para a reflexão do financiamento da EPT** de autoria de Maicom Juliano Sesterheim da Silva, Marta Helena Blank Tessmann e Luciana Neves Loponte, faz parte da pesquisa de mestrado realizada 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. A dissertação intitulada “O pensamento liberal, a dívida pública e a política brasileira: o superávit primário no Orçamento Federal e o impacto no financiamento das políticas sociais da Educação Profissional e Tecnológica”, acompanhou uma sequência de vídeos, que foram realizados como produto educacional que apresentam de forma resumida conceitos básicos para a compreensão do orçamento público, auxiliado por apostila, tendo como objetivo facilitar a compreensão do orçamento público por pessoas não ligadas à área contábil. Esse artigo, porém, traz a contextualização da Educação Profissional no Brasil.

Já o artigo **Educação Integral no Ensino Médio Integrado no campus Passo Fundo: ofensas aos Direitos Humanos no IFSul e na realidade familiar dos estudantes**, de autoria de Natália Dias e Marta Helena Blank Tessmann, baseia-se na dissertação intitulada “Estudo sobre direitos humanos no ensino médio integrado: uma proposta para contribuir com a educação integral no IFSul campus

Passo Fundo”. O objetivo geral da referida pesquisa era analisar a contribuição das atividades propostas sobre direitos humanos para os alunos do ensino médio integrado do campus, alicerçando-se nos conceitos da formação integral, porém o artigo destaca em duas partes específicas do instrumento de pesquisa, quais sejam: contextualização das condições pessoais dos discentes e análise sobre ofensas aos direitos humanos no IFSul e na realidade familiar dos estudantes.

O artigo **No passado Inspetor, no presente Assistente de Alunos** de autoria de Ana Cláudia Kohls Colvara e Daniela Medeiros de Azevedo Prates, apresenta como escopo de análise a problematização sobre o deslocamento do papel de Inspetor de Alunos para Assistente de Alunos. A produção ancora-se nas interlocuções dos referenciais teóricos sobre Educação Profissional e formação integral, do reconhecimento histórico da educação no Brasil e do aprofundamento sobre a temática Inspetor de Alunos/Assistente de Alunos nos Institutos Federais, em especial nesse artigo com recorte a um dos campus do IFSul-rio-grandense.

Também compõem essa seção do livro, o artigo intitulado: **O currículo do curso Técnico em Química da Escola Técnica Municipal Farroupilha: uma análise através da perspectiva Ciência-Tecnologia e Sociedade (CTS)**, de autoria de Luciane Esswein e Luciana Neves Loponte. O artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa de mestrado que entre seus objetivos analisou os planos do curso Técnico em Química na modalidade subsequente (TQS) e integrada ao Ensino Médio (TQI) a partir de uma perspectiva CTS, curso ofertado pela Escola Técnica Municipal Farroupilha, situada na cidade de Triunfo-RS. A pesquisa se justifica pela importância da formação técnica, na área de Química, no município sediado o Polo Petroquímico do estado do RS. Com a extinção do Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, a pesquisa realizada sugere uma inserção mais efetiva da abordagem CTS no Plano de Curso do Técnico em Química subsequente e da inclusão de disciplinas voltadas para a formação humana na grade curricular do curso.

O artigo **O direito à educação e o uso de tecnologias pelos estudantes do Proeja frente aos desafios apresentados pela pandemia** de João Orlando Ollé Corrêa e Maria Raquel Caetano faz parte de uma pesquisa que apresenta como problema: “Como os alunos vivenciam o uso do ambiente virtual de aprendizagem Moodle no Proeja frente ao cenário apresentado pela pandemia do COVID-19?”. No artigo são abordados dois objetivos que integram a pesquisa: conhecer o perfil dos estudantes do Proeja e sua relação com o ambiente virtual de aprendizagem e relacionar a vivência do estudante com a tecnologia, identificando dificuldades e possibilidades.

O artigo **A Permanência Escolar nos Institutos Federais: uma revisão de literatura** de Bruna Daniele da Silva e Luciana Neves Loponte é resultado da pesquisa, intitulada *A Permanência de Estudantes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFRS - Campus Restinga diante da Pandemia da COVID-19*. No artigo as autoras apresentam como foi realizada a busca por trabalhos em bancos de dados e justificam aqueles que foram selecionados. O artigo permite identificar e discorrer sobre os múltiplos fatores que influenciam na permanência dos estudantes em uma instituição escolar.

O artigo intitulado **Educação continuada em EAD para trabalhadores do Judiciário Estadual: a experiência do TJRS** de autoria de Edenir Gomes S. Vieira e Maria Raquel Caetano discorre sobre a Educação Continuada para trabalhadores analisando a experiência do TJRS e faz uma aproximação com a teoria do trabalho como princípio educativo. Os resultados confirmam que existe Educação Continuada no Poder Judiciário identificando a presença de aspectos do trabalho como princípio educativo nas ações formativas.

O artigo **Contrarreforma trabalhista e contrarreforma do Ensino Médio a partir de um contexto neoliberal** de Selton Vogt e Manoel José Porto Júnior busca apresentar como as contrarreformas trabalhista e do Ensino Médio se articulam dentro de um contexto neoliberal. A compreensão do neoliberalismo apresenta-se como um conjunto de princípios mercadológicos,

importante para compreendermos como chegamos às contrarreformas no Brasil.

Os artigos que compõe o eixo **Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica** são:

O artigo **Juventudes, Escola e Trabalho: notas sobre *ser jovem e ser aluno* e suas reconfigurações em tempos de pandemia de autoria de** Elizabete da Silveira Kowalski e Daniela Medeiros de Azevedo Prates é parte de discussões decorrentes da Dissertação de Mestrado e, para o exercício analítico deste artigo, assume como escopo a análise sobre a tríade juventudes-escola-trabalho ancorando-se nos aportes teóricos de importantes pesquisadores no campo das juventudes e suas possíveis aproximações ao campo da Educação Profissional e Tecnológica.

Já o artigo intitulado **Descompassos: os desafios encontrados pelos docentes de Artes do IFSul para trabalhar com a Dança no Ensino Médio Integrado** de autoria de Simone Carvalho e Renata Scherer apresenta como escopo **analisar possibilidades de articulação entre o ensino de Dança e o Ensino Médio Integrado (EMI) sob a perspectiva da docência em Artes**, tendo como foco os desafios encontrados pelas docentes para desenvolver um trabalho de Dança dentro da disciplina de Artes.

O artigo **Sequência Didática de matemática básica para estudantes da EJA em um Ambiente Virtual de Aprendizagem** de autoria de Vasco Ricardo Aquino da Silva e Carlos Emilio Padilla Severo permite *refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos básicos de Matemática voltados ao cotidiano de estudantes da modalidade da Educação de Jovens e Adultos-EJA do curso Técnico em Eletrotécnica do Instituto Federal Sul-rio-grandense campus Sapiranga.*

Já o artigo **Por uma escola tecnológica: a politecnia como perspectiva de continuidade e ruptura** de autoria de Itamar Marques da Silva e Carlos Emílio Severo permite problematizar *os impactos das tecnologias na sociedade do consumo, mais especificamente na educação e nas relações de ensino e aprendizagem.*

O artigo, **Os gêneros digitais e o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado** de Bárbara Cristiane Maia Minto e Carla de Aquino analisa *o uso das tecnologias digitais como meio de incentivar as práticas de leitura e escrita para o ensino de Língua Portuguesa no EMI.*

O artigo **O Desenvolvimento da autonomia na aprendizagem: movimento na busca do aprender como valor do humano** de autoria de Helena Miranda da Silva, Itamar Luís Hammes e Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior propõe *compreender como contribuir para desenvolver a autonomia do estudante no processo de construção da sua aprendizagem.*

O artigo **A importância da inserção da sustentabilidade na formação de professores da educação infantil** de Cristiane Daniel Vieira e Patrícia Mendes Calixto analisa a importância da inserção da sustentabilidade na formação profissional dos professores em formação do ensino médio integrado e os saberes que são necessários para que possam trabalhar contribuindo para a transformação da realidade vigente.

Por fim, em **Considerações iniciais sobre Mestrados Profissionais e Mestrados Profissionais em Ensino** de Graziela Pascoal Araujo Palmieri e Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior busca *colocar em evidência políticas públicas vinculadas à criação e à oferta dos Mestrados Profissionais, problematizando a concepção de Mestrado Profissional em Ensino.*

Desejamos uma boa e profícua leitura!

*Daniela Medeiros de Azevedo Prates, Luciana Neves Loponte e
Maria Raquel Caetano*

Gestão Democrática e Orçamento - resultados e reflexões das entrevistas realizadas para o estudo de caso no IFSul Sapiranga

Daiane Bender

Instituto Federal Sul-rio-grandense ProfEPT IFSul Charqueadas

Luciana Neves Loponte

Instituto Federal Sul-rio-grandense ProfEPT IFSul Charqueadas

1. Introdução

O presente artigo representa um recorte realizado na dissertação de mestrado que buscou analisar a gestão democrática no ambiente escolar e propor o desenvolvimento de um produto educacional como instrumento de veiculação de informações orçamentárias, que provoquem a reflexão e sirvam como aporte no processo de construção de uma gestão democrática, bem como na defesa de permanência e continuidade de expansão dos Institutos Federais (IFs).

Em meio ao contexto de contingenciamento orçamentário realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2019 que atingiu e impactou a rotina do IFSul Sapiranga, adiando contratações de serviços, postergando compras, e cancelando o subsídio para participação de alunos em feiras e eventos científicos ao longo do ano, é que o tema proposto para investigação foi delineado. Portanto, a pesquisa buscou tratar de orçamento de custeio e de investimento do IFSul de Sapiranga, tendo a informação acessível à comunidade acadêmica como aporte na defesa de permanência e expansão dos IFs e a classe trabalhadora a apropriação do conhecimento como instrumento de luta por uma melhor sociedade.

Assim, o objetivo geral da pesquisa foi identificar as informações necessárias para tornar acessível e compreensível o fluxo orçamentário de custeio e permanente no IFSul Sapiranga, e interpretá-las baseando-se nos aportes teóricos de acesso à

informação e gestão democrática, contribuindo para a produção de saberes sobre gestão democrática e orçamento, relacionando-o ao contexto escolar e sua comunidade.

2. Metodologia

A respeito do delineamento da pesquisa, foi de abordagem qualitativa, de nível descritivo exploratório, utilizando como estratégia procedimental, o estudo de caso. Sobre as técnicas de coleta de dados, o presente artigo traz o recorte das entrevistas online realizadas na pesquisa original, onde buscou-se descobrir as principais lacunas e informações a serem mapeadas e disponibilizadas a respeito do tema orçamentário pela comunidade acadêmica. Quanto a técnica de análise de dados, considerou-se adequada a análise de conteúdo para investigações que buscam averiguar o discurso além do manifestado, ou seja, considerando o contexto e significado do que o sujeito está expressando, inclusive por desconhecimento ou confusão a respeito do tema (MINAYO, 2012, MORAES, 1999).

As análises da pesquisa apresentadas neste artigo foram organizadas em quatro categorias definidas a partir da interpretação dos dados coletados nas entrevistas, analisados com o levantamento documental e estudo bibliográfico, buscando a triangulação metodológica, adotada por permitir uma análise do objeto de estudo articulando as vantagens e aplicabilidades combinadas dos diferentes métodos de coleta de dados (FIGARO, 2014).

Tendo o IFSul Sapiroanga como universo da pesquisa, foram entrevistadas 12 pessoas (6 homens e 6 mulheres): 1 diretora, 1 chefe do departamento de ensino, pesquisa e extensão, 2 coordenadores de cursos, 2 TAEs da área de ensino, e 6 estudantes, integrantes do grêmio estudantil ou representante de turma, dos cursos de técnico em informática integrado ao ensino médio, técnico em eletromecânica integrado ao ensino médio, técnico em eletrotécnica (EJA) e técnico em eletroeletrônica. Para a análise de dados realizada nesta sessão, serão identificados da seguinte

forma: G1 e G2 (gestão), C1 e C2 (coordenadores), T1 e T2 (TAEs do ensino), A1, A2, A3, A4, A5 e A6 (alunos).

As entrevistas foram semiestruturadas, realizadas por meio virtual, onde os sujeitos tiveram a liberdade de responder o roteiro proposto e o pesquisador pôde explorar mais amplamente as questões. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. A categorização foi elaborada, com base nas falas identificadas nos participantes entrevistados, os indicadores temáticos levantados na análise documental, e os conceitos principais aprofundados na investigação bibliográfica.

3. Análise dos resultados da pesquisa

Para a análise dos dados, foram definidas as seguintes categorias: a gestão escolar democrática em conceito e prática; discutindo a gestão orçamentária participativa na escola; o Guia Orçamentário do IFSul Sapiroanga; e a relação entre orçamento e gestão democrática. Com exceção do Guia Orçamentário que está apresentado na pesquisa completa, as demais categorias serão apresentadas articulando as informações do levantamento documental com recortes das entrevistas, onde o entrevistado em questão é identificado pela sua categoria (A – aluno, T – TAE, C – coordenador ou G – gestão), resgatando também os referenciais teóricos e pressupostos legais presentes na análise documental e bibliográfica, que orientam e determinam a implantação da gestão democrática escolar no IFSul, buscando com isso atender aos objetivos específicos da pesquisa.

3.1 Gestão escolar democrática em conceito e prática

Na estruturação do roteiro das entrevistas foi considerada a necessidade de perceber o entendimento dos entrevistados a respeito do tema gestão escolar democrática, e o primeiro ponto a notar conforme os destaques na Tabela 1, é que os indivíduos dos quatro grupos relacionaram o tema com a comunicação aberta, a

transparência e compartilhamento das informações, a escuta da comunidade pela gestão do campus, e também a importância de conhecer para participar.

É válido notar que a maior parte das falas destacam o conceito envolvendo toda a comunidade acadêmica da escola, a descentralização do planejamento e das decisões e a construção de uma política de gestão democrática que avance para além das equipes de gestão administrativas que são renovadas a cada quatro anos, consolidando-se então como uma política escolar.

Porém, podemos perceber na Tabela 2, que alguns entrevistados desconheciam ou tinham certa confusão a respeito do conceito, evidenciando novamente a necessidade de fazer o assunto mais presente na instituição (em documentos, em ações, em espaços de diálogo).

Vale destacar que o acesso democrático à educação é um ideal perseguido pela gestão democrática, e o espaço de diálogo e poder deliberativo é muito mais relevante na construção democrática do que a simples transferência e responsabilização de tarefas de forma compartilhada (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011; CAVALCANTI, 2019; POSSAMAI, 2016), e esse esclarecimento se faz ainda mais urgente quando notamos que esse entendimento equivocado parte da gestão.

Tabela 1 – O entendimento sobre gestão democrática

A1	Acho que é uma gestão que <i>escuta a todos</i> . No nosso caso, ela faz a gestão do campus, mas o campus é formado por um conjunto de indivíduos que faz aquilo funcionar (estudantes, professores, servidores)... Se não tem alunos, ou servidores, ou professores não funciona! Então tem que ter esse <i>diálogo</i> com todos, tem que escutar a todos porque todos são peças-chaves dentro da comunidade pra fazer o campus funcionar.
A2	Eu acho que é quando <i>todos que fazem parte</i> da escola tem seu <i>direito a sua posição, sua opinião</i> dentro da gestão dentro do campus, dentro do possível, porque eu acho que isso também é difícil, não é fácil.
A3	Acho que é exatamente isso que estamos falando... É todo mundo <i>participando</i> , todo mundo <i>fazendo parte</i> , e numa gestão, se todo mundo participa, isso é bom pra todo mundo, todos vão sair ganhando.
A4	Seria basicamente a <i>participação de todos na gestão da escola</i> , não aquela parte centrada só em um grupo pra fazer essa gestão.
T1	Acho que é, realmente isso, deixar tudo bastante claro, <i>divulgar</i> todas as decisões, <i>pedir a opinião dos envolvidos</i> ... É isso, não ter uma pessoa "A" que simplesmente vai definir regras e definir tudo, e os outros simplesmente vão baixar a cabeça e aceitar, acho que isso é errado.
T2	Entendo que é, tanto <i>construir as ações</i> , quanto <i>dar a conhecer</i> ... Acho que a gestão não consegue discutir tudo, às vezes vai cair no colo do diretor, do chefe, com um prazo muito apertado: pra amanhã tem que definir onde vão gastar o valor que liberou hoje! Então não vai conseguir fazer uma reunião geral, elencar demandas, e talvez vai ter que tomar decisões que são, do gestor mesmo... Mas aí é o dar a conhecer, <i>trazer isso pra comunidade</i> , o que foi feito, porque foi feito, em função de qual critério, ou não teve critério, foi decidido isso porque era mais urgente, ou foi a alternativa que era possível fazer... <i>Nem sempre vai dar pra discutir cada passo</i> , mesmo assim, <i>as pessoas precisam saber quais são as ações que estão sendo tomadas</i> .
C1	Acho que gestão escolar democrática é exatamente disso que a gente tá falando, é a <i>participação de quem tá envolvido, nas decisões</i> , claro, a gente sabe que tem decisões que são mais estratégicas, mas acho que é essa <i>participação mais geral</i> assim, pelo menos num planejamento, talvez não na tomada de decisão final, mas <i>o planejamento com as pessoas envolvidas</i> ..
C2	É exatamente isso que eu tava falando... É onde tem <i>toda a comunidade envolvida, e participa, de todas as decisões</i> ... Eu imagino que os institutos desejem, que a ideia seja exatamente essa, que toda comunidade, todo segmento conseguisse opinar e participar para o bem comum.
C2	Seria uma coisa ideal pra gente conseguir desenvolver um trabalho que atendesse a <i>todas as necessidades</i> ..
G1	Entendo que gestão democrática seja essa <i>escuta</i> , seja esse <i>compartilhamento das informações</i> , essa disseminação maior, sem muita burocracia nas informações, sem muito suspense envolvendo o que se faz e o que se pretende, porque, cada um de nós é ator participativo do processo, alguns se envolvem mais, outros se envolvem menos, mas todos nós somos componentes disso tudo. <i>O campus não é de ninguém, o campus é de todos</i> , então, a gente imagina que isso seja um processo democrático, e aí, <i>se pressupõe a participação de todos nesse envolvimento</i> .
G2	Gestão escolar democrática é quando as pessoas realmente <i>entendem e participam de todas as ações</i> do campus, se comprometem com elas, mais do que dar pitaco, dizer o que tem que ser feito ou não, é de fato <i>fazer</i> as coisas..
G2	A gestão democrática na escola contribui pra que se estabeleçam <i>políticas de gestão</i> , que durem além dos quatro anos de uma equipe que está a frente da gestão, e <i>sejam políticas do campus, e não de uma gestão</i> ... Não é possível que a cada gestão o campus tenha uma cara totalmente nova, isso não é salutar para o campus, e não é bom pra ninguém... precisa ter um certo continuum de atividades e ações pra garantir que os <i>serviços ofertados pela escola sejam de qualidade sempre</i> ...
G2	Então seria uma <i>política de gestão democrática</i> , e que <i>todos entendessem e participassem</i> e não deixassem de participar em função de uma gestão ou outra, que isso fosse pra além, daquelas pessoas que estão naquele momento representando o campus.

Fonte: Entrevistas, tabela elaborada pela autora

Tabela 2 – Desconhecimento e confusão sobre gestão democrática

A5	Humm... <i>Nada, nunca ouvi</i> esse termo.
A6	Acredito que é uma educação que é <i>acessível a todos</i> , que seja democrático e todos tenham acesso a essa educação.
G2	Então é esse <i>espaço de voz e de ações</i> , porque não são só palavras, <i>não da pra fazer gestão democrática só falando</i> , mas de fato, que as pessoas consigam fazer coisas, que se sintam a vontade para fazer as coisas.

Fonte: Entrevistas, tabela elaborada pela autora

Se em termos teóricos o IFSul Sapiranga apresenta uma boa base para a gestão democrática, o mesmo não se pode dizer a respeito dos aspectos práticos. Dos 12 entrevistados, apenas 5 afirmam que existem espaços de diálogo em que a gestão democrática é desenvolvida, 6 pessoas (incluindo a gestão) acreditam que existem, mas são poucos, limitados, ou está se avançando neste sentido, e 1 não percebe a existência desse movimento. Além disso, ao buscarmos identificar as organizações coletivas existentes na unidade, percebemos a não existência de um grupo representativo de pais ou servidores. Já a representação dos alunos, apesar de implementada pelo Grêmio estudantil, e ser citada em praticamente todas as falas a respeito do conceito de gestão democrática, não foi lembrada por uma das gestoras durante as entrevistas, além de ser pouco atuante em termos de gestão e participação nas decisões da escola, como podemos perceber em algumas falas dos alunos (Tabela 3).

Tabela 3 – Conselhos e organizações coletivas do IFSul Sapiranga

A2	Da parte <i>dos alunos, com a gestão não</i> (participa ou se envolve)! A não ser a questão de participação no CONSUP.
A3	Acho que se envolva, mas <i>poderia ser mais</i> (alunos com a gestão)... Acredito que os mais jovens se envolvem, mas <i>não faz muita diferença</i> , e os alunos mais velhos poderiam se envolver mais, mas como o tempo é pouco, às vezes não conseguem acompanhar e participar...
A3	<i>O grêmio</i> , por exemplo, é a maior participação da vontade e da voz estudantil pra gestão... Mas <i>acho que não é tão efetivo</i> .
G2	<i>Não temos conselho de campus ainda</i> , é uma meta que temos da gestão, porque entendemos que é muito importante... Das outras organizações temos apenas o grêmio estudantil realmente implementado no campus.
G1	<i>Não existe nenhum</i> conselho, ou organização coletiva no nosso câmpus.

Fonte: Entrevistas, tabela elaborada pela autora

Na Tabela 4 encontramos os trechos das entrevistas que falam sobre os espaços de diálogo existentes e em construção citados pelos pesquisados, com importante destaque para a percepção da postura adotada pela atual gestão do campus, notada como mais aberta para essa escuta de toda a comunidade, mais disposta a desenvolver o planejamento de forma coletiva e com mais espaço de participação para todos os segmentos em decisões compartilhadas. Corroborando com as análises de Paro (2016), esse passo inicial de abertura e fomento pela própria gestão para a

comunidade acadêmica é fundamental, para que os espaços democráticos se desenvolvam e sejam assumidos pelos atores sociais, fazendo com que se estabeleçam de maneira irreversível de tal forma que uma vez consolidados, não possam mais ser dissolvidos ou retrocedidos ao formato de gestão centralizadora, e as experiências possam contribuir para toda a comunidade, como também colocado pelo pesquisado TAE 2:

Quando as ações ficam *centralizadas em algumas pessoas, ou só na gestão*, quando troca a gestão, troca tudo... Então, se o coletivo do campus ficou participando ao longo do processo, quando troca a gestão a *experiência vivida por esse coletivo contribui para o campus como um todo*. (TAE 2, 2021, grifo nosso).

Tabela 4 – Espaços de diálogo e gestão democrática

A1	Em <i>reuniões, conversas</i> , formulários de <i>pesquisa</i> , que durante a pandemia foi bastante usado pra saber a opinião do pessoal sobre as APNPs, por exemplo, são algumas formas de ter esse espaço de diálogo pra gestão democrática... Acho que é essa coisa de " <i>porta aberta</i> "!
A3	Eu vejo que a gestão atual é bem <i>aberta</i> , se <i>comunica muito</i> com os alunos, o tempo todo, e eu tenho acompanhado um pouco...
A4	Até nas aulas eu percebo isso... Geralmente a gente mesmo (alunos) dá idéias de fazer coisas diferentes, práticas nas aulas, e os professores nos <i>escutam, apoiam, incentivam</i> mesmo... Então a gente percebe que tem essa escuta, esse espaço mesmo.
A6	A questão das reuniões da direção com o grêmio estudantil e com os representantes de turma, né, a gente percebe que tem esse <i>diálogo aberto</i> necessário... Por exemplo, ultimamente a gente tem falado bastante sobre a questão do retorno gradual, mas já falamos sobre as APNPs, enfim, depende muito do momento... Mas eu vejo que o grêmio tem bem essa abertura com a gestão mesmo.
T1	Existe mais <i>abertura pro diálogo</i> , estão acontecendo mais <i>reuniões</i> onde é aberta a possibilidade de <i>todo mundo falar</i> , não fica só o diretor ou os chefes falando e os outros escutando... Eles abrem essa possibilidade, por não ter medo do que podem escutar...
T2	Então acho que é isso, <i>retomar as reuniões e abrir a fala</i> , se alguém pensa diferente, alguém quer contribuir, alguém é contra, alguém gostaria de levantar algum assunto... Nesse sentido... E na parte de ensino eu vejo mais que <i>as decisões são mais discutidas</i> e questionadas ao invés de só colocadas.
C1	Em vários momentos pelo menos dentro do departamento de ensino, temos vários momentos, como a <i>reunião dos servidores</i> que acontece semanalmente, e acaba fazendo parte do planejamento da escola, entre as coordenações a gente tem reuniões também semarais que também fazem parte desse planejamento, dessa parte mais, de gestão democrática, <i>então acho que os espaços existem</i> ...

Fonte: Entrevistas, tabela elaborada pela autora

Se por um lado é importante ter ciência de que a gestão democrática não se resume a simplesmente permitir a fala, por outro lado, podemos analisar que, sendo esse aspecto destacado como um "avanço" pelos entrevistados, concluímos

lamentavelmente que em algum momento anterior, nem mesmo esse espaço de fala existia na instituição.

Dificuldades são percebidas nessa jornada de construção da gestão democrática na escola, reconhecida aqui como muito inicial na unidade pesquisada, conforme trechos na Tabela 5. As dificuldades apontadas passam pelas necessárias decisões sem tempo hábil para amplas discussões; a necessidade de informação e divulgação; a limitação do diálogo no contexto majoritariamente remoto e a menor presença da comunidade no espaço escolar; as dificuldades do grêmio estudantil em consolidar a opinião dos alunos; o desinteresse dos sujeitos, e a necessidade de desenvolver uma cultura de maior participação e envolvimento das pessoas com a escola.

Tabela 5 – As limitações e dificuldades na construção democrática

T2	Acho que a gente <i>tem ampliado esses espaços de troca agora</i> , e eu vejo que <i>tem a intenção de se fazer ...</i> Às vezes o dia a dia é muito <i>corrido</i> , e a gente <i>diminuiu agora na pandemia muito a nossa capacidade de comunicação, a gente fala remotamente só as questões objetivas, e as discussões em si a gente perdeu</i> . Então acho que essa gestão está tendo que lidar com essa troca, e com essa situação da pandemia e do trabalho remoto, <i>mas dá pra perceber que existe esse princípio</i> .
G2	Estamos no " <i>trabalho de formiguinha</i> " , e, se terminar os quatro anos de gestão, e a gente <i>conseguir fazer com que tenha mais participação das pessoas</i> em tudo: em projetos de pesquisa, de extensão, de cuidar dos cachorros do campus, tudo... De <i>sentir parte</i> , de sentir <i>motivado</i> para <i>tomar conta e fazer ações</i> ... se isso acontecer, ficaria muito feliz... <i>Infelizmente hoje, tem só algumas ações em que a gente se esforça</i> .
G2	Eu considero que a gente tem <i>ações de gestão democrática, mas não temos efetivamente ... Porque nós não conseguimos fazer o básico por enquanto, que é que as pessoas entendam o que é e a importância da sua participação</i> .
G1	Eu acho que <i>em parte sim, praticamos gestão democrática, temos ainda muito a melhorar</i> , mas acho que <i>estamos no caminho</i> , estamos buscando que seja o mais democrático possível, a todo momento <i>nós tentamos fazer com que seja o mais democrático e o mais transparente possível</i> as informações, disseminando as nossas ações para todos os segmentos, <i>buscando as opiniões, a participação de todos nas decisões</i> , e muitas vezes <i>as pessoas se ausentam</i> dessas decisões por conta, talvez, dessa <i>falta de hábito</i> de decidir ou de <i>não querer se comprometer</i> com decisões, mas a gente imagina que seja uma <i>questão cultural</i> mesmo, e que isso, <i>ao longo do processo vá evoluindo</i> ... Mas acho que a gente procura sim, fazer uma gestão democrática desde o princípio, talvez o que tenha nos unido enquanto gestão seja esse ideal, e é por isso que a gente caminha, <i>com essa intenção</i> , e acho que a tendência é cada vez melhorar nesse sentido com o <i>envolvimento maior de todos</i> .
A2	Acho que podia ser melhor trabalhado, mas é que, apesar do grêmio ser uma representação estudantil, <i>às vezes a gente não consegue falar por todos os alunos</i> ... Então talvez ter mais uma pessoa ou duas ali pra representar os alunos seria melhor, e também trazer uma forma votação, ou abertura pra sugestões, e de uma forma mais fácil pra entender pros alunos, e <i>tentar envolver os pais, e melhorar dessa forma</i> ...
A3	Poderia começar com <i>mais informação</i> , com <i>mais divulgação</i> .
C1	Infelizmente <i>alguns colegas não participam tanto, não aproveitam essas oportunidades</i> pra colocar ali o que estão pensando e quais são as necessidades pras suas áreas... Mas acho que o espaço, a oportunidade é dada.
C2	<i>Não vejo esse movimento</i> ... Na verdade <i>nem da direção</i> , mas <i>também não</i> vejo o movimento, por exemplo, <i>dos coordenadores</i> , não tem esse movimento, <i>nem de discentes, nem dos docentes e muito menos o movimento da comunidade</i> ... Eu <i>não vejo um estímulo</i> pra ter isso, mas ao mesmo tempo <i>eu não vejo que ninguém queira fazer isso</i> ...

T2	<i>Às vezes as pessoas também não querem muito saber, mas enfim...</i>
G1	No contexto escolar a gestão democrática não é diferente, ela só tem que <i>envolver os alunos</i> , não adianta nada ter uma gestão democrática entre os servidores se não envolver o segmento dos alunos, isso é importante... Acho que no momento, seja uma das coisas que ainda esteja faltando um pouco na nossa gestão, por conta talvez da própria <i>pandemia</i> e dessa <i>ausência dos alunos aqui na escola</i> , a gente esteja com um pouco de <i>dificuldade de diálogo</i> com eles e a gente esteja com <i>um diálogo maior apenas com o grêmio estudantil</i> . Também não acho que deva ter distinção de poderes em função de algum segmento ter mais saberes do que outro...

Fonte: Entrevistas, tabela elaborada pela autora

Encontramos então nessa realidade institucional, as dificuldades referenciadas nos estudos de Paro (2000, 2016) e Teremussi Neto (2018), sobre o desafio de desenvolver processos democráticos que estão inseridas em contextos com lógica antidemocrática; bem como no apontamento de Lima, Prado e Shimamoto (2011) sobre a desmotivação que pode atingir os indivíduos que se mobilizam em práticas democráticas, mas acabam frustrados frente a muitas situações de estagnação, retrocesso ou repressão da gestão em suas demandas, exigindo assim, um esforço muito maior no momento de resgate da cultura democrática desse ambiente desmobilizado. Uma vez analisado o entendimento e as práticas de gestão democrática do IFSul Sapiranga no âmbito geral, cabe agora, analisar estes aspectos no tema orçamentário.

3.2 Discutindo a gestão orçamentária participativa na escola

Na intenção de entender como a gestão democrática está ou não sendo desenvolvida em ações relacionadas ao tema orçamentário na unidade escolar, buscamos identificar quem atualmente entende, conhece e se envolve com o orçamento, incluindo todos os entrevistados nesta busca.

A primeira importante constatação percebida é que, as gestoras de alguma forma entendem sobre a origem e aplicação do orçamento do IFSul Sapiranga, conforme algumas falas destacadas na Tabela 6, e por mais que essa constatação pareça inicialmente irrelevante, é válido considerar que as entrevistadas estão à frente da gestão do campus a poucos meses e, até metade deste ano

atuavam na área do ensino (ambas são docentes). Desta forma, é sim fundamental esse entendimento pela atual gestão do campus, para que o tema seja valorizado e sua discussão ampliada.

Outra importante constatação através das falas destacadas na Tabela 6 é sobre a origem antidemocrática do orçamento, uma vez que a matriz CONIF não está sendo respeitada pelo MEC na definição orçamentária dos IFs, representando assim, mais um elemento da conjuntura escolar que não contribui para a gestão democrática, tendo em vista o maior desafio na sua implementação quando se está dentro de estruturas não democráticas (PARO, 2000, 2016; TEREMUSSI NETO, 2018).

Tabela 6 – O entendimento do orçamento pela gestão

G2	O orçamento do câmpus <i>não é definido pelo câmpus</i> , infelizmente... Ele <i>deveria ser a partir de uma coisa chamada planilha CONIF</i> , que tem a ver com o número de alunos matriculados e nos cursos que estão matriculados. Então, dependendo do curso, seria um percentual por aluno... Infelizmente, soube que essa planilha <i>não está vigente para SETEC, então nós não vamos receber este valor</i> conforme o que foi acordado com o CONIF. E como a nossa reitoria entende, que o jeito que está vindo o dinheiro, não é um jeito equânime, <i>a reitoria resolveu aplicar</i> esse coeficiente do CONIF para fazer com que todos <i>os orçamentos</i> de todos os câmpus <i>sejam proporcionalmente parecidos</i> .
G2	Então <i>não é uma decisão do câmpus</i> o quanto o câmpus precisa receber para viver, <i>é uma decisão que vem do MEC, da SETEC e da Reitoria</i> Não somos nós que temos esse poder de decisão.
G1	O orçamento do câmpus <i>é definido com base no número de estudantes</i> , com número de matrículas, sendo esse número, eu acredito, que uma base de noção que o Governo deve ter pra poder criar esse quantitativo de verba que se envia para as instituições como um todo. E aí, a partir disso é que é definido o quantitativo em valores, repassado pra cada unidade... E a partir disso, <i>cada comunidade define as suas prioridades</i> a partir das suas realidades.
G2	Já a <i>aplicação sim, nós temos esse poder de decisão</i> , essa autonomia no câmpus para fazer a escolha de onde investir o recurso. Dentro de um preceito de gestão democrática, <i>a gente tenta fazer com que, os recursos sejam gastos da maneira mais democrática possível</i> .
G1	Existem também aqueles <i>valores que podem ser gastos com determinados itens</i> , então, nem tudo pode ser gasto em algumas categorias, e a parte administrativa, sabe exatamente o que pode ser gasto onde. Então a gente <i>define em conjunto quais são as prioridades</i> , mas o <i>departamento administrativo faz essa definição de onde vai o que</i> , porque, o dinheiro não é todo pro mesmo gasto...

Fonte: Entrevistas, tabela elaborada pela autora

Quanto à definição e entendimento sobre a aplicação do orçamento no IFSul Sapiiranga, não há dúvidas que o tema atualmente é centralizado, diante das negativas de todos os entrevistados no questionamento sobre o entendimento, acompanhamento ou participação no orçamento da escola, conforme a Tabela 7.

Tabela 7 – Quem acompanha o orçamento?

A1	Sobre o orçamento não .
A2	Não.
A3	Não, isso não.
A4	Não. Pra quem estuda de noite a questão do tempo é diferente do que pro pessoal do dia... Então não me envolvo muito .
A5	Não.
A6	Orçamentária, não
T1	Atualmente não .
T2	Atualmente não .
C1	Eu entendo sobre o orçamento, mas não acompanho tanto .
C2	Eu não entendo, nem acompanho e não participo da gestão orçamentária do câmpus

Fonte: Entrevistas, tabela elaborada pela autora

O passo seguinte foi buscar identificar os possíveis motivos para esse distanciamento do tema, começando então pelo interesse que existe ou não das pessoas em se aproximar do assunto, bem como, o entendimento dos entrevistados sobre a importância do conhecimento do tema para si mesmo e seus pares. Assim, na Tabela 8 percebemos que a maioria dos entrevistados consideram importante conhecer o tema, e já colocam inclusive motivos para esta pertinência.

Tabela 8 – O interesse no tema orçamentário

A2	Acho que sim , porque é importante entender o que tá acontecendo nessa parte de dinheiro do câmpus, até pra saber porque não melhoraram isso, porque não fizeram tal coisa, e se a gente tivesse esse entendimento do dinheiro, a gente pode saber que de repente não é possível.
A4	Sim , porque é bom a gente saber pelo menos o que está sendo feito, o que vai ser feito, e a gente pode colaborar pro câmpus crescer mais.
A6	Acho que seria interessante pra mim e pra todos os estudantes , pra ficar por dentro de como tá o câmpus nessa questão financeira, seria muito bom pra entender quais seriam os limites de possibilidades , de projetos pro câmpus, se tem chance de compra algum material, né, então seria interessante saber quanto o câmpus tá recebendo, e oferecer uma parte disso aos alunos, quem sabe.
T2	Eu acredito que sim, que é importante porque, mesmo que a gestão do orçamento seja o administrativo que vá fazer, quanto mais a gente consegue participar das atividades, mais a gente consegue enxergar o câmpus como um todo , e a gente consegue dar continuidade às ações.
C1	O entendimento pelos coordenadores de curso é importante , principalmente pela questão das aquisições que passam pelas coordenações de curso, compra de equipamentos e materiais.
C2	Ah, sim, é extremamente importante, até pra gente se programar , com o que a gente pode contar e com o que a gente não pode contar em relação ao que está disponível de orçamento, é uma questão de se programar mesmo: a respeito do planejamento do curso, das aulas... Ver, por exemplo, o que a gente pode comprar pro curso, novos programas, equipamentos, até a questão, assim, de oferecer aos professores a oportunidade de atualizações, capacitações, pra que eles se modernizem em relação ao que está acontecendo de novo, isso é bem importante, por isso, a participação dos coordenadores no orçamento é fundamental.

Fonte: Entrevistas, tabela elaborada pela autora

Já na tabela 9 temos os trechos que evidenciam a limitação ou desinteresse que alguns entrevistados colocaram, onde podemos destacar a fala de dois alunos que consideram que o tema pode ser interessante se abordado apenas de maneira pontual ou superficial com os estudantes. Já as falas seguintes, de 1 aluno, 1 TAE, 1 gestora e 1 coordenador destacam como algumas pessoas não tem interesse no assunto, ou não consideram importante para suas atuações, abrindo mão dessa participação e envolvimento com a escola.

Tabela 9 – O desinteresse no tema orçamentário

A1	Eu creio que sim, que é importante pra mim, mas acho que <i>é uma parte muito mais específica, que vai além das decisões ou opinião dos estudantes</i> ... Então, tem pessoas especializadas na área, que vão ter muito mais domínio sobre o assunto e pra tomar as decisões... <i>Talvez uma consulta, ou pedir uma opinião no momento de tomar uma decisão</i> (e eu não sei como que são tomadas as decisões), acho que seria importante... <i>Mas no momento acho que isso ainda não cabe aos estudantes.</i>
A3	<i>Não totalmente</i> , porque tem coisas que a gente nem precisa saber, ou <i>não vai fazer diferença nenhuma a gente saber</i> ... Mas tem coisas que seria interessante: tipo os custos, por exemplo agora, a gente teve aquela coisa da compra das máscaras que eu tava acompanhando por estar na COE-E, então acho que essas coisas seriam interessantes... <i>Mas sem saber nada, aí é ruim, né..</i>
A5	Também <i>não</i> .
T1	<i>Pra mim, na minha área, não</i> ... Mas de repente para os coordenadores, e também deixar claro também é importante: porque vai ser dividido de tal forma, porque vai ser usado o orçamento pra isso ou pra aquilo, eu acho válido.
G2	<i>As pessoas parecem muito alheias a isso</i> ... Mas não é culpa das pessoas, acho que um tanto é culpa do sistema mesmo, que faz com que a gente se tome mais alheio a isso...
C2	<i>Parece que o orçamento é uma coisa a parte</i> ... <i>Ninguém quer se envolver</i> , ninguém quer se responsabilizar por isso: deixa lá, alguém vai resolver, não vou me meter, porque pode dar problema... E na realidade tem que pensar ao contrário, a gente tá lutando, a nossa é sempre contribuir para que o nosso Instituto cresça, e pertença à comunidade e possa contribuir com a comunidade em que a gente está... <i>Mas acho que existe esse receio, as pessoas pensam que alguém vai resolver, e preferem não se meter</i> ... Mas deveria ser ao contrário.

Fonte: Entrevistas, tabela elaborada pela autora

Em seguida, ao questionar os entrevistados (exceto gestão) sobre o interesse próprio e de seus pares na participação do planejamento orçamentário do campus, percebemos que o discurso é de valorização dessa participação na maioria destas falas, conforme vemos na Tabela 10. Novamente falas que condicionam ou descartam o interesse nessa participação aparecem na Tabela 11, destacando assim, a relevância da realização desta investigação e intervenção, bem como, a importância do apoio da gestão neste desenvolvimento de uma cultura mais participativa na comunidade acadêmica, e lamentavelmente, evidenciando a

limitação ou incapacidade que a unidade escolar investigada apresenta no desenvolvimento pedagógico do tema democrático e da construção cidadã, não apenas com seus estudantes, mas com sua comunidade acadêmica de maneira geral.

Tabela 10 – Interesse no planejamento orçamentário participativo

A1	Eu acho que <i>seria interessante se tivesse essa possibilidade</i> , porque, como <i>o câmpus é feito por estudantes</i> , a maioria das coisas <i>são para os estudantes</i> , acho que seria interessante sim... <i>Eu gostaria de participar, seria legal.</i>
A2	<i>Eu gostaria</i> , mas eu <i>não sei se seria de interesse pra todos os alunos do câmpus</i> ... Mas eu acho importante pelo menos ter uma prestação de contas, que nem o grêmio faz... E não sei se já tem também.
A6	Isso <i>com certeza gostariam, eu sim!</i> Talvez <i>nem todos</i> , mas <i>muitos iriam querer fazer parte</i> disso, pra saber parte de projetos e saber um pouco mais do financeiro do câmpus mesmo.
T2	Acho que <i>de maneira geral sim</i> . Como nesse início os TAEs do ensino, a grande maioria participou da construção, do início do câmpus, então, o câmpus assim, é muito vivo pra gente, <i>a gente ainda se importa e se preocupa muito</i> ... Então <i>eu acho que sim</i> . <i>Eu gostaria de poder participar mais</i> , e acho que os colegas TAEs do ensino também.
C1	<i>Eu gostaria de conhecer, de ter essas informações</i> , mas <i>não sei os outros coordenadores</i> , porque cada um pensa de uma forma.
C2	<i>Eu gostaria e acredito que todos os coordenadores teriam interesse também</i> em saber o que a gente tem disponível e onde a gente vai gastar isso... Pra justamente cada coordenador saber que orçamento é esse, o que tem disponível e o que ele pode colocar e planejar pros cursos.

Fonte: Entrevistas, tabela elaborada pela autora

Tabela 11 – Desinteresse no planejamento orçamentário participativo

A3	Acho que <i>se interessaria se fosse assim</i> : ah, <i>tem uma verba disponível pro Grêmio usar</i> e coisa e tal, acho que assim, teria interesse, pra motivar o pessoal a fazer isso ou aquilo... Ou <i>se tivesse alguma coisa de incentivar essa mobilização</i> , da gestão ou do grêmio tomar essa frente mesmo, porque hoje não tem. <i>Eu gostaria de participar.</i>
A4	Acho que <i>alguns sim</i> ... Mas olha, <i>como eu trabalho e estudo, a questão do tempo é complicada</i> , mas se desse pra conciliar até seria interessante.
A4	Eu acho que <i>tem gente poderia se interessar no tema de matemática financeira</i> , então, saber sobre isso poderia né, <i>agregar pra eles</i>
A5	Eu acho que <i>só alguns alunos que tem interesse nessa área financeira, ou administrativa podem querer participar... Mas eu não!</i>
T1	Acho que <i>vai de cada um, mas acho que para os TAEs do ensino esse assunto é mais distante</i> ... Mas acho que os professores se interessariam mais, porque eles vão se envolver mais com as necessidades dos cursos mesmos, e vão querer planejar suas compras, os investimentos que contemplem sua área de atuação...

Fonte: Entrevistas, tabela elaborada pela autora

Então, com a intenção de promover a reflexão a respeito do tema e contribuir para esse movimento de mudança comportamental, organização coletiva e participação social, os entrevistados foram perguntados sobre as contribuições que essa participação traria aos indivíduos e à instituição. Na tabela 12 recortamos trechos das entrevistas que trazem essa consciência

imediate das vantagens deste envolvimento, identificadas pelos servidores e estudantes, mostrando que existe sim, solo fértil para o cultivo da cultura democrática no IFSul Sapiroanga, apesar de algumas lamentáveis constatações feitas até aqui sobre a prática deste tema na unidade.

Algumas falas trazem as vantagens dessa participação para processos de compras mais assertivas, com a identificação das necessidades consideradas prioritárias para a comunidade escolar, resultando assim, na otimização da aplicação dos recursos, bem como para o crescimento do campus, através do desenvolvimento das pessoas que fazem parte dele, e finalmente, no maior reconhecimento, acolhimento e fortalecimento de relação do campus com sua comunidade.

Também, as contribuições para os próprios indivíduos participantes trazidas pelos investigados corroboram com os estudos de Oliveira, Moraes e Dourado (2006), Lima, Prado e Shimamoto (2011) e Gracindo (2007), no sentido de desenvolvimento do exercício cidadão, de participação popular, organização e consciência coletiva, onde a transformação social é perseguida e construída por sujeitos autônomos e ativos. Foram mencionadas ainda a importância de desenvolver a educação financeira na escola, da consciência da preservação do patrimônio público, e do entendimento sobre a valorização da educação no país, em termos de destinação de recursos.

Neste momento, é importante analisar que essas contribuições trazidas nas falas da Tabela 12 retratam as percepções absolutamente imediatas dos sujeitos entrevistados mediante algumas perguntas provocativas, o que nos leva a pensar no exponencial de possibilidades que poderiam ser desenvolvidas e como o tema poderia ser amplamente debatido e aprofundado em atividades pedagógicas que trouxessem mais informação e oportunidades de aprendizado e prática para essa comunidade, explorando esse reconhecimento do público pelo assunto.

Em contrapartida, os entrevistados também identificaram limitações e dificuldades na implementação dessa construção

orçamentária mais democrática, conforme recortes presentes na Tabela 13. Dentre os apontamentos, foi colocada a necessidade de uma mudança cultural, com maior participação e envolvimento de todos, as limitações impostas pelas questões legais nas compras públicas, o desconhecimento e a falta de familiaridade com o assunto, justamente pontos já mencionados por Paro (2016).

Diante da reflexão dos participantes acerca das vantagens e desafios para a implementação da gestão orçamentária democrática, a proposta a seguir foi identificar quem os pesquisados consideravam que deveria participar do planejamento orçamentário do campus. Na Tabela 14, percebemos que a maioria dos entrevistados mencionam a categoria estudantil (a maior parte explicitamente), e novamente pontuam tanto dificuldades quanto benefícios na organização dessa construção coletiva. Vale destacar ainda que, apesar de não ter sido essa a pergunta, muitos já colocaram aqui também sugestões de métodos para arranjar essa participação ampliada, como a composição de comissão específica com representação dos segmentos; ou a aprovação de uma proposta orçamentária previamente discutida, evidenciando novamente, a oportuna potencialidade do assunto nesta comunidade.

Tabela 12 – Vantagens da gestão orçamentária democrática (continua)

A2	<i>Para os alunos terem mais clareza</i> do que tá acontecendo realmente, e também pra gente <i>poêr ouvir mais os alunos</i> , que às vezes eles tenham uma sugestão que a gente não tenha pensado e que seria útil.
A3	Acho que <i>ajudaria a escola bastante</i> , porque <i>trariam coisas que</i> daqui a pouco <i>a gestão da escola não tem o alcance, não percebe, não enxerga, e que os alunos percebem</i> .
A3	Tem <i>mnitos alunos que acham que</i> , como é uma instituição federal, <i>envolve muito dinheiro</i> , que <i>tem desperdício de dinheiro</i> , que talvez tá sendo em coisas que eles acham que não precisava, e coisas que precisam e não fazem... Acho que <i>seria interessante ser mais aberta</i> essa parte da gestão, e <i>abrir pra colocar ideias pelos estudantes e dar o retorno do que vai ser feito com a verba que tem sobrando, se tiver sobrando</i> .
A1	Acho que uma contribuição é aquela parte de tu <i>se sentir inserido</i> de fato dentro de uma comunidade, de tu <i>estar participando</i> e saber que tu pode <i>participar das decisões</i> , que tu pode <i>ajudar a contribuir pra aquele espaço</i> ... <i>É a coisa de se sentir acolhido, sentir que tu faz parte daquilo, que é importante</i> , que tu pode participar... Acho que ter contato com o tema pode fazer que, algumas pessoas percebam que se identificam com aquilo, e desubram ali uma carreira que elas nem tinham pensado, porque não conheciam.
A1	Tenho certeza que sim, porque <i>as pessoas se envolveriam, se motivariam a se comprometer mais com o câmpus</i> .
A2	Seria uma forma de <i>entender melhor o câmpus</i> e também até ver que <i>não é tudo tão fácil</i> , que <i>precisa ter um controle</i> , que precisa até prever alguns movimentos que podem acontecer e guardar dinheiro, por exemplo... E <i>ajudaria até na educação financeira</i> .
A2	Acho interessante porque <i>entenderia melhor o que os alunos querem</i> , o que eles precisam realmente... Porque às vezes os professores olham uma coisa, e acham que seria interessante pros alunos, mas pros alunos aquilo não tá fazendo tanta diferença, sabe... Os pensamentos são muito diferentes, e alinhar isso seria muito mais fácil.
A2	Eu acho que muda essa coisa do aluno ser tipo submisso, <i>ou apático ao que acontece na volta dele</i> ... Então acho que <i>essa vontade e esse desejo de participar seria legal pra pessoa levar isso pra sua vida</i> , até pro seu trabalho.
A3	Primeiramente <i>já ensinaria eles a conviver numa sociedade!</i> Já ensinaria isso, sabendo que, quando se vive <i>numa sociedade não se decide sozinho por todos</i> , não é uma pessoa só que decide o que vai ser feito com aquela verba... E isso já vai lá pra vida profissional deles, pra vida pessoal, e isso seria riquíssimo! Além disso, <i>aprender com as ideias</i> , aprender a ouvir o outro, porque cada um vai trazer uma ideia diferente de onde aplicar, do que fazer, então vai ser importante pra <i>se reunir e saber que uns vão concordar e outros não</i> .
A3	Pra <i>escola seria um ganho porque tem pontos que a escola nem se dá conta de perceber</i> , porque tá tão envolvida com a parte acadêmica, e com as rotinas de administrativo mesmo, que <i>não vê aquela necessidade que o aluno enxerga</i> ... Então a escola estaria mais perto de resolver, ou ao menos de conhecer os problemas que os alunos enxergam...
A4	Acho que <i>no sentido de realização, de poder estar ajudando os outros</i> .
A4	<i>Pra escola, seria bom pra desenvolver as pessoas</i> , porque hoje em dia muitas pessoas se isentam disso, achando que alguém já vai tomar essa responsabilidade pra si, e vão ganhar tudo pronto, tudo resolvido.
A6	Além de ficar mais cientes, acho que seriam bem usadas essas informações, porque <i>as pessoas ajudariam a pensar em propostas pra contribuir pro câmpus</i> .
T1	Acho que poderiam <i>trazer mais as necessidades dos alunos</i> , de materiais que precisam, levantar contratações que são necessárias, ou planejar realização de atividades que se considerem importantes pra comunidade... Acho que cada servidor, dentro da sua atuação, teria um palpite importante que poderia dar, digamos assim... <i>Quanto mais gente participasse, teria uma visão mais ampla do que precisa ser comprado pra escola</i> .

Tabela 12 – Vantagens da gestão orçamentária democrática (conclusão)

T2	Eu acredito que a gente se forma, se capacita no trabalho, no desenvolver do trabalho, enquanto a gente está trabalhando. Então acho que <i>essa participação ela faz parte de uma capacitação, de uma formação pra cada servidor, ver o câmpus como um todo, entender que é um processo, refletir sobre o que influencia ou não.</i>
T2	Até porque eu penso que, um professor que entrou esse ano, que da uma disciplina la num curso específico, amanhã, daqui a três anos se candidata e vira gestão... Então, o que ele teve, <i>a gente tem que ir construindo essa gestão dentro dele, ou essa participação dentro do câmpus sempre ...</i> A gente não sabe quem vai ser gestão amanhã, e as vezes cai de paraquedas, gente que não participa de reunião, que nunca faz nada, quando tu vê, cai lá num cargo assim que acaba precisando tomar decisões.
T2	<i>A comunidade, ou os servidores vão poder ampliar a visão da gestão, nesse sentido de que, eles já estavam participando do câmpus</i> antes, já eram parte do câmpus antes, e já enxergam a situação daquele ponto de vista anterior, então pode trazer contribuições do que já foi feito ou do que é importante... Acho que amplia o olhar da gestão nesse sentido.
C1	Eu acho que na verdade, <i>ter essa noção do quanto dinheiro vai ter disponível e o quanto tu vai poder melhorar na tua área de coordenação</i> . O coordenador daquela área vai ter mais noção do que precisa no trabalho, no dia a dia do que muitas vezes quem ta mais distante da área, então acho que isso pro câmpus vai trazer benefícios, <i>vai trazer mais a realidade das necessidades de compras pro câmpus.</i>
C2	<i>É uma contribuição que vai, realmente mexer na cidadania de cada um, porque é uma questão de cidadania, democracia... A pessoa que vai participar dessa discussão do orçamento, ela vai se sentir extremamente pertencente à escola, à comunidade, e vai estar atuante nesse sentido.</i>
C2	<i>E pra escola</i> , vai ter somente benefícios, porque a gente vai <i>ter às claras onde é que tá sendo aplicado o orçamento e que benefícios vai trazer para todos da comunidade</i> .
G2	O brasileiro sabe muito pouco de finanças em geral e <i>nós não temos nenhum tipo de educação financeira em nenhum tipo de escola de educação básica, e no IF também...</i> Não temos nenhuma disciplina que fale sobre educação financeira... E se a gente pegasse esse foco, <i>da importância que isso tem no sistema educacional e na vida das pessoas</i> , será que a gente não vai estar fazendo um ganho bem maior pros nossos alunos do que dar foco às questões de empreendedorismo?... Acho que aprender sobre o orçamento pode contribuir muito pra formação dos alunos, porque <i>entender o orçamento do câmpus pode colocar isso pra vida pessoal dos alunos</i> , acho que seria muito interessante...
G1	A escola não é só a prova, a nota e a matéria que eles vão aprender... É também o <i>quanto custou cada coisa</i> que eles estão vendo ali, porque é importante <i>preservar toda a estrutura</i> que a gente tem, entender que é <i>difícil conseguir toda aquela estrutura</i> , existem muito tempo de planejamento se conseguir aquilo tudo, é importante preservar, e o que se planeja a longo prazo pra se adquirir, então, isso <i>faz parte de toda a história do câmpus e eles também...</i> Isso tudo é um conjunto, <i>eles tem que compreender como um todo.</i>
G1	Com certeza <i>pode contribuir para a formação dos estudantes</i> ... Uma das coisas que poderia se <i>aprender na escola é educação financeira, administração financeira</i> ... E a gente as vezes peca em alguns aspectos nesse sentido. No ensino médio, e <i>no ensino integrado</i> , que a gente oferta, isso é fundamental, <i>pra entender as vezes até mesmo o rumo que o país e a educação profissional está tomando.</i>
G1	A socialização dessa informação ajudaria nesse aspecto, porque, <i>a educação financeira é um importante aliado</i> , a gente poderia ter essa disciplina, matéria, nos currículos, e ajudaria pra gente compreender como esse orçamento e esse dinheiro, que <i>muitas vezes é pensado como um gasto, na verdade é um investimento importante</i> . A educação, de forma geral no Brasil, ela é encarada como um gasto e <i>a gente poderia compreender ela como um investimento a nível de potencialidades</i> , enfim.. E levar isso pra nossa vida, pras coisas que a gente tenta fazer e <i>organizar a nossa própria economia diária financeira</i> , muitas vezes a gente não consegue organizar.
G2	<i>Pro câmpus, essa participação é ótima</i> : quanto mais as pessoas participam... <i>Primeiro entendem, depois participam, mais elas se tornam comprometidas com seu espaço</i> ... É muito importante, e vejo que <i>a gente carece mesmo disso no câmpus, as pessoas precisam ter comprometimento maior, tanto alunos como servidores, e isso dá esse sentimento de pertença, muito importante sim</i> ..

Fonte: Entrevistas, tabela elaborada pela autora

Tabela 13 – Desafios na implantação da gestão orçamentária democrática

A1	<i>De forma natural acho que não , teria que ter um incentivo, porque muitos estudantes, não conhecem o que eles representam de fato dentro de um câmpus, tem muitos colegas que estão acostumados com a dinâmica do ensino fundamental, que geralmente não tem muita participação e o protagonismo estudantil não é tão ativo... Então teria que ter um incentivo pra que o pessoal participe e perceba o que de fato eles podem fazer, que o espaço ali é montado por todos, que eles podem se expressar e que a participação deles é importante.</i>
A3	Acho que não , acho que o pessoal do grêmio é meio desatento com isso.
A4	<i>Só a longo prazo, no curto prazo acho que não... Acho que é aquela coisa de mudar a cultura mesmo...</i>
A5	<i>Acredito que não.</i>
A6	Acho que naturalmente não, por ser considerado um assunto um pouco chato...
G2	Não é assim, não é alguém querer, não é assim que funciona ... Tem toda uma parte burocrática e que engessa bastante e por outro lado dá segurança de que o recurso vai ser usado da maneira mais correta possível.
G1	E aí vem essa questão que comentei antes, a cultura da comodidade muitas vezes, talvez algumas pessoas ainda não estejam habituadas a essa situação de mover-se para solicitar, estão acostumadas a receber as coisas já estabelecidas no seu ambiente de trabalho, isso é bem recorrente, mas como a proposta é sempre a participação e o envolvimento, a gente pressupõe que essa rotina vá mudando ao longo do processo da gestão.

Fonte: Entrevistas, tabela elaborada pela autora

Finalizando então essa categoria, buscamos a contribuição dos entrevistados no sentido prático, de como tornar essa proposta, de orçamento participativo, uma realidade, de como fazer essa mudança.

Na tabela 15, encontramos os recortes que destacam a importância de trazer a informação como passo inicial nessa construção, inclusive mencionando a importância de que seja feita adequadamente a cada segmento, para posterior organização dessa discussão coletiva, que é proposta em comissões, reuniões entre segmentos, assembleias e diálogo em grupos, e novamente, a mudança cultural necessária para mobilizar esses indivíduos aparece nas falas de alguns entrevistados.

Com isso, a conclusão dessa categoria nos mostra que as potencialidades apresentadas pelo público investigado superaram exponencialmente sua rejeição ao tema, destacando a importância da transparência e do acesso à informação neste processo, conduzindo a pesquisa na construção da ferramenta que viabilize essa necessária informação citada pelos pesquisados, e que está apresentada na versão completa publicada desta investigação, o Guia Orçamentário do IFSul Sapiiranga.

Tabela 14 – Os atores do planejamento orçamentária democrático

A1	Acho que seria interessante formar uma <i>comissão</i> , porque <i>abrir pro câmpus todo fica uma coisa muito confusa</i> , podem se perder os pensamentos, as ideias, vão ser muitas opiniões... Então talvez uma comissão específica, com <i>representante de estudantes, professores e administração</i> , pra se discutir e ter uma coisa mais parelha, garantir a opinião, a participação de todos.
A2	Além da <i>direção e essa parte mais administrativa do câmpus</i> , talvez alguma <i>representação estudantil</i> ... Mas não acho que toda a comunidade, acho poderia fazer só uma pesquisa por exemplo, abrindo pra sugestões, tipo os planos de ação do câmpus, ou algo assim... Porque uma coisa que eu tenho medo, <i>é que os alunos não entendem muito bem essa questão do dinheiro</i> , porque não é muito ensinado, então poderia ser um problema... Mas pelo menos pra acompanhar e entender.
A3	Acho que o <i>grêmio</i> poderia levar o resultado de uma discussão com os pais, com os alunos, e levaria isso já mais alinhado, mais refinado, pra <i>direção</i> da escola e a parte mais da <i>administração</i> mesmo, que <i>é quem vai saber se aquilo é viável ou não, pra fazer a definição final</i>
A4	Primeiramente acho que os <i>coordenadores dos cursos</i> do câmpus, a <i>direção</i> , porque <i>é ela quem vai estar a par de toda a situação</i> , o pessoal do <i>financeiro</i> , e o pessoal do <i>grêmio</i> , por representar os alunos também.
A6	<i>Estudantes, professores em geral</i> , eu imagino que até pessoal que entrou a pouco no câmpus, porque aí vão entender como funciona, e como cada coisa tem seu valor no câmpus, <i>é importante</i> ... Acho que os estudantes e professores porque fazem parte da comunidade acadêmica do câmpus mesmo, <i>é seria tão necessário e saudável pro câmpus, como pro entendimento de todos</i> .
T2	Seria importante, <i>quando já tivesse uma proposta de orçamento</i> , talvez não toda a discussão, mas uma proposta, que ela fosse <i>apresentada em uma reunião geral, pra todo o câmpus</i> , e discutido com todo o câmpus: acho que a aprovação seria interessante... Porque <i>não adianta pensar que vai dar pra discutir com todo mundo, porque o planejamento ele é delicado, é uma ilusão pensar que daria pra abrir tanto</i> .
C2	<i>Toda comunidade deve participar, a direção geral, chefes, coordenadores, representantes de docentes, alguns representantes do segmento discente, alguns representantes da comunidade</i> . E ter uma coisa bem clara: o nosso orçamento é esse e vamos priorizar, então, discutir o que é prioridade pro nosso câmpus? Por exemplo, temos que arrumar o laboratório 201, isso é prioridade, se não, não tme aula na 201... Desde que tenha um consenso, pra ser democrático.
G2	Acho que <i>todos devem entender e todos devem participar</i> ... Mas <i>minimamente</i> as pessoas que estão a frente do câmpus devem entender isso com mais clareza: todos os <i>coordenadores</i> , todos os <i>chefes</i> , todos com <i>algum cargo de gestão</i> .
G1	Fundamental que <i>os alunos entendam qual a situação do orçamento do câmpus</i> , porque, assim como na casa da gente, a gente também preza pelos bens e pelos gastos que são feitos e é um conjunto de coisas que funcionam, é uma engrenagem todo o sistema de funcionamento, a escola também pode ser pensada dessa forma né... A gente é integrante de um todo. Então, a parte administrativa da escola também tem que estar integrada a parte acadêmica, nós somos pertencentes desse conjunto, e todos nós fazemos a escola funcionar, cada um de nós tem que fazer esse elo de contribuição, e eles tem que estar a par disso também.
G1	Acho que <i>todos os segmentos</i> da escola, toda a comunidade: <i>as representações dos alunos, os servidores, os docentes, os técnicos</i> , acho que poderia ser uma decisão coletiva pra essa definição.

Fonte: Entrevistas, tabela elaborada pela autora

Tabela 15 – A informação como passo inicial (continua)

T2	Acho que de repente nem todos possam contribuir tanto, mas de alguma forma, todos estarão ali participando, <i>pele menos sabendo o que está previsto</i> e o que vai ser feito naquele ano, que vai ter tanto de verba e a gente vai gastar de tal jeito... Então acho que é importante pra todo mundo.
C2	A primeira coisa, teria que criar acho que <i>grupos, que discutissem o orçamento, com representantes ... Poderia ser uma comissão com cada segmento representado.</i>
G2	Acho que <i>em primeiro lugar é a questão do conhecimento ... A gente precisa dessa formação assim pra todos</i> , e essa formação precisa ser <i>distinta pra cada um dos níveis que a gente tem, com coisas mais específicas para cada um dos segmentos: gestores, servidores, alunos do ensino médio, do subsequente...</i> <i>Acho que esse seria um bom começo, começar pelo saber, a ciência da coisa.</i>
G1	A gente faz <i>já a socialização dessas informações</i> , mas muitas vezes as pessoas não tem hábito de escolher, e isso é uma questão da gente <i>criar uma cultura mesmo, de democratização das coisas, de se habituar a opinar, a participar</i> , porque é muito mais simples, confortável tu aguardar alguém decidir por ti, é um hábito... Então <i>a gente tem que começar a se habituar a participar dessa coletividade.</i>
G1	Talvez a gente precise de pouca coisa, porque a gente já tá bem perto disso, <i>a gente já tem feito várias consultas nas últimas compras, nas últimas decisões, de alguns investimentos, no pouco tempo que a gente tem definido algumas coisas ai de gestão</i> , e acho que talvez essa questão do remoto tenha nos atrapalhado um pouco pra que a gente possa fazer realmente reuniões em que a gente tenha um público pra delimitar essas propostas e etc, do que queremos, que câmpus a gente pretende construir e organizar para um futuro breve... Mas acho que a gente tá bem próximo assim, de ter essas consultas aos três segmentos da nossa comunidade... <i>Acho que essas discussões, no formato de assembleias ou grupos assim, facilitariam uma participação mais efetiva.</i>

Tabela 15 – A informação como passo inicial (conclusão)

A1	Acho que <i>explicando pras pessoas</i> o que é feito e o que vai ser feito... Primeiro <i>mostrando no que é aplicado o dinheiro do câmpus</i> , e depois <i>formar uma comissão dando a oportunidade de decisão sobre esse dinheiro</i> , então conversando, mostrando, <i>trazendo a informação ... e conscientizando que o câmpus é uma comunidade, que todo mundo pode ajudar e participar.</i>
A3	Acho que poderia começar com um <i>encontro entre a direção e o presidente do grêmio</i> , pra explicar como ele pode <i>levar essa informação pros alunos</i> , e depois eles mesmos (representantes do grêmio) criarem esses encontros com os alunos e <i>buscar essas discussões com o pessoal no geral</i> , pra poder <i>repassar isso pra administração.</i>
A4	<i>Quando começasse o curso, já ter uma apresentação do orçamento, junto com a apresentação do câmpus, pra que a pessoa fique a par que ele exista, e de tanto em tanto tempo ele é atualizado, onde ele vai estar disponível... E também dando a possibilidade das pessoas darem alguma ideia.</i>
A5	Talvez se <i>mostrasse a importância disso</i> , e de <i>como isso afeta as pessoas que estudam na escola, ou que trabalham lá...</i>
A6	<i>Sendo explicado de uma forma mais acessível</i> , muita gente também ia se interessar...

Fonte: Entrevistas, tabela elaborada pela autora

3.3 Relação entre orçamento e gestão democrática

Como proposta final de reflexão para os servidores entrevistados, buscamos saber sobre a relação existente (ou não) entre o cenário orçamentário e o desenvolvimento de um conjunto de atividades que conduzam a um cenário de gestão democrática. O que vale destacar neste momento, é que algumas falas a respeito dessa questão apareceram antes mesmo dessa pergunta final, uma vez que os investigados argumentaram sobre a dificuldade de se

discutir orçamento quando não há decisões de compras e investimentos a serem feitas, mas apenas contas de custos básicos a serem pagas.

Assim, na Tabela 16, percebemos os apontamentos de três segmentos (TAE, coordenadores e gestão) que relacionaram a maior dificuldade no desenvolvimento da gestão democrática quando estamos em um cenário orçamentário muito limitado, cada vez mais restrito, como pudemos perceber ser a realidade atual da instituição investigada.

Em contrapartida, na Tabela 17 podemos analisar as falas de servidores que consideram que essa relação não existe, reforçando ainda, a necessidade e contribuição dessa construção democrática principalmente no cenário financeiro desfavorável, uma vez que as decisões difíceis tomadas em conjunto favorecem a união e fortalecimento dessa coletividade.

Vale destacar ainda que, mesmo alguns servidores que já tinham falado sobre a dificuldade orçamentária em outro momento da entrevista, no momento da pergunta final refletiram a respeito dessa relação, e acabaram afirmando a importância dessa construção democrática independentemente da realidade financeira, evidenciando novamente a potencialidade e necessidade no desenvolvimento da discussão e de práticas democráticas nessa instituição.

Ao final das entrevistas e das reflexões desenvolvidas ao longo da análise, já foi possível perceber que o gérmen da coletividade e da valorização da construção democrática, de alguma forma, foi compartilhado com os pesquisados, encontravam condições favoráveis para seu crescimento e mais do que isso, eram esperados pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Tabela 16 – A relação entre orçamento e gestão democrática

T1	<i>Acho que o momento orçamentário não abre, possibilidades assim, grandes investimentos, então, não tem muito o que se administrar quanto a isso ... Mas acho que em geral, o momento tende a ir mais para um caminho de gestão democrática do que era...</i>
T2	<i>O nosso orçamento vem ficando cada vez mais restrito , então, acaba se definindo a prioridade da prioridade da prioridade ... Então, muitas vezes, o administrativo vai saber mais o que é prioridade porque são pouquíssimas possibilidades ... Mas acho que no momento que a gente tiver um pouco mais de folga no orçamento eu acho que vai ser importante sim a participação do ensino.</i>
T2	<i>Acho que a gente anda com o orçamento muito apertado então é difícil , eu volto nisso porque eu lembro como era a 7 anos atrás quando eu entrei, quando a gente tinha orçamento pra discutir ... Hoje não! Mesmo assim é importante, porque faz parte da nossa realidade, a gente tem que saber que a gente tá lidando com um campus no limite nessa parte de infraestrutura, de verba mesmo.</i>
C1	<i>Acho que tem relação, que é muito mais fácil gerenciar com recurso (disponível) ... Então, eu acho que tendo mais disponibilidade, fica mais fácil de atender as necessidades de todo mundo . Quando a gente tem menos recursos, muitas vezes não vai conseguir ter todas as necessidades sanadas... Então tem relação sim.. Quanto mais recursos tiver, mais tranquila é a gestão democrática.</i>
C2	<i>Acho que a primeira coisa é que tem que ter um orçamento bom, porque vai dar mais oportunidades de desenvolver ações de gestão democrática ... Porque se esse orçamento é ruim , ele vai suprir pouquíssimas necessidades, não vai dar nem pra discutir nada ... Vai ser só isso aqui vai pra pagar contas : pra isso, pra isso, e pra isso! Não tem espaço pra outra coisa, vai ficar só no primordial ... Agora, com um orçamento bom , além de atender o primordial, o mais urgente, a gente ainda pode partilhar disso e convidar as pessoas para discutir o que a gente pode fazer com o que tem disponível, com o que tá sobrando. Acho que por aí é que começa um diálogo para uma gestão democrática: através de um orçamento bom!</i>
G2	<i>A gente tem que conseguir ouvir as pessoas, então eu acho bem importante que esse poder decisório pudesse passar por todos, se a gente tiver orçamento pra isso, e não só pra pagar as contas!</i>

Fonte: Entrevistas, tabela elaborada pela autora

Tabela 17 – A gestão democrática independente do cenário orçamentário

T1	<i>Eu acho que, independente do orçamento, sim, essas decisões poderiam ficar mais claras ... Mas claro que, se tivéssemos um orçamento como tínhamos uns anos atrás, com certeza abriria muitas possibilidades pra esse diálogo e pra gestão democrática</i>
T2	<i>Eu acho que a gestão democrática passa muito mais por princípio, indiferente da situação em que tu tá ... Com um orçamento é muito folgado, a gente vai poder tomar várias decisões, fazer várias coisas juntos ... Mas, quando é apertado, a gente também vai decidir junto tudo isso , então não interfere em ações de gestão democrática, o que importa é a condução dessa gestão.</i>
T2	<i>Às vezes, com orçamento apertado tu tem mais decisões pra tomar do que com orçamento folgado, porque vai demandar uma discussão maior ainda do que vai ser preciso cortar, como cortar e o que vai ser preciso fazer pra resolver aquele corte ... Por um lado, favoreceria em discutir, em trabalhar em conjunto e construir uma unidade.</i>
G1	<i>Eu acho que não é só o orçamento que vai ditar se a gestão é democrática, porque uma escola não funciona só pelo orçament o... Uma escola funciona também por outras decisões que terão que ser tomadas, então "n" decisões dentro da escola dependem de um coletivo que vai afetar a vida de várias pessoas que estão lá dentro, e não necessariamente o orçamento vai dosar isso... Por exemplo é a questão do calendário, construir ele de forma totalmente participativa, como uma pauta democrática.</i>
G1	<i>Acho que a gestão democrática pode ser viável, independente do cenário do orçamento , desde que se dê as alternativas, as opções para que os segmentos possam analisar as propostas e posam olhar os cenários, acredito que seja viável em qualquer cenário, bom ou ruim ... Claro, se for um cenário bom é maravilhoso, porque aí podemos ter várias opções pra escolher... Mas se for um cenário ruim, mesmo assim, teremos que escolher entre as opções ruins que temos, não precisa ter como única opção ser submetida àquele cenário ruim que o teu gestor escolheu ... Então, de certa forma, a gestão democrática é um pouco isso, é a possibilidade de não usar o "mesmo óculos" que o teu gestor usou pra olhar os cenários, independente dela ser boa ou ruim.</i>

Fonte: Entrevistas, tabela elaborada pela autora

4. Considerações finais

O processo de planejamento, gestão e implantação de políticas públicas na educação necessita indispensavelmente a sistematização e previsão de recursos, bem como a contemplação integral das dimensões de uma política: social, territorial e econômica. Dessa forma, enquanto o financiamento da EPT depender, principalmente, dos recursos de políticas de governo e não de Estado, estas continuam frágeis, sujeitas a descontinuidade sem condições de ofertar o ensino com qualidade, e sem garantir à população brasileira o direito de acesso a este bem social. Ao mesmo tempo, é possível perceber que, a atual ramificação nas fontes, fundos, programas, ações e políticas de educação e qualificação no Brasil, não são ocasionais, pois justamente evidenciam o quão desestruturada, desorganizada e disputada é a estratégia de política educacional no Brasil. Os sentidos que podem tomar as contradições e lacunas existentes dependem grandemente das tensões entre Estado e sociedade civil, principalmente na correlação de forças entre as classes. Além disso, ao mesmo tempo que sabemos que medidas sociais isoladas são insuficientes, também sabemos que são as contradições que abrem espaço para disputas. Desta forma, a pesquisa e o produto educacional elaborado, visam justamente contribuir para estas frentes, colaborar nessa disputa, como meios de fortalecimento e aporte na defesa e continuidade de expansão dos Institutos Federais, no sentido de resgatar o planejamento idealizado na obra de Pacheco (2010), e evidenciar seu abandono através da constatação da dura realidade enfrentada atualmente, com a falta de recursos para trabalhar em projetos de ensino, pesquisa, extensão e cultura que temos com a gradual redução orçamentária e a falta de complementação dos quadros de servidores nos diversos campus.

Neste momento da pesquisa percebemos que, se por um lado a gestão democrática, a organização coletiva e os espaços de diálogo são mais trabalhosos e complexos que processos centralizados e decisões tomadas individualmente, por outro lado,

cada passo de avanço da democracia é irreversível, uma vez que o gérmen da consciência coletiva seja apropriado, é muito difícil que a conjuntura social atual não passe a ser vista de maneira crítica. Da mesma forma, os entraves encontrados durante o desenvolvimento dessa pesquisa, que vão desde a falta de transparência e dificuldade no acesso aos dados que deveriam ser públicos, passando pela negativa das diversas tentativas de participação dos sujeitos nas entrevistas, reforçaram a relevância e urgência da necessidade de abordar o tema escolhido, e motivaram ainda mais o aprofundamento nesta investigação.

Chegamos ao fim da pesquisa concluindo que, através do estudo da construção orçamentária democrática no contexto escolar foi possível perceber a importância do papel da escola na construção de pessoas que se coloquem na sociedade como protagonistas, pois, o desenvolvimento dessa discussão orçamentária aliado a outras práticas que promovam a experiência de educação cidadã são fundamentais na preparação dos indivíduos para viver em sociedade, para se entenderem como sujeitos que não apenas fazem parte dessa sociedade, mas que conseguem identificar suas lacunas e deficiências, e trabalhar coletivamente na sua transformação.

A escola precisa ser democrática em sua prática, porque é neste espaço de aprendizado, de construção social e concepções educacionais, que teremos as experiências que encetam nossa educação cidadã, onde poderemos exercitar as práticas que nos conduzirão a construir uma sociedade democrática. Uma vez que sabemos que a gestão democrática na escola não é um fato em si, percebemos a necessidade de sermos democráticos em todos os espaços e em todas as nossas relações, entendemos então, a fundamentalidade da capacidade de ouvir o outro e estabelecer o diálogo, aprendendo a construir e nos responsabilizar coletivamente pelo contexto em que vivemos e por seu futuro. Com a realização das entrevistas, o desconhecimento e desinteresse dos sujeitos pelo tema foram evidenciados, ao mesmo tempo que a transformação crítica internalizada pelo pesquisador no estudo bibliográfico e documental,

pode alcançar também os pesquisados, através da provocação de reflexões propostas em perguntas estrategicamente elaboradas para esta finalidade. E neste mesmo instante em que se colocaram na condição de respondentes, se percebe que foram muito além do que simples opinantes, também foram flagrados em um momento de autocrítica, de críticos dos processos institucionais da escola e do engajamento coletivo existente.

A análise dos dados deixou evidente a falta de discussão e a limitação ou incapacidade da escola em trabalhar o tema democrático e a construção cidadã nesta instituição. Ao mesmo tempo, notou-se que o momento atual é de retomada e expansão dos espaços de diálogo e construção coletiva, urgindo assim, que sejam tomados os passos iniciais no desenvolvimento pedagógico de práticas democráticas e na consolidação de processos participativos. Percebeu-se que uma ferramenta informativa e reflexiva, como o Guia Orçamentário do IFSul Sapiiranga, poderia despertar o interesse dos estudantes pelo assunto, sanar dúvidas a respeito do tema, torná-lo acessível aos estudantes, fomentar e conscientizar sobre a importância de processos decisórios que envolvam a comunidade acadêmica, bem como subsidiar os indivíduos em conhecimentos que os tornem aptos a entender e participar. Também, ao oportunizar aos estudantes conhecer a realidade dos recursos da escola, acabamos abrindo para estes sujeitos uma janela que coloca em evidência o cenário de limitação e retrocesso em que se encontra a educação profissional e tecnológica no Brasil.

Entendemos que a apreensão do conteúdo, sua socialização e a efetiva participação não é um processo imediato, e desta forma, sabe-se que tão somente um instrumento formal e individual não contemplaria todas as necessidades para tornar essa mudança do cenário escolar uma realidade, pois existe a necessidade de interação com outras práticas que promovam a associação entre a tática individual e a transformação cultural dessa instituição, dentre elas, a apropriação do produto pela escola e sua replicação para toda comunidade periodicamente.

Foi possível perceber durante as entrevistas que os sujeitos investigados querem participar dessa construção orçamentária mais ampla, mas é possível que a limitada realidade orçamentária desmotive os sujeitos e desta forma acaba limitando o engajamento nas próximas ações. Por isso, é fundamental trabalhar o desenvolvimento da cultura democrática escolar, reforçar a importância da transparência e disponibilidade dessas informações orçamentárias, e aproximar a comunidade acadêmica da luta pela busca de recursos que viabilizem a permanência e expansão dos IFs. Concluiu-se que a pouca participação efetiva da comunidade acadêmica nos processos decisórios do IFSul Sapiroanga pode ser revertida através do estabelecimento de práticas que promovam o hábito de conhecer e participar, uma vez que, quando foi envolvida na pesquisa, essa comunidade demonstrou a vontade de ser ouvida, e reconheceu de imediato a importância desse envolvimento, para si próprio, para a instituição e para além dela.

E por fim, quando nos perguntamos sobre a relevância de um guia orçamentário de uma escola pública, que não responde nem ensina a ninguém como gerenciar os escassos recursos, acabamos respondendo que, embora as limitações orçamentárias sejam um problema que sufoca e leva à beira da insustentabilidade a escola pública no Brasil, a importância da implementação de fato de uma gestão escolar democrática continua sendo fundamental, para os estudantes, para os servidores, para os gestores, para os processos, para as escolas, e principalmente, para construir a mudança deste cenário social.

Referências

CAVALCANTI, Ana Claudia Dantas. Movimento Ocupa em Pernambuco: por um diálogo estimulado na Educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.44, nº 3, e80861, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/5JCvBFKW7k9wXvqpGyRjnYN/?lang=pt>>. Acesso em 27 set. 2021.

FIGARO, R. A triangulação metodológica em pesquisas sobre a comunicação no mundo do trabalho. **Fronteiras-estudos midiáticos**, v. 16, nº 2, p. 124-131, 2014. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2014.162.06>. Acesso em 14 dez. 2021.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Técnico em Gestão Escolar. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/11gesdem.pdf>>. Acesso em 17 ago. 2020.

LIMA, Antônio Bosco de; PRADO Jeovandir Campos de; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos. In: ANPAE, Simpósio, 2011. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<https://anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0069.pdf>>. Acesso em 11 ago. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, nº 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em 20 nov. 2021.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Programa Escola de Gestores da Educação Básica. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/5gestao_escolar_democratica_definicoes_principios_mecanismo_implementacao.pdf. Acesso em 8 ago. 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013>. Acesso em 15 fev. 2020.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. In: **Anuário GT Estado e Política Educacional**: políticas, gestão e financiamento da educação. Goiânia: ANPED, 2000. p. 107-122. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt_05_18.pdf>. Acesso em 10 ago. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

POSSAMAI, Ana Júlia. **Dados abertos no Governo Federal Brasileiro**: desafios de transparência e interoperabilidade. Orientador: Paulo Gilberto Fagundes Visentini. 2016. 313 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/156363/001015755.pdf?sequence=1>>. Acesso em 10 set. 2021.

TEREMUSSI NETO, Bruno. **Implementação do proeja no IFSP**: limites e contradições. Orientadora: Erika Porceli Alaniz, Coorientador: Marcos Vinicius Francisco. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <<http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1132>>. Acesso em 22 set. 2021.

**Breve relato da dissertação de mestrado:
conhecer para conservar: a participação dos alunos dos cursos de
ensino médio integrado na gestão patrimonial do Campus
Charqueadas – IFSUL**

Darling Geruza Rio de Souza

ProfEPT IFSul Charqueadas

Carla de Aquino

ProfEPT IFSul Charqueadas

Patrícia Mendes Calixto

ProfEPT IFSul Charqueadas

Introdução

Da pesquisa intitulada, “Conhecer para Conservar: a participação dos alunos dos cursos de ensino médio integrado na gestão patrimonial do Campus Charqueadas IFSul”, que teve por objetivo promover a participação dos jovens dos cursos de ensino médio integrado na gestão patrimonial do Campus, resulta este artigo que apresenta os resultados obtidos através dos questionários aplicados junto aos alunos dos cursos de ensino médio integrado de Informática e Mecatrônica e das entrevistas realizadas com alunos egressos e servidores do Campus. A decisão de trabalhar com os alunos foi pautada na excelente participação coletiva e democrática em momentos importantes da história recente de nosso Campus, no Movimento “Ocupa Charqueadas” em 2016, em que alunos ocuparam a escola para chamar a atenção sobre o descaso com a educação pública e o congelamento do orçamento da Educação Pública por 20 anos. No ano de 2019, o Campus ficou sem o contrato de limpeza, por rescisão contratual unilateral no contrato continuado de limpeza e conservação da escola em 2019 e neste período os alunos compreenderam a necessidade do cuidado com a limpeza dos ambientes escolares, e

de forma espontânea participaram, ajudando a organizar estes ambientes dando um exemplo de cidadania e participação na escola, em um momento que não estávamos conseguindo resolver esta situação administrativa. Da mesma forma, o evento em comemoração ao aniversário de 13 anos do Campus no dia 11 de setembro de 2019, foi muito prestigiado pelos alunos a participação deles nos três turnos, e a ideia da confraternização coletiva, foi bastante significativa. Por esta justificativa, trouxe como problemática de pesquisa a pergunta, que relações estabelecem os jovens alunos do Campus Charqueadas com o espaço público – escola que faz com que eles sintam-se parte ou não do processo de gestão patrimonial?

A investigação realizada debruçou-se sobre as formas de participação dos jovens na gestão patrimonial, e quais as relações e sentimentos que estes jovens estabelecem com o ambiente escolar, que é um ambiente público. Outra inquietação foi descobrir se a escola viabiliza oportunidades de participação democrática para garantir uma educação integral, humanística e transformadora, na perspectiva destes jovens alunos ocuparem seus lugares de direito em suas jornadas acadêmicas.

O objetivo geral definido foi compreender as relações destes estudantes com o espaço público, fomentando formas de participação na conservação do ambiente escolar.

Este artigo foi construído a partir de recortes da dissertação apresentada e aprovada em 07 de janeiro de 2022 no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica- PROFEPT.

Pertencimento Juvenil ao Ambiente Escolar

A interpretação da realidade exige clareza, principalmente para reconhecer as várias formas com que as juventudes se expressam, como a ideia pronta e acabada de que uma frase escrita em uma parede da escola sugira apenas a falta de limites, depredação ou ato de vandalismo de alunos. O autor Paulo Carrano, em um seminário realizado no Campus Charqueadas, em

setembro de 2019, mencionou justamente esta situação, na qual o aluno pichou uma parede da escola com a frase “a escola é nossa”. A primeira interpretação é a mais superficial, até por ser uma interpretação possível, é de que o aluno apenas quis fazer algo de errado, um simples ato de vandalismo. Mas ao ser interpelado, ele disse que estava sentindo-se pertencente àquela escola.

O sentido para ele era de pertencimento, um posicionamento, e esta forma de expressão pode ser traduzida como uma potente ideia de participação. Foi a maneira que este jovem aluno utilizou para demonstrar sua satisfação com o ambiente escolar. O que precisa ser analisado e construído na escola, juntamente com os jovens alunos são as formas, os limites e os conceitos de público e privado.

A depredação do patrimônio, ou o ato de vandalismo, é um fenômeno observado em muitas escolas, sejam elas públicas ou privadas, praticadas, na maioria das vezes, pelos próprios alunos, sendo estes os maiores beneficiários das estruturas escolares e que deveriam ser os principais responsáveis em conservar e proteger o que é de uso comum.

Em sua Dissertação de Mestrado intitulada Design Urbano e o Vandalismo no Espaço Público — A intervenção do Indivíduo no Espaço Público, Maria João Correia Cruz, traz como referência o autor Sélosse, para explicar as causas para o vandalismo, este autor defende que o estudo, a avaliação e correção do vandalismo, devem abranger mais do que os efeitos imediatos do ato destrutivo, deve analisar de que forma estes efeitos se inserem num contexto alargado de atitudes e comportamentos (CRUZ, 2018).

Sendo assim, o ambiente escolar se constitui como lugar de mediação, compreender os motivos e buscar estratégias de construir com os jovens alunos espaços de diálogo visando o respeito ao patrimônio público.

Neste sentido, o desenvolvimento desta pesquisa não poderia deixar de contemplar o sentimento de pertencimento, que está diretamente relacionado com a ideia de participação, obtido pela construção de valores, reflexões, atitudes de um grupo de sujeitos com características em comum; esta relação de identidade pode ser

encontrada não só no trabalho ou na família, mas na escola, e por isso é fundamental conhecer a história do Campus, com o objetivo de construir memórias e identidades, tornar relevante a reflexão sobre os ambientes escolares que propiciem a compreensão e construção de consciência coletiva dos sujeitos.

A educação histórica e a formação da consciência histórica dos sujeitos não ocorrem apenas na escola, mas em diversos lugares. Isto requer de nós uma relação viva e ativa com o tempo e o espaço do mundo no qual vivemos, por menor que ele seja. O meio no qual vivemos traz as marcas do presente e de tempos passados. Nele encontramos vestígios, monumentos, objetos, imagens de grande valor para a compreensão do imediato, do próximo e do distante. O local e o cotidiano como locais de memória são constitutivos, ricos de possibilidades educativas, formativas (FONSECA, 2006, p.127).

Para Lestingue (2004) o pertencimento pode nos remeter a, pelo menos, duas possibilidades: uma vinculada ao sentimento por um espaço territorial, ligada, portanto, a uma realidade política, étnica, social e econômica, também conhecida como enraizamento; e outra compreendida a partir do sentimento de inserção do sujeito, sentir-se integrado a um todo maior, numa dimensão não apenas concreta, mas também abstrata e subjetiva.

A partir do momento em que os alunos se sentem pertencentes ao seu ambiente escolar, participam com mais entusiasmo, se identificam com outros jovens e possivelmente, passam a conservar e manter estes espaços compartilhados, sem danificar ou depredar, tornando-se mais responsáveis.

Para Leite (2012), o lugar serve para conferir noção de pertencimento ao indivíduo. A noção de pertencimento implica em ações objetivadas no sentido de que o indivíduo não é passivo nem tampouco alheio às circunstâncias. Ele age e reage de um modo efetivo e intencional. Significa uma tomada de consciência sobre sua própria história, na perspectiva de sua participação.

Com isto, supõe-se que, a partir desta relação estabelecida entre os alunos e a escola, colabora-se para a formação de jovens

atentos ao lugar a que pertencem, guiados por uma educação integral e emancipatória, de sujeitos críticos e reflexivos, que poderão observar com maior cautela as questões ambientais, buscando o bem-estar coletivo com foco em ações sustentáveis.

Lais Mourão Sá (2005), no texto “Pertencimento”, diz que a ideologia individualista da cultura industrial capitalista moderna construiu uma representação da pessoa humana como um ser mecânico, desenraizado e desligado de seu contexto, que desconhece as relações que o tornam humano e ignora tudo o que não esteja direta e imediatamente vinculado ao seu próprio interesse e bem-estar.

No Campus Charqueadas são observados alguns casos de depredação da estrutura física, principalmente em banheiros, mas como os consertos geralmente são realizados rapidamente, muitas vezes os alunos nem percebem. Outra situação frequente é a utilização inadequada de bens como equipamentos e máquinas, que estragam ou precisam de manutenção para serem utilizados em salas de aulas, oficinas ou laboratórios.

Desta forma, é preciso fortalecer essa relação de pertencimento junto aos nossos alunos e envolvê-los nos cuidados com o Campus, pois se a escola é um espaço de aprendizagem na perspectiva da educação integrada e emancipadora, e devemos incentivar a gestão democrática e participativa pautada no respeito ao patrimônio escolar, justamente para fortalecer o coletivo, em detrimento ao interesse individual de cada sujeito.

Para Loureiro (2002, p.73),

(...) as relações sociais que se estabelecem na escola, na família, no trabalho ou na comunidade possibilitam que o indivíduo tenha uma percepção crítica de si e da sociedade, podendo, assim, entender sua posição e inserção social e construir a base de respeitabilidade para com o próximo.

Considera-se pertinente trabalhar este tema com os alunos, almejando a construção conjunta de estratégias de prevenção, para

evitar tanto o descarte desnecessário decorrente do mau uso de bens antes do período de desgaste natural, depreciação ou amortização, quanto pela necessária destinação de orçamento para aquisição destes itens danificados ou depredados, pois este orçamento de custeio poderia ser aplicado em outras demandas do Campus, tais como recursos para participação em feiras e eventos ou aquisição de materiais de consumo para utilização em aulas práticas.

Assim, pensamos que o maior desafio desta pesquisa e também do produto educacional decorrente da investigação, foi fomentar nos alunos o sentimento de pertencimento à escola, de fazer parte de todo o processo, porque quanto maior o envolvimento dos alunos nas práticas educativas, maior será a participação deles na construção de uma escola voltada para a educação comprometida com a formação humana e integral de cidadãos com princípios e valores éticos.

Procedimentos Metodológicos

O desenvolvimento da pesquisa teve metodologia qualitativa, utilizando a técnica de estudo de caso, como forma de investigação, pois, conforme Minayo e Sanches (1993, p. 244), “é no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa”.

A análise dos dados da pesquisa foi realizada com o recurso da análise de conteúdos, como proposta por Laurence Bardin, que mostrou a partir da produção de dados alcançada, que os jovens que contribuíram com a pesquisa querem participar, desejam fazer parte do processo. Muitos disseram em suas narrativas que sentem que a escola é a sua segunda casa, o que demonstra que o sentimento de pertencimento está bem presente em suas trajetórias.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os jovens alunos dos cursos técnicos integrados em Informática e Mecatrônica do Campus Charqueadas, estudantes com idades compreendidas entre 16 e 21 anos, estudantes dos primeiros, segundos e quartos anos de ambos os

cursos. Destacamos que os alunos dos terceiros anos, apesar de terem sido convidados, não participaram da pesquisa.

Os instrumentos de produção de dados foram questionários, uma atividade de observação em roda de conversa e entrevistas com alunos egressos e servidores do Campus, instrumento este que foi utilizado para a construção do produto educacional, um documentário Institucional como projeto de valorização da estrutura patrimonial do Campus.

A aplicação do questionário tem por objetivo coletar depoimentos e experiências dos alunos com relação ao tema da pesquisa, verificar relatos sobre depredação, vandalismo ou a má utilização de bens nos espaços do Campus Charqueadas, ou em suas escolas de origem, e buscar sugestões para contribuir com a gestão patrimonial e com as questões ambientais do Campus.

Foram propostas dezoito perguntas divididas em quatro seções, a primeira seção teve relação com bens públicos e áreas comuns do Campus Charqueadas. A segunda seção foi dedicada ao sentimento de pertencimento ao ambiente escolar. A terceira seção se referia ao ensino e a formação humana e integral no Campus Charqueadas. E, na quarta e última seção, havia duas perguntas relacionadas com as questões ambientais e a sustentabilidade do ambiente escolar.

A roda de conversa como instrumento de produção de dados disponibilizou um espaço de reflexão; uma reunião de sujeitos, com foco na participação coletiva buscando aproximar relações no ambiente escolar.

Realizamos um encontro virtual, que teve como tema central: compreender as relações dos jovens alunos do ensino médio integrado do IFSul Campus Charqueadas com o espaço público. Neste encontro objetivamos a reflexão e o bem-estar dentro de um projeto que aproxime a comunidade escolar com a gestão patrimonial.

Foram convidados para a roda de conversa, que aconteceu dia 23 de julho de 2021, alunos integrantes do Grêmio estudantil, alunos eleitos por seus pares para representá-los em atividades

acadêmicas, mas também participaram outros alunos que tiveram interesse nesta proposta de diálogo. Entretanto, nem todos se manifestaram. O encontro foi realizado pelo Google Meet, uma ferramenta que permite a conexão entre as pessoas por videoconferência.

As entrevistas foram realizadas através da aplicação de um roteiro previamente construído e encaminhado por e-mail para os entrevistados que fizeram a gentileza de gravar seus próprios depoimentos, um material enriquecedor, pois trouxe a experiência de alunos egressos, a partir da obtenção de informações relativas aos sentidos e vivências destes jovens à época em que eram estudantes do ensino médio integrado do Campus. Estas entrevistas foram incluídas no documentário institucional com a finalidade de evidenciar como a estrutura patrimonial está diretamente ligada à educação de qualidade oferecida na instituição de ensino. Foram convidados cinco alunos egressos dos cursos médio integrado em informática e mecatrônica. Com o propósito de democratizar e incluir a participação de outros sujeitos pertencentes à comunidade escolar foram convidados para a pesquisa, três servidores, o coordenador da manutenção geral, a psicóloga e uma docente que está no Campus desde o início das atividades. Todos contribuíram com suas percepções e relatos, para que assim pudéssemos compreender de forma ampla tanto o funcionamento operacional, quanto ao significado e o sentimento de pertencimento que a escola assume na vida de nossos alunos.

Resultados da Pesquisa

A juventude que colaborou com a pesquisa, respondendo ao questionário ou participando da roda de conversa, instrumentos aplicados como forma de produção de dados, se apresentou preocupada com o bem-estar e com a conservação. As turmas dos quartos anos compreendem com mais maturidade as oportunidades de participar dos processos sejam eles administrativos, de ensino, pesquisa ou extensão.

Por outro lado, os alunos mais novos, não apresentam o mesmo entendimento, principalmente os ingressantes em 2020, alunos dos primeiros anos, que ainda não tiveram a oportunidade do convívio e da troca de experiência, porque conforme já mencionado durante a pesquisa, as aulas presenciais foram interrompidas no início do primeiro semestre de 2020. Certamente esta situação impactou fortemente nas relações destes alunos, não só com seus pares, mas com toda a estrutura física que estava pronta para recebê-los.

Percebemos que a participação dos jovens está vinculada à configuração do Grêmio Estudantil. A pesquisa mostrou que os alunos precisam buscar outras formas de participação, porque na maioria das vezes, as participações discentes se apresentam como demandas vindas da administração, como por exemplo, representações em reuniões, comissões ou processos eleitorais, pautas estabelecidas por regulamentos ou instruções de serviço. Mas, falar de espaços legitimados, não é a única forma de participação, ainda que a representatividade estudantil seja uma prática democrática, a participação precisa estar presente em todos os momentos decisórios do Campus.

Neste sentido, salientamos que a participação discente em processos decisórios que influenciam o futuro da Instituição como o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, Plano de Ações do Campus e representação no CONSUP – Conselho Superior do Instituto, dentre outros processos, são espaços democráticos conquistados que traduzem a participação dos nossos jovens alunos, e que precisam ser entendidos por eles como uma participação fundamental para a sua formação integral e humana.

Portanto, não podemos tutelar as formas de participação, mas devemos sim, propiciarmos enquanto servidores em educação os espaços necessários para estes sujeitos possam construir com autonomia justamente os espaços de participação coletiva.

Para Libâneo (2002) é a intencionalidade, a orientação da prática de forma consciente e no sentido social e político, ou seja, é o

[...] caráter pedagógico que faz distinguir os processos educativos que se manifestam em situações concretas, uma vez que é a análise pedagógica que explicita a orientação, a direção da atividade educativa numa visão emancipadora dos sujeitos (LIBÂNEO, 2002, p. 142).

O desenvolvimento da pesquisa, demonstrou que algumas lembranças dos alunos com relação às participações dentro do ambiente escolar, vieram ao encontro das pautas que justificaram esta pesquisa, ressaltando o quanto a participação pode ser transformadora.

É salutar dizer que os posicionamentos protagonizados pelos jovens alunos fizeram história, em outras palavras, nossos estudantes ocuparam seus espaços de direito.

Através da análise pela observação na produção de dados pela roda de conversa, ficaram explícitas grandes mudanças enfrentadas pelos alunos ingressantes do ensino médio integrado, as quais impactam na participação e no sentimento de pertencimento. A escola é muito mais do que uma instituição que dá conta de ementas e implementar currículos, é um espaço de convivência, interação e criação de vínculos entre os jovens.

Uma estrutura diferente de suas escolas de origem, uma escola maior que aquela do ensino fundamental, muitos prédios, com ambientes específicos, uma organização de manutenção, vigilância, limpeza e recepção além de profissionais capacitados, servidores nas mais diversas áreas do conhecimento, uma equipe multidisciplinar, a nova representação discente a partir da configuração do Grêmio Estudantil, e uma estrutura administrativa para além da secretaria da escola, aliás, este era praticamente o único setor administrativo que os alunos conheciam em suas escolas do ensino fundamental.

Toda esta organização é benéfica para o estudante, mas considerando a falta de pertencimento ao novo ambiente, alguns alunos do primeiro ano relataram que no início do primeiro semestre como alunos do Campus, existia certa dificuldade em se localizar nas dependências da escola, a própria troca de salas

durante o turno em algumas oportunidades davam a sensação de que não pertenciam ao ambiente. Claro que com o tempo se apropriam de todas as informações. Mas pensando nesta situação é salutar estudar a possibilidade de construção de uma identificação visual, uma estrutura que possa trazer sinalização, direcionamento e localização para todos os blocos do Campus, inclusive com relação à segurança de ambientes e cuidados com a conservação da estrutura física e dos bens patrimoniais.

Neste sentido, a partir de 2020 os cursos médios integrados, apresentam em suas matrizes a disciplina chamada de Iniciação Acadêmica e os Múltiplos Olhares, que traz em sua ementa, a orientação sobre o ambiente educacional do Instituto Federal, o estabelecimento de relações entre escola, o mundo do trabalho e sociedade além do estudo e da aplicação de conhecimentos sobre saúde, autonomia, desenvolvimento do itinerário formativo, escolhas pessoais e projetos futuros.

Acreditamos que as pautas desta ementa podem auxiliar os jovens alunos na adaptação com a nova escola, e da mesma forma trabalhar estimulando a participação na gestão patrimonial, apresentando a estrutura e as estratégias para conservação do patrimônio escolar público, para contribuir com a formação destes jovens alunos.

Como a matriz atual dos cursos integrados é recente, ou seja, está sendo implementada, não podemos concluir que esta disciplina será suficiente para amenizar esta situação apresentada, mas a expectativa é de que ela possa acolher os novos alunos e fomentar a participação nos processos do Campus.

Conforme Almeida e Lima (2006), ao tomar contato com os documentos, mobiliários, memórias e demais fontes que a escola abriga professores, alunos, gestores e pessoal de apoio terão condições de trabalhar para a conservação dos mesmos que compõem a cultura escolar e contam a história da instituição onde trabalham e/ou estudam e que fazem parte de sua própria história.

Na aplicação do questionário, quando perguntamos se o aluno acreditava que o Campus era um espaço para o desenvolvimento

da autonomia e emancipação dos seus alunos, um dos participantes mencionou:

Acredito que para uma emancipação forte dos alunos, seria necessária uma educação financeira e sobre como lidar com coisas que realmente vão importar na vida adulta. E isso eu sinto que faz um pouco de falta no IF (Resposta do Aluno 16, ao questionário).

Certamente, a introdução a finanças pessoais seria uma temática de relevância para os jovens alunos, assunto que vem ao encontro de uma educação completa. Uma possibilidade seria trabalhar este assunto em alguma disciplina, no currículo dos cursos integrados, existe a disciplina de Gestão e Empreendedorismo que tem por premissa desenvolver a capacidade de trabalho dos jovens alunos de forma autônoma e empreendedora, mas no contexto organizacional e não na vida pessoal.

Pensando na importância do assunto, percebemos que é relevante trazer a possibilidade de trabalhar com os jovens esta temática, abordando, por exemplo, o empreendedorismo coletivo sob a ótica da economia solidária, e suas possibilidades de organização, ensinar noções básicas de finanças pessoais, para que possam compreender o contexto econômico da atualidade, pensar na organização individual, entender o básico de juros, e ter tranquilidade e discernimento em suas decisões, justamente porque estão buscando uma formação técnica integrada e estas informações são importantes para a preparação profissional dos jovens alunos.

Para Marise Ramos, os sentidos do trabalho sob a perspectiva da integração entre o trabalho, a ciência, a cultura e a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho, porque para a autora formar profissionalmente não é apenas preparar para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e seus revezes.

A autora ainda destaca que com relação à formação omnilateral, a integração de conhecimento das áreas expressa uma concepção de formação humana com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. Esta integração possibilita a formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social, ou seja, o trabalho, a ciência e a cultura.

Trata-se de uma formação íntegra, sujeito com compreensão técnica e humana, e não apenas tecnicista, implica que sejam pessoas com acesso às diversas áreas do conhecimento para assim compreenderem o conceito de trabalho de forma ampla, e que a partir de uma educação integradora, saibam o valor do seu trabalho, para que não seja visto apenas como mão de obra, e principalmente que entenda qual o significado de trabalho como princípio educativo.

Para Gramsci (1982), este vínculo entre a escola unitária e a formação politécnica, é a compreensão do conhecimento humanístico de forma que contribua com o desenvolvimento das pessoas, com a capacidade intelectual e prática do conhecimento, na perspectiva da compreensão da totalidade da sociedade, onde o trabalho como princípio educativo seja o norte de todo o processo de formação dos sujeitos.

Outra constatação que ficou evidente foi quanto à formalidade, ainda que existam esforços no sentido de garantir um acolhimento dos alunos tanto ingressantes quanto os demais, mas a partir das narrativas foi possível perceber que ainda é preciso estreitar estas relações, viabilizando ações de proximidade, um exemplo mencionado por uma aluna traduz este sentimento.

(...) as aulas já são extremamente difíceis, extremamente complicadas, tu fica noites sem dormir pra terminar as matérias e é insuportável ter um evento lá que tu pensa "ah, isso deve ser legal", mas daí tu vê que é uma coisa extremamente institucional, que todo mundo vai tá lá certinho, vai tá falando de maneira institucional e com palavras que tu nem... às vezes nem entende, né, porque são tão... assim dizendo, tão

institucionais — é a única palavra que eu tenho como descrever —, que tu não vai tá entendendo. Então, eu acho que uma forma de... sei lá, estimular mais as pessoas seria trazendo mais criatividade. (Fala do Participante 2 na Roda de Conversa).

(...) às vezes, dá um pouco de medo, né, pensar que se... ah, por exemplo, eu tenho que falar com alguma pessoa lá de tal gabinete e eu vou ter que falar da maneira mais correta possível, da maneira mais formal possível, porque... essa pessoa não deu abertura até hoje, não se mostrou ser uma pessoa mais informal, sabe? Eu acho que a criatividade deveria estar presente no nosso campus. (Fala do Participante 2 na Roda de Conversa).

Neste momento da roda de conversa, estávamos conversando sobre quais estratégias poderíamos utilizar para estimular uma maior participação dos alunos na gestão patrimonial, assim como em outros processos do Campus.

A fala da jovem diz respeito às participações em comissões, quando a representatividade discente é a participação democrática nos processos, algumas vezes os outros participantes falam com mais propriedade de assuntos administrativos ou de ensino, com mais formalidade e nem sempre com clareza, pautas que precisam ser explicadas de forma que eles possam compreender e participar com mais entusiasmo, sem que esta seja encarada como uma participação apenas para constar, exigida no processo. O sentimento pode ser de frustração e não de contribuição com o grupo de trabalho, e assim inibir futuras participações discentes.

Nesta mesma via, percebemos que a complexidade de um edital pode distanciar a participação juvenil. Mesmo sabendo que estes atos convocatórios precisam de formalidade, é importante observar que o público ao qual se destina pode ter certa dificuldade na compreensão dos termos e dessa forma, não participar. Neste sentido, poderia ser disponibilizada além do edital tradicional, uma espécie de tutorial resumo, com informações importantes e imprescindíveis como requisitos bem destacados, prazos, uma definição clara de termos não usuais. Em síntese, não descartar a

formalidade que é necessária, mas tornar os documentos mais acessíveis para todos, pelos motivos já elencados acima.

A contribuição da aluna, de trazer a criatividade para auxiliar neste processo, na perspectiva de reduzir a formalidade da fala, poderá ser interessante, claro sem esquecer que estamos em um ambiente escolar e dadas as devidas proporções de respeito na comunidade escolar e a aplicação da burocracia necessária com observância às regras aplicadas ao setor público, mas ter a preocupação de expor os assuntos de uma forma que os alunos possam contribuir com o grupo.

Na mesma linha, foi mencionado que as identificações das lixeiras do Campus poderiam ter informações com mais criatividade, uma ação que poderia ser desenvolvida pelos alunos juntamente com o Grêmio Estudantil e a coordenação de manutenção geral da escola.

É possível que a participação discente cresça se pensarmos na aplicação de uma metodologia que aproxime esta juventude dos assuntos do Campus. Avaliar a possibilidade de viabilizar uma maior integração dos servidores com os discentes, em especial com os técnicos administrativos.

Há algum tempo, durante a prospecção, que acontece no início de cada ano letivo, existe uma atividade em que o Campus é apresentado a alunos ingressantes, os setores administrativos são visitados, mas os alunos que guiam esta atividade, apenas indicam a localização, não existe uma interação com os alunos.

Conforme Paro (2016, p. 43),

A administração escolar não se reduz às atividades-meio. Se a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins, atividade, portanto, mediadora entre meios e objetivos, o processo pedagógico necessariamente adquire uma conotação administrativa. O senso comum, todavia, insiste em separar a função pedagógica da função administrativa, porque esta última nunca é vista em sua essência, abstraída de seus condicionantes conjunturais que a tornam ou mera burocratização (meios que se tornam fins em si mesmos) ou mera gerência (controle do trabalho alheio).

Neste sentido poderia existir um projeto de aproximação, com mais afetividade e reciprocidade, com a premissa de crescimento enquanto profissionais da educação, que demonstrasse atribuições e responsabilidades, um projeto de acolhimento, que possa estimular a participação juvenil, fazer com que eles compreendam que a estrutura administrativa existe na perspectiva de intermediar e viabilizar processos para sua formação integral, como por exemplo, todo o planejamento e execução da Mocitec que envolve setores administrativos como compras, licitações, contratos, financeiro, contabilidade, almoxarifado, patrimônio, manutenção geral, setor de transportes, gabinete da direção, enfim todo o DEAP – departamento de administração e planejamento, além do ensino da pesquisa e da extensão. Supomos que a partir do momento que conhecemos melhor a escola, passamos a cuidá-la, desenvolvemos o sentimento de pertencer e conseqüentemente conservá-la naturalmente e com mais entusiasmo.

Precisamos considerar que a construção da identidade desta juventude, que na sua maioria vem de uma realidade escolar com estrutura menor, e até precária, se apresenta como um processo de formação, que inicia com o ingresso no ensino médio em uma escola com uma estrutura maior, não é só um novo ciclo, mas uma construção de novos aprendizados, um novo currículo, e novas responsabilidades, um início da formação humana e profissional destes jovens.

Neste sentido, os líderes de turmas e a equipe do Grêmio estudantil precisam agir com participação estimulando outros alunos a participarem e desenvolverem ações no Campus, visando uma participação discente mais significativa.

É possível identificar a partir das respostas na produção de dados que, o sentimento de pertencimento, um dos pilares desta pesquisa, se apresenta de forma tardia, ou seja, se configura como um processo de amadurecimento dos discentes. Os alunos dos quartos e últimos anos dos cursos integrados se expressam com mais amor, carinho, responsabilidade e consciência coletiva.

Percebemos que estes jovens, entendem com clareza e maturidade as questões de conservação e cuidado com o patrimônio.

Queremos bem nossa casa. Por que não querer bem nosso campus? É o lugar que vivemos boa parte do nosso dia e cada um precisa dele a sua maneira. Por isso ele deve ser cuidado e preservado por todos! (aluno 1 - questionário)

Como o ambiente é compartilhado, qualquer dano é sentido por todos que fazem uso daquele espaço, desde a falta de algum equipamento que sofreu danos até o prejuízo no uso de algum espaço. (aluno 9 - questionário)

A autonomia que se tem no campus desde o primeiro ano é muito superior se comparada a outras escolas públicas. (aluno 10 - questionário)

Nem todos os alunos compreendem o patrimônio como sendo fruto do dinheiro público e da necessidade de conservação para os próximos ingressos. (aluno 15 - questionário)

Todos estes depoimentos são de alunos dos quartos anos dos cursos de Informática e Mecatrônica, narrativas que expressam a qualidade do processo de formação. São estas falas que nos fazem acreditar que nosso trabalho como profissionais em educação faz diferença, na perspectiva da educação de qualidade.

Quando foi perguntado aos alunos se o Campus abria espaços democráticos e estimulava a cultura da participação destes jovens nas decisões da escola, percebemos que a troca do bloco de convivência para outro ambiente, trouxe um sentimento de retrocesso, porque perderam um importante espaço de troca e de convívio que lhes foi entregue como proposta de construção de identidade juvenil, este ambiente teve uma importância histórica para o Campus, um espaço democrático onde os alunos deliberavam os diálogos do “Movimento Ocupa”, um dos pilares construídos na justificativa desta pesquisa,

realizaram assembleias, palestras, e oficinas, considerado um potente movimento estudantil.

Na prática podemos observar que a vontade dos alunos não tem poder de decisão, citando o exemplo da troca de convivência em 2019, que nada mais foi se não um retrocesso em direitos conquistados pelos alunos. (Resposta do Aluno 10 ao questionário).

Buscamos a compreensão dos significados atribuídos pelos alunos, e após este relato é compreensível que as participações tenham ficado mais tímidas. O motivo da troca foi a falta de espaço físico para rodar atividades de ensino à noite e comportar os setores de atendimento aos alunos, mas a priori foi um lugar de pertencimento importante para as pautas destes estudantes, que além de configurarem como uma classe socialmente constituída tornou-se naquele momento uma categoria política pelas pautas do Movimento Ocupa, que foi pioneiro em nosso IFSul.

Considerações Finais

Procuramos trabalhar com a pesquisa valorizando a multiplicidade dos depoimentos e respostas recebidas nos instrumentos de produção de dados, foram muitas as narrativas orais ou escritas dos jovens, que consideram o Campus o melhor lugar para estudar, mas que existem barreiras invisíveis que separam o lugar de fala, e que podem dificultar as participações. Por outro lado, a pesquisa também identificou que a participação nem sempre é um desejo dos estudantes, alguns relatam que gostam de estar no Campus, mas que não querem participar de atividades ou projetos. Nesta linha, entendemos, que justamente por este motivo que existem as representações, sujeitos que gostam e sentem-se mais preparados para estarem à frente nestas demandas.

Tivemos como premissa, trazer a importância da participação no contexto escolar, viabilizando diálogo contínuo agregando na sua própria formação.

Da mesma forma, tentamos descobrir quais estratégias poderão ser realizadas para aproximar a relação entre os profissionais em educação e os estudantes, porque embora cada sujeito desempenhe um papel no contexto escolar, podem e devem trilhar juntos na perspectiva de viabilizar as proposições destes jovens alunos e mostrar que a participação na gestão patrimonial, nos cuidados com o Campus é trabalhar com uma temática importante dentro do currículo dos cursos médio integrado.

Dispomos de uma grande estrutura patrimonial, que precisa ser valorizada e conservada por todos, a partir de ações planejadas por servidores e alunos na perspectiva do trabalho ser desenvolvido com qualidade e trazendo experiência, e coletividade para agregar na formação humanística de todos os sujeitos envolvidos.

Buscamos praticar a escuta paciente sem segregações de atribuições, seja servidor, ou aluno, mas com o objetivo da formação humana e construção da identidade da escola, pautada na participação juvenil, pelas memórias acadêmicas e afetivas dos alunos que partilharam conosco uma significativa etapa de suas jornadas.

Nesse prisma, e considerando que o sentimento de pertencimento e a participação, precisam ser desenvolvidos com mais ênfase desde os primeiros anos dos cursos, acreditamos que a conservação de toda a estrutura patrimonial pode fazer parte do currículo destes cursos, ainda que de forma implícita, mas com relevância necessária para que os estudantes desenvolvam respeito a qualquer ambiente público, e também percebam que o maior bem que podem receber é a educação pública, e defendê-la é acreditar no futuro, no ensino integrado, na transformação social, no processo educativo, onde o trabalho, a cultura e a ciência caminham juntos com justiça social e possibilidades de viabilizar a emancipação dos sujeitos, neste caso nossos jovens alunos do ensino médio integrado.

Com relação à educação ambiental, acreditamos que o Campus precisa viabilizar mais espaços de discussão, porque percebemos que os conceitos de bem-estar e sustentabilidade são

pouco trabalhados em sala de aula, uma temática que está vinculada aos cuidados e conservação do patrimônio do Campus, onde é fundamental a participação dos alunos em projetos com o propósito do exercício da cidadania.

Para os autores SILVA, MATOS e DINIZ (2010, p.136):

O contexto escolar é determinante na percepção do bem-estar dos adolescentes seja na componente cognitiva seja na componente afectivo-emocional. Estratégias que alterem este contexto para melhor podem ser determinantes no incremento do bem-estar das gerações actuais e das gerações futuras. Neste sentido, a escola não deverá atender apenas a questões técnicas e cognitivas, mas também investir na formação para a promoção de competências sociais e afectivas, investir no desenvolvimento de competências de cidadania e de regulação emocional.

Neste sentido, se analisarmos os cursos ofertados nos Institutos Federais, podemos dizer que existe um predomínio de práticas voltadas para o mercado, ainda que a formação humana esteja contemplada nos currículos.

A Educação Ambiental não está presente nos currículos dos cursos integrados do Campus, e a ausência desta temática está relacionada à questão da formação dos professores e, principalmente pelo modelo de currículo que temos onde cada docente trabalha de forma isolada seu conteúdo, atendendo evidentemente à legislação vigente. Portanto, os temas transversais, são incluídos ou por interesse ou pela formação dos professores.

Para Calixto e Marujo (2019, p. 18) a temática ambiental pode ser prevista nas mais distintas áreas do conhecimento como um processo de desenvolvimento da sensibilidade social. Contribui fortemente para o desenvolvimento profissional no que se refere a processos colaborativos, a visão sistêmica, a consciência coletiva, ao estímulo a mudanças de hábitos como prevê a Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999).

Portanto, este cenário precisa ser ampliado, através de estratégias voltadas para a gestão da participação, e assim construir com os jovens alunos projetos que possam interagir com as disciplinas e com foco na sustentabilidade como geração de bem-estar coletivo no espaço escolar. Em outras palavras, acreditamos que seja importante que a educação ambiental esteja presente como atividades possíveis em diferentes disciplinas do currículo, professores engajados na ampliação da consciência socioambiental dos estudantes.

Seguindo este mesmo raciocínio, a temática patrimonial investigada nesta pesquisa sobre os cuidados com o patrimônio das instituições públicas, em especial com o patrimônio do Campus, está presente mesmo que de forma implícita, já que o caráter integrado dos cursos tem por objetivo:

[...] propiciar uma formação ética, técnica, criativa e humanística, que possibilite a formação de cidadãos críticos e solidários, comprometidos politicamente com um projeto de sociedade mais justa e capazes de ser cidadãos responsáveis (Projeto Pedagógico Institucional - IFSul, 2019).

Retomando os objetivos desta pesquisa, entendemos que os jovens alunos participantes percebem que a escola é um espaço público e que precisa ser conservado, compreendem que os bens compartilhados quando utilizados de forma adequada e consciente estarão disponíveis para as práticas educativas e assim terão uma durabilidade maior, podendo ser disponibilizados por mais tempo, sem o descarte desnecessário. Com relação ao sentimento de pertencimento ao ambiente escolar percebemos que os estudantes dos quartos anos se expressam com mais entusiasmo e sentem-se pertencentes a este ambiente escolar, neste sentido, a pesquisa trouxe claramente que os alunos ingressantes em 2020 não tiveram tempo de convívio, da troca de experiências através das atividades presenciais e praticamente não conhecem a estrutura física do Campus, a qual estava pronta para recebê-los no início do ano letivo.

Na perspectiva da participação na gestão patrimonial, precisamos estimular o envolvimento dos estudantes, porque para eles a representatividade discente está mais presente com as questões vindas da gestão da escola em processos cuja participação discente está garantida. Mas as estratégias sugeridas por eles nos remetem a encaminhamentos possíveis, como por exemplo, construir projetos no formato de Rodas de Conversa, dialogar coletivamente e apresentar ações para participarem da gestão dos bens patrimoniais, no sentido de compreender que é necessário conhecer, para conservar.

Diante do que foi exposto, se queremos uma mudança de postura dos estudantes, precisamos dar a eles os espaços necessários para desenvolverem este processo. Acreditamos que a disposição em participar da gestão patrimonial está ligada à importância que colocamos a suas pautas, aos discursos dessa categoria social. Neste sentido propomos aqui, nas considerações finais, esta breve apresentação dos dados compilados à gestão do Campus, para colocarmos em perspectiva os anseios e demandas dos estudantes participantes desta pesquisa.

Por fim, refletir sobre os resultados desta pesquisa, foi um importante caminho para o aprendizado coletivo, no sentido de buscar uma maior participação dos jovens alunos em pautas do Campus, que tem como metodologia a tríade ensino, pesquisa e extensão, que possibilita vivências e experiências, para que esta participação aconteça desde o ingresso destes estudantes no ambiente escolar, respeitando seus espaços de construção enquanto categoria social e política na perspectiva da formação íntegra e humana, com o objetivo na formação de cidadãos críticos, a partir da educação integral destes jovens alunos. Uma construção de respeito às Instituições Públicas e ao Patrimônio Público, que resulta da gestão dos recursos públicos, os quais retornam para a sociedade, através de serviços públicos prestados para a sociedade com o objetivo de proporcionar bem-estar para a população.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 9795 de 1999. **Política Nacional de Educação Ambiental**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em 26 nov. 2021.

CALIXTO, Patrícia Mendes; MARUJO, Helena Águeda. **Educação ambiental e psicologia positiva: interlocução estratégica para a promoção do bem-estar e da sustentabilidade na escola**. Curitiba: Appris, 2019.

CRUZ, Maria José Correia. **Design Urbano e o Vandalismo no Espaço Público: a intervenção do Indivíduo no Espaço Público**. Dissertação (Mestrado em Design de Equipamento, Especialização em Design Urbano e de Interiores) – Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes. Lisboa, Portugal, 2018.

IFSUL. Projeto Pedagógico Institucional. 2019. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/projetopedagogico-institucional>. Acesso em 18 set.2020.

_____. Site Oficial do Instituto Federal de Educação e Tecnologia Sul-RioGrandense. Disponível em: <http://www.ifsul.edu.br/plano-de-desenvinstitucional/item/1334-pdi-2020-2024-ifsul>. Acesso em 15 out. 2021.

FONSECA, Selva Guimarães. **História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História**. **História Oral**, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan./jun. 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

LEITE, Cristina Maria Costa. **O lugar e a construção da identidade: os significados construídos por professores de geografia do ensino fundamental**. 2012, 239f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.

LESTINGE, Sandra Regina. **Olhares de educadores ambientais para estudo do meio e pertencimento**. 2004, 263f. Tese (Doutorado

em Recursos Florestais). Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Phillippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2016.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado.pdf. Acesso em 30 ago. 2021.

SILVA, Antônio Borges da; MATOS, Margarida Gaspar de; DINIZ, José Alves **Escola e Bem-estar subjectivo nas crianças e adolescente**. Universidades Lusíadas. (2010, p.136).

SOUZA, Darling G. Rio de. **Conhecer para conservar: a participação dos alunos dos cursos de Ensino Médio Integrado na gestão patrimonial do Campus Charqueadas - IFSUL**. PROFEPT 2021. Disponível eletronicamente https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=11188982.

A educação profissional no Brasil: um estudo sobre o financiamento da EPT

Maicom Juliano Sesterheim da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense –
ProfEPT IFSul Charqueadas

Marta Helena Blank Tessmann

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense –
ProfEPT IFSul Charqueadas

Luciana Neves Loponte

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense –
ProfEPT IFSul Charqueadas

Introdução

O presente artigo faz parte da pesquisa de mestrado realizada 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. A dissertação intitulada “O pensamento liberal, a dívida pública e a política brasileira: o superávit primário no Orçamento Federal e o impacto no financiamento das políticas sociais da Educação Profissional e Tecnológica”, acompanhou uma sequência de vídeos, que foram realizados como produto educacional que apresentam de forma resumida conceitos básicos para a compreensão do orçamento público, auxiliado por apostila, tendo como objetivo facilitar a compreensão do orçamento público por pessoas não ligadas à área contábil. Esse artigo, porém, traz a contextualização da Educação Profissional no Brasil.

Breve Histórico da Educação Profissional no Brasil

Segundo Moura (2007) até o século XIX não existem registros de iniciativas organizadas que possam ser atribuídas ao campo da educação profissional no Brasil, existia apenas a educação propedêutica destinada a formação dos filhos da elite, de maneira que a estrutura educacional brasileira era mantenedora da hierarquia social, tendo uma divisão social clara entre a classe dos atuais e futuros dirigentes do país e o resto da população.

Conforme consta em CEFET-RN (2005) e nos Parecer n 0 16/99-CEB/CNE, os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da educação profissional surgem a partir do século XIX, mais precisamente em 1809, com a promulgação de um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criando o Colégio das Fábricas (MOURA, 2007 p.2).

1909: Criação das Escolas de Aprendizes a Artífices

Para Colombo (2020) o marco inicial de uma política nacional de formação profissional foi o Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, do então presidente da República dos Estados Unidos do “Brazil”, Nilo Peçanha, este decreto criou as escolas de aprendizes a artífices em cada uma das capitais dos Estados da república e seriam mantidas pelo Ministério da Agricultura, Indústria e “Commercio” para o ensino profissional primário gratuito com a finalidade de formar operários e contramestres. Os alunos ingressariam nessas escolas com no mínimo 10 e no máximo 13 anos para aprender um ofício. A finalidade da criação dessas escolas segundo o próprio decreto derivava do aumento constante das populações das cidades, fazendo necessário dar às classes proletárias meios de vencer as dificuldades crescentes da luta pela sobrevivência, e também preparar os filhos das classes desfavorecidas, sendo necessário para isso lhes dar preparo técnico e intelectual para adquirir hábitos para o trabalho, afastando-os da

ociosidade ignorante, escola do crime e do vício, sendo esse um dos primeiros deveres do governo da República, formar “cidadões” úteis a nação.

Art. 2º Nas Escolas de aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretenderem aprender um officio, havendo para isso, até o numero de cinco, as oficinas de trabalho manual ou mecanica que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locais. (BRASIL, DECRETO 7.566/1909)

A implantação destas escolas ocorre de maneira rápida, e já em primeiro de janeiro de 1910 várias escolas são inauguradas em diversos estados da federação, como em toda implantação de projeto ocorrem problemas e dificuldades que com o passar do tempo vão sendo ajustadas, nesse sentido em 1917 é criada a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, com a finalidade de preparar professores, mestres e contramestres para os estabelecimentos de ensino profissional. Segundo Moura (2007) a criação das Escolas de Aprendizes a Artífices e do ensino agrícola foi um grande passo para mudar a direção do ensino profissional no Brasil, ampliando seu horizonte de forma a atender as necessidades que se tornavam consequentes dos empreendimentos no campo e na indústria.

1920: Remodelação do Ensino Profissional Técnico

Em 1920, por sugestão do diretor da Indústria e Comércio, Araújo Castro, é criado o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, buscando torná-los mais eficiente, construindo prédios adequados, substituição dos mestres de ofícios, que segundo o relatório muitas vezes não se mostravam a altura do compromisso assumido, também um melhor aparelhamento das escolas e elaboração de material técnico, visto a

ausência de livros técnicos em português no país e também buscando uma maior comunicação às indústrias locais. Em 1926 se estabelece um currículo padronizado para todas as oficinas, essa medida já foi influenciada pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, tendo como diretor o Engenheiro João Luderitz. Importante destacar a influência do diretor da indústria e comércio sobre os rumos da educação técnica, visto que a ideia de uma “reformulação” do ensino partiu dele, na época sendo exercida por Araújo Castro. Anterior ao Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, o calendário escolar deveria ser elaborado “levando em conta as condições climatéricas do lugar, sendo elaborado pelo diretor, mas aprovado pelo diretor-geral da indústria e comércio.

O excesso de liberdade que o diretor possuía inclusive para elaboração do currículo escolar foi apontado como um problema pelo Serviço de Remodelação, assim em 1926 ocorre a consolidação de um currículo único, um ponto interessante de se destacar:

Uma outra medida nova e de grande alcance trazida pela Consolidação dos Dispositivos Concernentes às Escolas de Aprendizes Artífices foi a “industrialização” das escolas. Apresentada pela primeira vez pelo Projeto de Regulamento do Ensino Profissional Técnico (que a incluía entre os seus principais itens), a tese da “industrialização” das escolas aparecia agora como uma vitória dos que defendiam como motivação para a aprendizagem (aprender fazendo trabalhos de utilidade imediata) contra os que a combatiam alegando a difícil conciliação entre a aprendizagem e a produção, pois esta acabaria por se impor àquela, o que deturparia a finalidade das escolas, e as indústrias sofreriam uma concorrência feita em desigualdade de condições (SOARES, 1982, p. 56).

Ainda a Dualidade da Educação Brasileira

As Escolas de Aprendizes e Artífices durariam mais de 30 anos (1909 – 1942) e foram de grande importância para o ensino técnico industrial da época. Na década de 1930, segundo Moura (2007) a

educação básica brasileira se estruturava de forma totalmente dual, e a segregação educacional entre o filho da elite e o filho da classe trabalhadora já iniciava no ensino primário, para o filho da elite existia um curso primário de duração de 4 anos destinado a cursar um curso superior, para o filho da classe popular um curso de formação profissional ou rural.

Ao curso primário poderiam suceder o ginásial, com duração de seis anos, o normal, antecedido de dois anos de adaptação ou o curso técnico comercial, antecedido de três anos de curso propedêutico. Para os concluintes do curso rural sucedia, obrigatoriamente, o curso básico agrícola, enquanto o curso complementar era oferecido aos egressos do curso profissional, ambos com 2 anos de duração. (KUENZER, 1997, [s.p.] apud Moura, 2007, p.7).

O curso normal, o técnico comercial, o básico agrícola e o complementar tinham nitidamente caráter terminal e eram voltados para as necessidades imediatas dos setores produtivos. Dessa forma, os concluintes desses cursos não podiam continuar os estudos em nível superior, acessível apenas aos egressos da 5ª série do ensino ginásial. Enquanto isso, os concluintes da 6ª série do ginásial recebiam o título de bacharel em Ciências e Letras. Não havia, nesse período, o que hoje se denomina ensino médio, de modo que a mediação entre o ginásial e o ensino superior era feita por meio de estudos livres e exames. (MOURA, 2007, p.7).

1930: Criação do Ministério da Educação e Grandes Transformações na Sociedade Brasileira.

De acordo com Moura (2007) as décadas de 1930 e 1940 foram marcadas por grandes transformações políticas e econômicas da sociedade brasileira, resultando em consequências profundas também sobre a educação, na política com a Revolução de 1930, deseja-se o rompimento com o passado, e tentativa de estabelecer uma nova ordem, buscando a modernização do estado. Também

em 1930, um fato importante ligado a educação acontece, é criado o Ministério da Educação.

Nesse período, em 1930, foi criado o primeiro ministério no âmbito da educação -Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1931, foi criado o Conselho Nacional de Educação e efetivada uma reforma educacional. Desta época, destacam-se os Decretos Federais nº 19.890/31 e n 0 21.241/32, que regulamentaram a organização do ensino secundário e o de nº 20.158/31, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador. (MOURA, 2007, p. 7).

Convém, ainda, ressaltar que a V Conferência Nacional de Educação, realizada em 1933, refletiu-se, através dos seus resultados, na **Assembleia Nacional Constituinte** que ocorreu no mesmo ano e **reforçou a ideia de responsabilidade do Estado para com a educação**. Desse modo, a Constituição Brasileira de 1934 inaugurou uma política de educação, com o estabelecimento das competências da União em traçar as diretrizes nacionais e fixar o plano nacional de educação. **Além disso, pela primeira vez uma constituição criou a vinculação de recursos à educação**. (MOURA, 2007, p .8 – Grifo Nosso).

A Educação e a Industrialização do Brasil

Na educação, o período do Estado Novo é marcado por retrocessos, pois uma das grandes conquistas da Constituição de 1934, na qual pela primeira vez na história do Brasil, a educação tinha recursos obrigatórios vinculados ao Orçamento Federal, com a constituição de 1937 acaba essa obrigatoriedade, é importante lembrar que nesse período, o Brasil passava por um profundo processo de industrialização, desencadeado na década de 1930, sendo potencializado pela segunda Guerra Mundial, pois as grandes economias mundiais, concentraram seus esforços de produção na indústria bélica, assim, permitindo que as economias emergentes pudessem avançar, processo que ficou conhecido como modelo de substituições de importação.

Por outro lado, a Constituição de 1937, já no período ditatorial do governo Vargas apresentou um retrocesso em relação à de 1934, pois dentre outros aspectos, acabou com a vinculação constitucional de recursos destinados à educação. É nela que aparece pela primeira vez a definição de “escolas vocacionais e pré-vocacionais” (Art. 129). (MOURA, 2007 p.8).

Também nesse período um outro fato importante sobre a educação no Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o manifesto assumia a perspectiva de uma escola democrática capaz de oferecer oportunidades para todos, oferecendo desde cultura geral a possibilidades de especializações, nesse período a educação ganhou papel de destaque no país, em especial a educação profissional destinada a cada ramo da economia e também a formação de professores, todavia a dualidade continuava, visto que o ingresso no ensino superior ainda era favorecido pelo domínio dos conhecimentos gerais, das letras, das ciências e das humanidades. Em 1942 através do decreto nº 4.048/1942 é criado o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial.

A Reforma Capanema

Com a Reforma Capanema a educação básica e a educação profissional sofrem mudanças, na educação básica desaparecem os cursos de complementação e surgem os cursos médios de 2º ciclo, atual ensino médio, chamados a época de cursos colegiais, com duas variantes: Científico e Clássico ambos destinados ao ingresso no ensino superior, ficando a educação básica dividida em duas etapas: Primário com duração de 5 anos e o secundário com duração de 4 anos para o ginasial e 3 anos para o colegial. “A vertente profissionalizante parte final do ensino secundário era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todos com o mesmo nível e duração do colegial, entretanto não habilitavam para o ingresso no ensino superior. (Moura, 2007)”, todavia apesar ainda da diferenciação é

neste contexto que pela primeira vez surge a possibilidade de ingresso a nível superior entre cursos propedêuticos e cursos profissionalizantes, através de exames de adaptação.

Também importa ressaltar que a criação do SENAI, em 1942, seguida do SENAC, em 1946, e dos demais “S” ao longo das décadas seguintes, revelam a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar “mão de obra” para o mundo produtivo. Assim, a partir dessa lógica, o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país e o ensino profissional formaria adequadamente os filhos de operários para as artes (Moura, 2007, p.9).

1961: A Primeira LDB do Brasil

A primeira LDB do Brasil tramitou por 13 anos, e na data de 13 de dezembro de 1961 foi promulgada, essa LDB reflete muito do contexto e das contradições da sociedade brasileira em geral e da esfera educacional em particular, os estudantes do ensino colegial ou do ensino profissional poderiam dar continuidade aos estudos no ensino superior, todavia a dualidade acabava de maneira formal, pois os currículos se encarregavam de manter essa dualidade, pois o ensino propedêutico privilegiava o ensino dos temas que davam acesso ao ensino superior.

Desse modo, a primeira LDB envolve todos os níveis e modalidades acadêmica e profissional de ensino e, por um lado, proporciona a liberdade de atuação da iniciativa privada no domínio educacional, mas, por outro, dá plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação (MOURA, 2007, p.11).

A Profissionalização Compulsória no Governo Militar

Na década de 1960, ocorre o Golpe Civil Militar em 1964, e a educação passou a ser considerada prioridade para o governo, pois segundo Niskier (1974) apud Moura (2007) a meta era transformar

o Brasil em uma superpotência, no período de uma geração, o chamado modelo brasileiro de desenvolvimento, e a educação era vista como a alavanca para esse desenvolvimento, e em 1971 ainda sob o regime militar a educação básica sofre uma profunda reforma, promovida através da Lei 5.692/1971 – Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, que buscava transformar a educação brasileira em profissionalizante para todos, todavia a falta de um adequado financiamento aliada a falta de formação de professores, fez que essa profissionalização compulsória ocorresse no sistema público de educação estadual através da oferta de cursos que não exigiam laboratórios ou estruturas complexas, e tem-se uma explosão de cursos de técnico em contabilidade, técnico em administração, técnico em secretariado etc.

Entretanto, de forma incoerente com esse discurso, ao invés de se ampliar a duração do 2º grau para incluir os conteúdos da formação profissional de forma integrada aos conhecimentos das ciências, das letras e das artes, o que houve foi a redução dos últimos em favor dos primeiros, os quais assumiram um caráter instrumental e de baixa complexidade, uma vez que, dentre outros aspectos, não havia a base científica que permitisse caminhar na direção de conhecimentos mais complexos inerentes ao mundo do trabalho. E isto não ocorreu por acaso, pois fazia parte da própria concepção de desenvolvimento do País e da reforma educacional em questão (MOURA, 2007, p.13).

Sistema Federal de Ensino – Formação Profissional de Qualidade

No sistema federal de ensino, ao contrário do que aconteceu com a rede estadual, ocorre o financiamento orçamentário necessário, e as ETFs – Escolas Técnicas Federais, e as EAFs – Escolas Agrícolas Federais (Instituições que dariam origem aos CEFETs) consolidaram sua atuação no eixo industrial, com cursos de técnico em Mecânica, Eletrotécnica, Mineração, Geologia, Edificações, Estradas, etc, sendo referência de qualidade na formação de técnicos de nível médio, que eram disputados no

mercado, e como Moura (2007) destaca que muitos desses técnicos formados atuam na Petrobras, Vale do Rio Doce, concessionárias de energia, telecomunicações, saneamento, entre outras.

Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – A LDB de 1996

Na data de 20 de dezembro de 1996 é sancionada pelo Presidente da República a Lei 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, essa lei é a mais importante lei brasileira em relação a educação, de maneira que é muito interessante conhecermos um pouco do contexto histórico envolvido antes propriamente da promulgação da LDB de 1996. A primeira LDB, de acordo com Núñez Novo (2020), foi promulgada por João Goulart em 1961, sendo a lei 4.024/61, nessa época, dois grupos disputavam a filosofia que iria reger essa LDB, de um lado os estatistas, ligados a partidos de esquerda, que defendiam que a finalidade da educação é preparar o indivíduo para o bem da sociedade, defendendo que só o Estado deveria educar, sendo que a escola particular poderia existir apenas como concessão do poder público. De outro lado estava o grupo liberalista, ligado a partidos de centro direita, alegava que não cabia ao Estado interferir nos direitos naturais do indivíduo, não podendo o Estado negar nem garantir esses direitos, apenas respeitá-los criando diretrizes para garantir o acesso as escolas particulares por meio de bolsas ofertadas as famílias de baixa renda. Essa disputa durou anos, e as ideias dos liberalistas ganharam a maior parte do texto promulgado.

A LDB de 1996 de acordo com Núñez Novo (2020) veio para substituir a LDB de 1971, buscando aumentar os direitos relativos a educação, e foi criada para garantir o acesso de toda população a uma educação gratuita e de qualidade, tornando a educação responsabilidade dos municípios, dos estados a da União, considerada um marco para a educação brasileira.

Segundo Brzezinski (2010), durante os 8 anos de tramitação no Congresso Nacional dos anteprojetos que dariam origem a LDB de 1996, se percebia um antagonismo acirrado de ideias entre dois

projetos de sociedade e de educação, cada um com seus princípios e propostas, alinhados a ideários distintos elaborados ao longo da história de vida de cada um. Ainda segundo Brzezinski (2010) a proposta final materializada na forma da LDB de 1996 aprovada por uma “manobra regimental” do senador Darcy Ribeiro, não foi definida exclusivamente pela burocracia do Ministério da Educação – MEC, também contou com a participação do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública na LDB, que acompanhava no mesmo passo as manobras legislativas no Congresso Nacional.

Atento às negociações que se faziam nos bastidores do Congresso entre os parlamentares, o Fórum, estrategicamente, conquistava espaço para apresentar as suas propostas aos legisladores simpatizantes com a causa da educação pública e fazia valer seus interesses em defesa desta educação, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada para todos os brasileiros, em todos os níveis e modalidades de formação. É preciso revelar também que foram muitas as investidas das entidades reunidas no Fórum contra parlamentares que se associavam ao mundo oficial e buscavam, em sintonia com os princípios neoliberais, defender interesses do sistema particular de ensino. Mesmo que não atendido em suas reivindicações por esse grupo de parlamentares que defendiam o ensino privado, o Fórum participava das audiências com esses parlamentares para, pelo menos, se fazer ouvir e mostrar resistência aos encaminhamentos contrários à escola pública, direito de todo cidadão brasileiro. (Brzezinski, 2010, p.12)

De acordo com Brzezinski (2010) o cenário de tramitação da LDB de 1996 revelou um campo de disputa ideológico entre o público e o privado, entre a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, acessível a todo brasileiro, e o ensino privado voltado ao lucro dos empresários, indo em oposição ao direito de educação garantido pela C.F. de 1988. Nesse cenário de disputa, a conciliação e o consenso implicaram perdas para ambos os lados envolvidos, as questões polêmicas eram negociadas com diálogos acirrados e abertos, e dessa ampla conciliação aberta surge o projeto de lei nº

1.258-C, aprovado em 13/05/1993. Ainda segundo Brzezinski (2010), a aprovação desse projeto trouxe euforia aos membros constituintes do Fórum, todavia o Ministro da Educação usando de seu poder e influência, conseguiu junto aos senadores a entrada de um novo anteprojeto de lei de nº 67/1992, de autoria do senador Darcy Ribeiro, e na data de 20/12/1996 esse projeto é sancionado pelo presidente da República Fernando Henrique Cardoso, transformando-se na lei 9.934/1996.

O Neoliberalismo Ditando as Reformas na Educação

Na década de 1990, no ano de 1997 com a publicação do decreto 2.208/1997 se estabelece as bases para uma reforma na educação profissional, e o governo brasileiro negocia junto com o BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento um empréstimo para financiar essa reforma, como parte da agenda neoliberal de redução do Estado através de privatizações, “Esse financiamento é materializado por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP.” (Moura 2007). O PROEP a reestruturação da Rede Federal de Ensino, abrangendo as ofertas educacionais, a gestão, e das relações empresariais e com a sociedade, de maneira a tornar a Rede Federal de Ensino competitiva no mercado educacional, caminhando para um autofinanciamento através da prestação de serviços à comunidade, com consequente retirada gradual do orçamento Federal.

PROEP – Buscando Retirar a Educação Profissional do Orçamento Federal

O prazo inicial do PROEP era de cinco anos, e após esse período as Instituições Federais de Educação deveriam buscar seu orçamento através da venda de cursos a comunidade ou outros serviços, devendo também excluir o ensino médio da rede, importante constar que essa reforma afetava diretamente a educação profissional, sendo sumariamente descartado projeto que

tivesse relação com o ensino médio, sendo que a portaria nº 646/1997 inconstitucionalmente determinou a redução da oferta de ensino médio no país, tendo vigência até 01/10/2003, sendo revogada pela portaria 2.736/2003.

Tempos de Mudança no Cenário da Educação Profissional

Até julho de 2004 tem um período de grandes debates em torno do ensino médio e da educação profissional, e essa retomada produz importantes reflexões acerca do tema, se o ideal de uma educação profissionalizante na visão da politécnica só ocorreria após a conclusão da educação básica, a partir dos 18 anos ou mais, na realidade brasileira é algo praticamente impossível, pois a extrema desigualdade social força o filho da classe trabalhadora a entrar muito antes dos 18 anos no mercado de trabalho, para ajudar na renda familiar. Assim se chegou ao entendimento que uma solução transitória viável seria necessária.

Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade de uma educação básica, ou seja, que inclua os conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade da sociedade brasileira (Moura, 2007, p.19).

Nasce o Decreto nº 5.154/2004 e Revoga o Decreto nº 2.208/1997

Após muito embate quanto as últimas alterações implementadas na EPT, nasce as bases que deram vida ao Decreto nº 5.154/2004, esse decreto revoga o Decreto nº 2.208/1997 todavia mantém a possibilidade de oferta de cursos nas modalidades

subsequentes e concomitantes, trazendo de volta a possibilidade de integrar o ensino médio com a educação profissional, importante lembrar que esse é apenas o caminho inicial em direção a uma educação tecnológica ou politécnica, e que muito ainda precisa ser construído.

Por outro lado, embora haja escolas públicas de excelente qualidade, essa não é a regra geral. Dessa forma, grande parte dessas escolas, nas quais estudam os filhos da classe trabalhadora, tentam reproduzir o academicismo das escolas privadas, mas não conseguem fazê-lo por falta de condições materiais concretas. Deste modo, em geral, a formação proporcionada nem confere uma contribuição efetiva para o ingresso digno no mundo de trabalho nem contribui de forma significativa para o prosseguimento dos estudos no nível superior (MOURA, 2006. p.26).

As escolas federais são uma grande opção de escolha para os filhos da classe trabalhadora, todavia a quantidade de vagas ofertadas não é suficiente para a realidade brasileira, fazendo que apenas uma pequena parte dos jovens interessados consigam ingressar na Rede Federal de Ensino, e o aumento do número de vagas poderia contribuir para a reconstrução da identidade própria do ensino médio brasileiro, e o ensino médio integrado visa superar a dicotomia ainda existente entre o ensino propedêutico e a educação profissional.

A Rede Federal de Educação: Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Segundo Pacheco (2010) os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados pela Lei 11.892/2008 na data de 29 de dezembro de 2008, e representam um novo momento na história da EPT - Educação Profissional e Tecnológica brasileira. Ao iniciar o ano de 2009 os CEFETS – Centros Federais de Educação, as ETFs – Escolas Técnicas Federais e as EAFs – Escolas Agrícolas Federais e também as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais são

transformadas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ou simplesmente Institutos Federais - IFs, no ano em que se comemoraria os 100 anos do decreto nº 7.566/1909 de Nilo Peçanha, o qual criou a Rede Federal de Ensino.

Ainda segundo Pacheco (2010) a ideia de criação de novas instituições surgiu durante o segundo mandato do presidente Lula, que procurou assegurar a educação, e de modo especial a educação profissional e tecnológica um lugar de destaque nas políticas de seu governo, o autor ressalta que para isso foi necessário um grande esforço político para desmobilizar o aparato montado e fim de impedir o crescimento da EPT em todo país, ainda herança das reformas políticas ocorridas em 1997, que legitimou um dos projetos em discussão na sociedade civil, que visava a desestruturação das redes de ensino existentes, de maneira que antes de pensar na expansão da Rede Federal de Ensino, foi preciso se articular para evitar sua extinção.

O Plano de Expansão da Rede Federal de Educação

No ano de 2005, o então presidente do Brasil anuncia o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o qual incluía a construção de 65 unidades de ensino. Em 2007 a expansão passou a fazer parte do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, e o governo anunciou a construção até o ano de 2009 de mais 150 unidades de ensino que contemplariam todos os estados. Também foi divulgado que o valor investido seria de R\$ 750 milhões para obras e R\$ 500 milhões para custeio e salários de professores e funcionários que seriam contratados através de concurso público. Somando a primeira (2005) e a segunda (2007) fase da expansão da Rede Federal de Ensino seriam oferecidas 274 mil vagas, um aumento de 171% comparando com o número de 160 mil vagas disponíveis até então, sendo a meta na época chegar às 500 mil vagas até o ano de 2010, número ainda mais interessante quando se compara que do ano da fundação da Rede Federal de Ensino, em 1909 até o ano de 2002 o

número de escolas com essa finalidade no Brasil era 140 unidades, e até 210 se pretende o número de 354 escolas, e segundo o site do MEC – Ministério da Educação e Cultura, em 2019 o número de escolas que compõem a Rede Federal de Educação é de 661 unidades distribuídas entre as 27 unidades da Federação.

Um aspecto importante, pois inovador, a ser destacado na execução desse Plano de Expansão foi a priorização de critérios técnicos, em detrimento de critérios políticos (diga-se clientelísticos), como tem sido comum na gestão das políticas públicas, para a definição das áreas geográficas e municípios onde deveriam ser instaladas as novas unidades. Por ter a expansão objetivos bem definidos quanto à elevação da oferta de matrículas, interiorização da rede, criação de instituições em Estados e Municípios antes não beneficiados, a metodologia utilizada teve de se pautar, portanto, pelo respeito a análises, dados estatísticos e outros de instituições credenciadas, como o IBGE, Ipea, Inep, MDS, dentre outras, que pudessem contribuir para identificar as mesorregiões e cidades-polo necessárias à sua concretização (Pacheco, 2010, p.73).

Com o governo Lula acontece um rompimento com o antigo projeto de abandono ao qual a EPT estava destinada, reconhecendo a importância da EPT para um desenvolvimento nacional soberano, sustentável e inclusivo, de acordo com o discurso oficial, passa a adotar o discurso de educação como investimento e não como gasto, sustentando que o governo tem o objetivo de formar um cidadão para o mundo do trabalho, e não um profissional para o mercado.

A SETEC / MEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, foi responsável no final de 2005 pela criação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação, com o objetivo de ampliar a presença dessas instituições em todo território nacional, esse processo se iniciou com a revogação da Lei nº 8.948/1994, que proibia a criação de novas unidades de ensino profissional federal, tendo essa revogação ocorrido através da Lei nº 11.195/2005. O projeto buscou aumentar a oferta de vagas em educação

profissional e também cobrir lacunas geográficas dessa oferta. Essa expansão se daria em três fases: A fase I, a fase II e a fase III. Um dos primeiros objetivos da SETEC é o fortalecimento do caráter público da EPT através da articulação com políticas de desenvolvimento nacional, regional e local, buscando unir a formação geral com a formação profissional tendo por parâmetro a formação integral do cidadão aliado aos arranjos produtivos, sociais e culturais das diferentes regiões brasileiras, de forma a integrar milhares de homens e mulheres deixados à margem da sociedade brasileira.

A Lei 11.892/2008 – O Nascimento dos Institutos Federais de Educação

Quando a Lei nº 11.892/2008 foi sancionada pelo presidente Lula, marcou também o início de uma nova fase de discussões sobre os Institutos Federais, que de acordo com Domingos Sobrinho (2008) apud Pacheco, Pereira & Sobrinho (2010), surgiu uma Babel de reações semânticas, ideológicas, políticas entre outras, o que é um processo típico de projetos em construção quando uma novidade se insere em um determinado universo simbólico. Em um primeiro momento, segundo Pacheco (2010) a nova configuração fazia referência à universidade federal, uma entidade já conhecida, com grande legitimidade e sólido status social, todavia em um segundo momento essa configuração se voltava para uma entidade menos conhecida e com menos status social, a pergunta se formava, e após a edição do decreto de criação, o que seria um Instituto Federal?

Por essa razão, a figura do Instituto passou a se constituir, do ponto de vista representacional, numa estranha novidade. Se a representação social (o sentido coletivo) da instituição universitária e a configuração jurídica da mesma são sentidos “palpáveis” para a sociedade e a rede, em particular, porque produtos de uma construção histórica, o sentido social do Instituto inexistente e a sua configuração jurídica é algo por

construir. Daí a sensação de “estranhamento” presente ainda hoje em muitas discussões sobre o assunto, pois, do ponto de vista perceptivo, representacional, o desconhecido sempre assusta, como bem demonstrou o psicólogo social Serge Moscovici (1967), na sua obra fundadora (DOMINGOS SOBRINHO, 2008, p. 3 apud PACHECO, PEREIRA & SOBRINHO, 2010, p. 78).

Os Institutos Federais eram algo novo, e como tudo que é novidade cria em torno de si muitas dúvidas, assim vários discursos passaram a ganhar força: Alguns demonstravam completa incompreensão do que se estava propondo; outros declaravam receio, mas com certa simpatia pela ideia; outros percebiam alguma trama do capital internacional e a volta do autoritarismo. Com o passar do tempo e muita disposição do ministro da Educação para um amplo diálogo com a Rede, resultou o formato institucional descrito na lei promulgada pelo presidente da República. Até o início de 2009, apenas dois textos oficiais tratavam da configuração institucional dos Institutos Federais, um é o texto da Lei 11.892/2008 e o outro é o documento da SETEC: Concepções e Diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Em seu artigo 2º a Lei 11.892/2008 traz:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimento técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (BRASIL, 2008a).

De maneira que por força da lei, para efeitos de regulação, avaliação e supervisão, os Institutos Federais se equiparam às Universidades Federais, sendo que seu gestor máximo um reitor, e cada unidade descentralizada receberá o nome de *Campus*, dessa maneira os Institutos Federais nascem inspirados nas Universidades, todavia se distinguem dessas ao buscar uma identidade própria entre os antigos CEFETs e as Universidades, se

tornando uma desafiadora novidade para a educação brasileira, pois são ao mesmo tempo instituições de educação superior e educação básica, e principalmente de educação profissional e tecnológica, pluricurriculares e multicampi, que terão na formação as práticas científicas e tecnológicas e na inserção territorial os principais aspectos de sua existência, sobretudo são possibilidades que se abrem para transformações estruturais na educação profissional e sua relação com a ciência e a tecnologia no nosso país.

Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica (BRASIL, 2008a).

Os Institutos Federais também devem ser encarados como política pública de transformação, pensando a EPT em função da sociedade, procurando unir trabalho e renda, o desenvolvimento setorial, ambiental, social entre outros. Buscando romper a visão meramente instrumental do trabalho como meio de acumulação capitalista, pensando o trabalho como princípio educativo em forma de política social, uma forma de redistribuição dos benefícios sociais como forma de combater a desigualdade social.

Para atingir o objetivo político de combate às desigualdades regionais e contribuir na construção de um projeto de nação mais igualitária, segundo prega o discurso oficial, os Institutos precisam estabelecer uma estreita relação com o território onde se situam: “A interferência no local propicia alteração na esfera maior”, como diz o documento. Isto significa ir além da compreensão da EPT como instrumentalizadora de pessoas para o trabalho, visando atender exclusivamente aos interesses do mercado. Nessa ótica, torna-se imprescindível situar os Institutos como potencializadores de uma educação capaz de gerar conhecimentos a partir de práticas interativas com a realidade, de modo a propiciar a construção de projetos locais (PACHECO, 2010, p.80).

O novo modelo curricular pensado para os Institutos Federais, onde em um mesmo espaço institucional é possível construir vínculos entre diferentes níveis e modalidades de ensino e formação profissional exige também mudanças no perfil de formação profissional do docente inserido na rede, pois ainda segundo Pacheco (2010) lidar com o conhecimento de forma integrada e verticalizada exige a superação do modelo hegemônico disciplinar, também a construção de um novo perfil profissional docente, capaz de desenvolver um trabalho reflexivo e criativo através de uma didática que permita a construção da autonomia dos educandos.

O núcleo estruturante dos Institutos Federais deve ser a busca por um eixo estruturante que contemple a relação entre ensino, ciência e tecnologia, tendo o trabalho contemporâneo como parte. Nesse contexto o docente deve assumir uma postura problematizadora e mediadora no processo de ensino-aprendizagem, sem perder sua autoridade nem sua responsabilidade com a técnica dentro de sua área de conhecimento. Não esquecendo que nos tempos atuais os profissionais precisam estar preparados para os desafios que ligados às mudanças organizacionais, efeitos das inovações tecnológicas refletidas também no ambiente empresarial, inclusive em assuntos que no mundo contemporâneo estão em voga como meio ambiente e a função social da EPT.

Essa discussão sobre a relação ensino-ciência-tecnologia, no contexto do surgimento dos Institutos, merece ser destacada, pois, a nosso ver, está relacionada com as demandas básicas do desenvolvimento nacional, tanto no tocante à formação dos trabalhadores e o fortalecimento de sua cidadania, quanto aos desafios do desenvolvimento da ciência brasileira. Isto porque, por um lado, a Rede Federal de EPT, além de sua missão social, criou condições para assumir um lugar de destaque no desenvolvimento tecnológico nacional, na medida em que o aumento da qualificação do seu quadro de pessoal, a consolidação e ampliação dos seus grupos de pesquisa, a articulação com o mundo econômico, particularmente

regional e local, e a forte expansão de suas unidades vem abrindo os espaços necessários à sua consolidação (PACHECO, 2010, p.83).

De sua origem, em 1909, com a criação de uma rede de Escolas de Aprendizes Artífices, que passou, em 1930, a Liceus Industriais, em 1942, a Escolas Técnicas Federais, depois Cefets e hoje Institutos, esse conjunto de instituições federais sempre se modificou em função de demandas oriundas da economia nacional ou de pressões decorrentes dos embates no âmbito do Estado, como foi o caso da reforma de 1997 (CUNHA, 2005). Todavia, mesmo passando por altos e baixos em função de conjunturas, a educação profissional pública federal tornou-se referência para todo o País (PACHECO, 2010, p.83).

Considerações Finais

Ao finalizar esse artigo torna-se relevante destacar que no ano de 2008, quase 100 anos após o decreto 7.566 de 1909 que foi a pedra fundamental da criação oficial da Rede Federal de Educação Profissional, com a Lei nº 11.892/2008 temos o nascimento do Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que através de uma única bandeira buscou o fortalecimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Como vimos, esses quase 100 anos de história não foram uma travessia fácil, contudo, chegar vivo aos 100 anos é uma dádiva, e agora com força para recomeçar e se moldar no contexto de uma nova sociedade. Os Institutos Federais a partir do ano de 2005, com o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, viveram uma fase de investimentos e rápida expansão, todavia a partir do ano de 2014 os Institutos Federais passaram a conviver com um novo cenário, e hoje, no ano de 2021 ainda estamos sob o efeito do orçamento apertado, crise econômica e cortes orçamentários que prejudicaram, reduziram ou eliminaram muitas atividades que faziam parte da rotina dos Institutos Federais. Em virtude da pandemia de Covid-19, com as aulas sendo ministradas de maneira remota, bem como as atividades administrativas, muitos Institutos Federais estão a temer o retorno das atividades presenciais por

medo do orçamento não conseguir ser suficiente para todas as despesas, inclusive as mais básicas, como pagar água e energia elétrica. O cenário é de apreensão em relação aos próximos anos, mas a luta sempre esteve presente quando o assunto é educação profissional federal no Brasil.

Referências

- <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3568>
BRASIL, Decreto 7.566 de 23 de Setembro de 1909 – Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf . Acesso em 22 de fev. 2021.
- BRASIL, Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica – Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/> . Acesso em 23 de fev de 2021.
- BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação – disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/TNWFnmD9yYcPCsbfLX4sXrz/?lang=pt> . Acesso em 27 de jan. de 2022.
- COLOMBO, Irineu Mario. Escola de Aprendizizes Artífices ou Escola de Aprendizizes e Artífices? Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602020000100140 . Acesso em 22 de fev. de 2021.
- MOURA, Dante Henrique; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; RAMOS, Marise Nogueira. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 02 de dez. de 2021.
- MOURA, Dante. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110> . Acesso em 03 de jan. de 2021.
- NOVO, Benigno Nuñez. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – comentários – Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol>.

com.br/direito/leis-diretrizes-bases-educacao-comentarios.htm .
Acesso em 27 de jan. de 2022.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas;
SOBRINHO, Moisés Domingos. Institutos Federais de Educação,
Ciência e Tecnologia: Limites e Possibilidades – Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3568>
8 acesso em 24/02/2021.

SOARES, Manoel de Jesus A. As Escolas de Aprendizizes Artífices –
estrutura e evolução. Disponível em: <https://docplayer.com.br/43842780-As-escolas-de-aprendizes-artifices-estrutura-e-evolucao.html>. Acesso em 02 de dez de 2021.

Educação integral no ensino médio integrado do câmpus Passo Fundo: ofensas aos direitos humanos no IFSUL e na realidade familiar dos estudantes

Natália Dias

IFSul Câmpus Charqueadas

Marta Helena Blank Tessmann

IFSul Câmpus Charqueadas

1. Introdução

Este artigo se baseia na dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) de Charqueadas, intitulado “Estudo sobre direitos humanos no ensino médio integrado: uma proposta para contribuir com a educação integral no IFSul câmpus Passo Fundo”. O objetivo geral da referida pesquisa era analisar a contribuição das atividades propostas sobre direitos humanos para os alunos do ensino médio integrado do IFSul Câmpus Passo Fundo, alicerçando-se nos conceitos da formação integral.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi conceituada como uma pesquisa-ação, direcionada aos alunos das turmas do ensino médio integrado do IFSul câmpus Passo Fundo. Para concretizar o estudo, foram utilizados instrumentos de coleta de dados (questionários), os quais serviram de base para a criação de oficinas sobre direitos humanos (produto educacional elaborado como requisito para a conclusão do mestrado). Após a aplicação das oficinas, foi realizado um novo questionário de avaliação, apenas aos alunos participantes, a fim de verificar se o produto educacional havia sido efetivo para a finalidade a que se propôs.

No primeiro instrumento de coleta, foram realizadas perguntas sobre os conhecimentos que os estudantes tinham em relação a vários aspectos relativos aos direitos humanos. Com base

nas informações prestadas pelos alunos neste primeiro momento, este artigo focará em duas partes específicas do questionário: contextualização das condições pessoais dos discentes e análise sobre ofensas aos direitos humanos no IFSul e na realidade familiar dos estudantes.

2. Fundamentos da pesquisa: a relação entre direitos humanos e os objetivos da formação integral

Antes de abordar-se especificamente sobre as ofensas aos direitos humanos no IFSul e na realidade familiar dos estudantes, é importante compreender a conexão do tema com as bases conceituais da Educação. Inicialmente, cabe esclarecer que a formação integrada visa vencer o ensino meramente como uma preparação para o trabalho, dando espaço a uma formação para compreensão da sociedade em que o sujeito está inserido. Nesse sentido:

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos

Nesse contexto, Ramos (2014) explica que a formação omnilateral dá a chance para que o ser humano, a partir das vivências formativas, acabe revelando ou desvelando potencialidades existentes ou que possam se fortalecer. Desse modo, a Educação pode colaborar para que o aluno aviste suas potencialidades, tendo condições de fazer suas escolhas futuras.

O ensino médio integrado, diante disso, deveria relacionar as múltiplas dimensões da vida. Essa percepção faz com que o aluno consiga compreender a realidade social na qual está inserido:

O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimentos estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo.

O trecho esclarece muito sobre o conceito de formação integral e omnilateral, entendidas como pilares de uma formação básica efetivamente emancipadora. O trecho traz a importância de se ter uma compreensão crítica do modo como funciona e se estabelece a sociedade humana em suas relações.

Contudo, embora seja uma necessidade social, os objetivos de uma educação integral encontram muitas dificuldades. Uma das adversidades é a disputa política com o capital. Neste sentido, Moura (2013, p. 719) ressalta que é necessário “atuar em meio às contradições do modelo hegemônico vigente no sentido de produzir movimentos que contribuam para o rompimento da dualidade educacional, o que também contribuirá para a superação do sistema capital”.

Diante dessas considerações, e conforme expõe Molinaro (2007 *apud* Gorczewski; Martín, 2015), é por meio, principalmente, de uma educação direcionada aos direitos humanos, que se torna possível colaborar para que sejam formados sujeitos críticos, que consigam reivindicar direitos e responsabilidades, seus e dos outros, com propostas e atitudes. De acordo com o autor, o escopo é o de colaborar na luta permanente para eliminar injustiças firmadas na divisão desigual de bens diante das necessidades que atacam qualquer ideia de dignidade da pessoa humana.

Gorcevski e Martín (2015) resumem a intenção dessa forma de educar, que é formar um modelo novo de educação humanista que, almejando o bem das pessoas, gere mais preocupação em relação aos direitos humanos. E isso, segundo os autores, ultrapassa a existência de uma educação que resulte em eficiência técnica, para efetivamente colaborar para a criticidade da interpretação da realidade.

Gorcevski (2005) explica que “direitos humanos” é uma expressão genérica e abreviada para aludir a um conjunto de enunciados e imposições jurídicas consideradas superiores aos outros direitos, seja pelo entendimento de que estariam respaldadas por normas jurídicas superiores, seja pelo entendimento de que são normas intrínsecas ao homem. Como se verifica, os direitos humanos são os que, se comparados a outros direitos, estariam em um patamar mais elevado. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada no ano de 1948, inclusive, foi um grande marco para o acolhimento internacional desses direitos, compilando-os em um texto.¹

A educação voltada para os direitos humanos, levando-se em conta as ideias dos autores, compatibiliza totalmente com os ideais da formação integral. Isso fica bastante evidente quando os autores sustentam que o objetivo não é a formação exclusivamente técnica, mas também uma formação humanista.

Além disso, a legislação vigente em nosso país, tem previsões expressas em relação à promoção de direitos humanos na educação. A Constituição Federal prevê alguns princípios sobre os quais o ensino será ministrado previstos no artigo 206.²

¹ A integralidade da Declaração Universal dos Direitos Humanos pode ser vista por meio do link: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

² O artigo 206 prevê os princípios nos quais o ensino será ministrado: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (I); liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (II); pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (III); gratuidade do ensino público em estabelecimentos

O Estatuto da Criança e do Adolescente, por sua vez, prevê de maneira clara a promoção de defesa dos direitos humanos em seu artigo 70-A, I. Não bastasse isso, o Brasil possui um Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o qual tem como uma das ações programáticas para a Educação Básica fazer com que a educação em direitos humanos seja um elemento importante para a vida dos(as) alunos(as) e dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana.³

Levando-se em consideração a contribuição dos Direitos Humanos na busca por uma formação efetivamente integral e humana, esse artigo tem como foco abordar uma parte pontual da pesquisa feita pelas autoras no Mestrado Profissional em Educação, especificamente, as questões do questionário que abordaram as ofensas a esses direitos dentro do IFSul e na realidade familiar e de pessoas próximas aos estudantes. Essa análise merece destaque pela relevância que teve ao contribuir com a elaboração do produto educacional, pois trata-se de aferir se os discentes têm a consciência de terem vivenciado ou presenciado situações de violação aos seus direitos dentro da instituição de ensino à qual fazem parte, assim como em suas relações mais próximas externas ao câmpus.

3. Metodologia

A pesquisa feita pelas autoras no Mestrado Profissional, caracterizou-se como de abordagem qualitativa. Quanto aos

oficiais (IV); valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (V); gestão democrática do ensino público, na forma da lei (VI); garantia de padrão de qualidade (VII); piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (VIII); IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

³ Podem ser verificadas as demais ações programáticas, bem como o conteúdo integral do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos pelo link <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em 10 out. 2020.

métodos, foi classificada como uma pesquisa-ação, voltada aos alunos das turmas do ensino médio integrado do IFSul câmpus Passo Fundo.

Conforme explica Thiollent (2011, p. 20), a pesquisa-ação é “um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou ainda, com a resolução de um problema coletivo, onde todos pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”. Além disso, no estudo em destaque, a investigação foi desenvolvida em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada, características dadas por Thiollent para a pesquisa-ação.

Em relação ao encaminhamento do projeto de Mestrado, foi feito um convite às turmas do ensino médio integrado (1º e 2º ano) para participar da pesquisa. Aos interessados, foi aplicado um questionário no formato online (devido à pandemia da COVID-19) com perguntas fechadas e abertas.⁴ A partir das respostas, organizadas em categorias, foram selecionados alguns respondentes para participar de oficinas (produto educacional), cujo objetivo era aferir, após a realização das atividades, se houve alguma mudança de pensamento e de entendimento quanto ao tema “direitos humanos”. As oficinas foram aplicadas em 5 encontros de, aproximadamente, uma hora e meia cada. As oficinas tiveram atividades teóricas (como apresentação de conteúdos e informações, bem como a apresentação de entrevistas gravadas com profissionais da área de direitos humanos) e práticas (com o desenvolvimento de diversas atividades, especialmente artísticas). Após a realização das oficinas, foi aplicado um novo questionário para a avaliação dos encontros, sendo que, ao final, desenvolveu-se a dissertação.

No caso do presente artigo, foram analisadas as partes do questionário referentes às ofensas aos direitos humanos vividas ou

⁴ Maiores informações sobre a doença podem ser obtidas por meio do site <https://covid.saude.gov.br/> e do site <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>.

presenciadas por alunos do ensino médio integrado no IFSul e na realidade familiar e de pessoas próximas a eles. Este artigo, portanto, faz um recorte da pesquisa completa que já foi finalizada.

4. Contextualização dos sujeitos da pesquisa com base no questionário aplicado

Antes de serem analisadas as ofensas aos direitos humanos no IFSul e na realidade familiar dos estudantes, pretende-se fazer uma breve contextualização dos 40 alunos que efetivamente responderam à pesquisa. Iniciar-se-á com uma análise das condições pessoais desses alunos. É importante dizer que, no momento da pesquisa, 55% (22 alunos) fazia o curso Técnico em Informática e 45% (18 alunos) fazia o Técnico em Mecânica.

Com relação à idade, 7 alunos tinham 15 anos; 22 alunos tinham 16 anos; 8 alunos tinham 17 anos; e apenas 3 alunos eram maiores de idade – possuíam 18 anos. A maior parte dos alunos, portanto, era menor de idade no momento da pesquisa. Quanto ao sexo/gênero, responderam 18 estudantes do sexo feminino e 22 alunos do sexo masculino. Percebe-se que a maior parte dos estudantes que responderam às perguntas estão na faixa etária dos 16 anos, sendo 55% do sexo masculino.

Sobre a etnia, 77,5% (30 alunos) se consideraram brancos; 20% (8 alunos) se consideraram pardos; e 2,5% (1 aluno) se considerou preto. Além disso, 75% (30 alunos) sempre estudou em escolas públicas; e apenas 25% (10 alunos) marcaram que nem sempre estudaram em escolas públicas, o que não significa que a última escola em que estudaram antes do IFSul tenha sido privada.

Somente 5% (2 alunos) dos respondentes exerciam uma atividade profissional. Ademais, sobre o que os estudantes pretendiam fazer após terminarem o curso técnico, 65% (26 alunos) responderam que gostariam de iniciar uma faculdade; 15% (6 alunos) responderam que pretendiam trabalhar e estudar (especializar-se ou fazer faculdade); 5% (2 alunos) mencionaram querer apenas trabalhar; e 5% (2 alunos) ainda não sabiam dizer o

que iriam fazer. Quatro estudantes deram respostas um pouco diversas dessas mais genéricas: um queria fazer concurso; outro queria ser oficial da marinha, outro queria trabalhar até obter dinheiro e estabilidade para cursar faculdade; e o último queria usar os conhecimentos do curso para o seu futuro (sem especificar como). Somente 6 dos alunos que responderam ao questionário especificaram que desejavam continuar seus estudos em área correlata ao curso técnico que estavam fazendo.

Quanto à renda familiar, optou-se por não colocar essa pergunta como obrigatória, pois, embora a pesquisa fosse sigilosa, muitas pessoas se sentem constrangidas ao serem questionadas sobre a renda. Por isso, 7 pessoas não a responderam. Dos 33 estudantes que responderam, 24,2% (8 alunos) disseram ter renda familiar até 2 mil reais; 45,4% (15 alunos) manifestaram ter renda familiar entre 2 e 4 mil reais; 18,1% (6 alunos) responderam possuir renda familiar entre 4 e 6 mil reais; e 12,1% (4 alunos) expuseram ter renda familiar acima de 6 mil reais. Como se percebe, quase 70% dos estudantes que responderam ao questionário e colocaram a informação possuíam renda familiar até 4 mil reais.

5. Ofensas a direitos humanos no IFSul Câmpus Passo Fundo e na realidade familiar e de pessoas próximas ao estudante

Como referido anteriormente, a ideia de colocar, no questionário, perguntas para saber se os estudantes do ensino médio integrado sofreram ou presenciaram ofensas aos direitos humanos tinha o objetivo de verificar a consciência destes quanto a experiências pessoais vivenciadas. Além disso, para a elaboração das oficinas aplicadas, essas perguntas serviram, junto às demais, como um parâmetro para compreender o que mais afetava a vida desses adolescentes, de modo a possibilitar uma contribuição mais efetiva nos encontros que foram realizados.

5.1 Ofensas a direitos humanos no IFSul

Especialmente com a finalidade de entender as experiências que os discentes do ensino médio tiveram em relação aos direitos humanos dentro do IFSul câmpus Passo Fundo, foi elaborado um grupo de perguntas englobando essa temática. As questões focaram em três aspectos: 1) se o estudante já havia se sentido vítima ou já havia lhe chamado a atenção outra pessoa sendo vítima de preconceito, discriminação ou alguma outra forma de violência no IFSul Câmpus Passo Fundo; 2) em caso afirmativo para a questão anterior, havia um espaço para o estudante tecer um comentário sobre o tipo de situação ocorrida, caso quisesse; 3) e, por fim, se o estudante acreditava que o IFSul câmpus Passo Fundo fazia algum esforço para inibir essas situações.

A primeira questão foi organizada em caixas de seleção e, dessa forma, o aluno podia marcar mais de uma assertiva. Nesse contexto, dos 40 estudantes que responderam, 10% (4 alunos) relataram ter sido vítima de preconceito ou discriminação no IFSul; 52,5% (21 alunos) referiram nunca ter sido vítima desses tipos de situações no IFSul; 30% (12 alunos) afirmaram ter presenciado alguém ser vítima de preconceito ou discriminação no IFSul; e 57,5% (23 alunos) referiram nunca ter presenciado alguém ser vítima desses tipos de situação no IFSul.

Na pergunta discursiva, que pedia para quem respondeu “sim” a ter sido vítima ou ter presenciado alguém ser vítima de preconceito ou discriminação no IFSul, apenas 10 estudantes fizeram relatos da circunstância ocorrida. A maior parte das respostas girou em torno de dois principais quesitos: bullying (5 respostas) e preconceito/assédio em relação às mulheres (4 respostas). A única resposta diferente tratou-se do relato de um aluno que testemunhou a ocorrência de discriminação contra uma pessoa transsexual na parada de ônibus, mas acredita-se, pela descrição, que a situação esteja correlacionada ao contexto ligado ao preconceito de gênero identificado na instituição. Sobre o bullying, transcrevem-se trechos de alguns comentários de alunos

que trazem uma reflexão sobre o quanto este assunto ainda é tema central de ocorrência nas escolas:

Participante 12: “Sem falar nomes, mas já presenciei sim um aluno sendo de certa forma diminuído por ser menos “esperto” que os outros.”

Participante 22: “(...) eu presenciei meu colega sendo vítima de preconceito por causa do modo de como ele falava (gago).”

Participante 8: “Alguns dos meus colegas tinham algumas atitudes preconceituosas com um menino da nossa turma. Ficavam fazendo piadas sobre o ele o tempo todo.”

Participante 13: “(...) Na parte de discriminação e preconceitos, propriamente, se referindo a algum tipo de atentado a minorias como o racismo, homofobia ou algum preconceito socioeconômico eu não me recordo de ter presenciado, pelo menos não algo tão “forte” que tenha me marcado. Porém se referindo a questão de bullying, e esse, atacando a personalidade de determinadas pessoas, isso eu presenciei inúmeras vezes (...)”

Das 4 questões ligadas ao preconceito de gênero, duas estão conectadas ao machismo e à discriminação quanto à presença de mulheres em um espaço considerado majoritariamente masculino (cursos de Mecânica e de Informática). As outras duas estão ligadas a questões de assédio no ambiente estudantil.

Com relação à questão que perguntava se os estudantes percebem algum esforço do IFSul Câmpus Passo Fundo no sentido de evitar, resolver ou conscientizar os alunos sobre essas questões de preconceito e discriminação, os resultados foram os seguintes: 90% (36 alunos) responderam que sim; 7,5 responderam que não (3 alunos) e 1,5% (1 aluno) não se pronunciou. Importante dizer que 5 dos estudantes que responderam positivamente às ações do IFSul câmpus Passo Fundo, destacaram as atividades dos núcleos e projetos da Instituição: 2 alunos citaram o NUGED (Núcleo de Gênero e Diversidade), 1 aluno citou “núcleos” em geral, 1 aluno

mencionou o NUGAI (Núcleo de Gestão Ambiental Integrada), e 1 aluno mencionou os PEPs (Projetos Eletivos Permanentes).

Embora a grande maioria tenha respondido que o IFSul promove ações contra ofensas a direitos humanos, 4 estudantes sugeriram que o trabalho nesse sentido poderia melhorar em relação ao que é feito atualmente. Abaixo, seguem os comentários dos referidos alunos:

Participante 1: “Sim, porém a gestão do campus poderia investir mais em campanhas de conscientização.”

Participante 3: “Sim, porém acho que deveria ser mais rigoroso e ensinar os alunos os seus direitos e sobre seus privilégios. Por mais que tenha cotas, vejo poucos alunos pretos/pardos/indígenas no campus em comparação aos brancos”

Participante 7: “Eles fazem o que conseguem”

Participante 12: “Sim, não tanto quanto eu acho que eles teriam capacidade para fazer, mas ainda sim fazem um bom acompanhamento nessa “área”.”

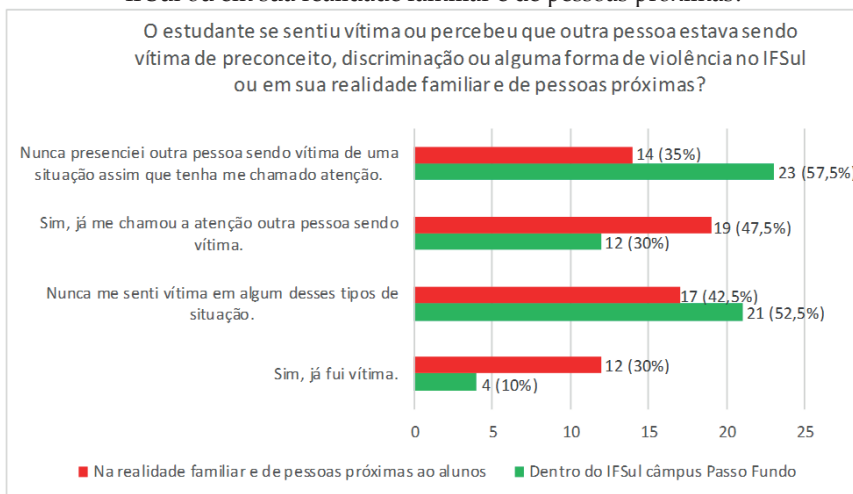
Nestes trechos fica ressaltado que o câmpus poderia oferecer mais ações explicativas e de conscientização sobre a temática. Isso porque, notou-se que há um bom acompanhamento após as situações ocorrerem, todavia, pelos relatos dos alunos, percebe-se que se peca nas medidas preventivas.

5.2 Ofensas a direitos humanos na realidade familiar e de pessoas próximas ao estudante

Mudando o ambiente de análise, verificar-se-á, agora, o conteúdo dos direitos humanos na realidade familiar e de pessoas próximas aos estudantes. Com relação à pergunta (por caixas de seleção – podia assinalar mais de uma) que abordou se o estudante se sentiu vítima ou percebeu que outra pessoa estava sendo vítima de preconceito, discriminação ou alguma forma de violência entre

familiares, vizinhos, amigos ou outras pessoas próximas, constatou-se que 30% (12 alunos) referem ter se sentido vítimas desse tipo de situação; 42,5% (17 alunos) afirmam nunca ter se sentido vítimas nesse tipo de situação; 47,5% (19 alunos) referem que lhes chamou atenção outra pessoa sendo vítima; e 35% (14 alunos) afirmam que nunca presenciaram outra pessoa sendo vítima nesses casos. Como se denota, os cenários em que a pessoa foi vítima ou chamou atenção outra pessoa sendo vítima de discriminação, preconceito ou violência aumentaram consideravelmente se comparados à análise do ambiente do IFSul, conforme é possível constatar no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – O estudante se sentiu vítima ou percebeu que outra pessoa estava sendo vítima de preconceito, discriminação ou alguma forma de violência no IFSul ou em sua realidade familiar e de pessoas próximas?



Aos estudantes que disseram: “sim, fui vítima” ou “sim, presenciei outra pessoa sendo vítima”, a questão 3.2 veio como forma de relatar por escrito a situação ocorrida. Para essa questão, houve 18 respostas, sendo que 11 delas tratavam de situações ligadas à homofobia e/ou racismo. Destes 11 comentários, 4 deles tratavam apenas sobre o racismo, 4 deles apenas sobre homofobia e, nos outros 3, foram mencionadas questões tanto de racismo quanto de

homofobia. Mais uma vez, o questionário teve respostas que surpreenderam, trazendo inúmeras questões pessoais dos participantes. Em alguns dos relatos, ficam claras as violências sentidas pelos respondentes sobre essas temáticas (grifos da autora):

Participante 6: “Às vezes tios chamando de viado e/ou falando sobre minha voz fina demais.”

Participante 14: “Fui vítima de homofobia (sou homossexual). Já presenciei homofobia, discriminação, gordofobia (com meus amigos) e preconceito racial (minha cidade tem indígenas, então infelizmente é bem comum presenciar esse tipo de preconceito)”

Participante 12: “A discriminação que eu sofro vem por parte de meu pai, que não gosta do fato de eu não ser nada parecido com ele, tanto em aparência quanto em vivência social, e por isso muitas vezes sou xingado por ter uma opinião política diferente, o que pioraria muito se ele soubesse sobre minha sexualidade também...”

Participante 3: “Em uma loja conhecida, as mulheres que estavam ao meu redor estavam com medo de mim, achando que eu iria roubá-las e meu pai já sofreu racismo de um homem que perguntou como ele conseguiu o carro dele.”

Além disso, dois outros comentários feitos tratavam sobre questões de violência doméstica. As outras 5 respostas trouxeram temas variados, como: assédio, novamente o bullying, incompreensão da família sobre a depressão do estudante, discriminação pela aparência física e desentendimentos entre parentes.

Para finalizar, o questionário também indagou, para os que responderam terem vivido ou presenciado situações de preconceito ou violência, de que modo elas foram resolvidas. Das 20 respostas, 9 delas foram no sentido de não ter sido solucionada a situação. Dessas respostas, 5 foram bem diretas no sentido de que as situações não foram resolvidas; 3 alunos relataram que não conseguiram fazer nada ou que não tinha muito o que fazer na situação apontada; e 1 aluno referiu que “a situação se resolveu

sozinha". Entre as demais respostas, destacam-se 6 delas, nas quais os estudantes efetivamente buscaram soluções, conforme se denota nos trechos: "eu tentei conversar com eles"; "tentei tranquilizar eles"; "chamei a atenção da pessoa que estava desrespeitando-a"; "me impor diante dos meus familiares"; "eu me afastei de todos"; "evitar puxar assunto com meu pai".

6. Considerações Finais

Como foi referido anteriormente, o relato do que os estudantes tiveram de experiências relativas aos direitos humanos, seja presenciando ou efetivamente vivenciando situações, serve como parâmetro para aferir a consciência destes discentes sobre violações a esses direitos. Mais do que isso, é também uma maneira de avaliar, levando-se em consideração a parcela dos estudantes do ensino médio que participou, se o IFSul tem sido eficiente em suas políticas para prevenir e solucionar situações de ofensas aos direitos humanos. Não se pode esquecer que, por ser uma instituição de ensino, o IFSul possui obrigações no sentido de educar em direitos humanos, conforme, inclusive, consta nos programas de curso do ensino médio integrado.

Destaca-se que a maioria dos estudantes era menor de idade no momento da coleta dos dados; bem como a maior parte estudou em escolas públicas e se considerou de etnia branca. A maioria também mencionou pretender iniciar uma faculdade após o ensino médio, assim como relatou possuir renda até 4 mil reais. Essas foram as principais condições pessoais identificadas sobre os participantes da pesquisa.

Observando as respostas ao questionário, notou-se que apenas 10% destes participantes considerou ter sido vítima de preconceito, discriminação ou alguma forma de violência dentro do IFSul. Esse percentual aumenta para 30% quando eles foram perguntados se foram vítimas de alguma violação aos seus direitos dentro de sua realidade familiar e de pessoas próximas. Os percentuais também aumentam, em ambos os casos, quando os alunos são perguntados

se presenciaram outra pessoa sendo vítima de preconceito, discriminação ou violência: 30% refere que já presenciou essa circunstância dentro do IFSul e 47,5% afirma que já observou essa situação em sua realidade familiar e de pessoas próximas. Com isso, denota-se que há mais casos de ofensa aos direitos humanos em ambiente externo ao câmpus e, ainda, que os estudantes tiveram mais vivências de presenciar atos de violação do que sendo vítima nesses casos.

Torna-se válido destacar, outrossim, que a maioria dos estudantes percebe esforço do IFSul no sentido de prevenir ou agir nesses tipos de ocorrências, porém, ressaltam que há mais ações corretivas aos casos do que ações preventivas. Sobre essas ações, os discentes deram destaque aos Núcleos e Projetos institucionais. Essa resposta é importante para incentivar que esses grupos continuem realizando esse trabalho, pois ele se mostrou relevante dentro da instituição.

Ademais, os estudantes citaram que os casos de ofensas aos direitos humanos mais recorrentes, no IFSul, foram bullying e preconceito/assédio contra a mulher. Já no ambiente familiar ou de pessoas próximas ao estudante, verifica-se que os casos mais relatados foram de homofobia e/ou racismo e, em segundo lugar, foram citados casos de violência doméstica. Isso demonstra que as experiências dentro do câmpus e fora dele foram um pouco diversas em relação aos tipos de violações de direitos. Além disso, ainda sobre a realidade familiar e quanto aos casos de ofensas a direitos humanos terem sido solucionados ou não, a maioria dos discentes respondeu que “não”, ou seja, a maior parte dos casos acabou ficando sem uma solução. Saliente-se, mais uma vez, que as respostas obtidas servem como um demonstrativo das situações que mais acontecem nas relações pessoais desses alunos, bem como a forma como essas situações são ou não resolvidas dentro desse contexto. Isso serve de base para que, não apenas nesse estudo, mas em outros, seja possível contribuir de alguma forma para a melhor resolução desses casos.

Dessa forma, considerando as informações apresentadas, é relevante ressaltar que esses dados fazem parte de um projeto maior, a pesquisa sobre Direitos Humanos no ensino médio integrado do IFSul câmpus Passo Fundo, numa proposta de contribuir com a formação integral, a qual foi apresentada no Mestrado Profissional em Educação do ProfEPT, compilada em uma dissertação. Compreender a população pesquisada, por meio de suas experiências nos locais onde reside e estuda, foi de grande relevância para possibilitar a concretização desse estudo, tendo em vista que essas vivências impactam no agir cotidiano desses estudantes adolescentes. Ao elaborar as oficinas, essas circunstâncias foram consideradas, na tentativa de contribuir com uma educação para os direitos humanos, levando-se em conta, prioritariamente, a realidade em que esses estudantes estão inseridos. Esse recorte, por isso, apresenta algo que é muito importante na efetivação de pesquisas relacionadas aos Direitos Humanos: o conhecimento sobre o contexto vivido pelos sujeitos que farão parte dela, tanto em seu ambiente familiar, quanto em seu ambiente escolar, assim como abre espaço para a reflexão de como agir dentro dessas realidades específicas.

Referências

- CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática, forma integrada ao Ensino Médio, campus Passo Fundo, IFSul. Resolução n. 148, de 12 de dezembro de 2018. Disponível em: <<http://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/272>>. Acesso em: 05 dez. 2019.
- CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Mecânica, forma integrada ao Ensino Médio, campus Passo Fundo,

IFSul. Resolução n. 147, de 12 de dezembro de 2018. Disponível em: <<http://intranet.ifsul.edu.br/catalogo/curso/271>>. Acesso em: 05 dez. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise, FERREIRA, Eliza Bartolozzi; GARCIA, Sandra; CORRÊA, Vera. **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado: da conceituação à operacionalização**., Vitória: Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES, a.11, v. 19, n. 39, p. 15-29, jan/jun 2014. Disponível em <<http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10243/7029>>. Acesso em 23 set. 2019

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? Educação Pesquisa, v. 39, n. 3, p. 705–720, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2020.

GORCZEWSKI, Clovis; MARTÍN, Nuria Belloso. **Educar para os Direitos Humanos: Considerações, Obstáculos, Propostas**. São Paulo: Salta, 2015.

GORCZEWSKI, Clovis. **Direitos Humanos: dos primórdios da humanidade ao Brasil de hoje**. Porto Alegre: Imprensa Livre, 2005. Assembleia Geral da ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nações Unidas, 217 (III) A, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acessado em 7 de outubro de 2020.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 10 jan. 2020.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria

Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação,
Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São
Paulo: Cortez, 2011.

No passado Inspetor, no presente Assistente de Alunos

Ana Cláudia Kohls Colvara

Mestre pelo ProfEPT, IFSul Campus Charqueadas

Daniela Medeiros de Azevedo Prates

ProfEPT, IFSul Campus Charqueadas

Introdução

Este artigo, é um recorte da pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) intitulada “No passado inspetor, no presente assistente: o papel do Assistente de Alunos junto aos jovens-alunos no campus Sapucaia do Sul, objetiva-se a tratar o reconhecimento do papel do Assistente de Alunos e sua trajetória na Educação Profissional Tecnológica (EPT), problematizando as atribuições deste servidor, bem como os conflitos e desafios enfrentados em sua atuação. Demonstra também a evolução do reconhecimento do papel desse servidor, como um profissional da educação. Exercendo então, práticas fundamentais para a humanização das instituições de ensino que atua, graças a mudança de postura passando de um disciplinador, para um profissional voltado mais ao acolhimento. A metodologia utilizada para a elaboração desse estudo foi análise documental. Utilizando como base os documentos que norteiam a carreira deste servidor, foi também utilizado entrevistas para elucidar as afirmações aqui apontadas. Os participantes deste estudo foram: um aluno pertencente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul – rio-grandense (IFSul) Campus de Sapucaia do Sul, como também um Assistente de Alunos atuante desde 1993, por um representante da direção.

Lá vai a loura do corredor: deslocamentos do papel de Inspetor de Alunos a Assistente de Alunos: notas introdutórias

Para falar sobre o papel do Inspetor de Alunos e sua mudança para Assistente de Alunos, cabe um esclarecimento, visto que esta temática é pouco explorada, desta forma, temos poucas pesquisas a este respeito, ainda que este profissional esteja presente há muito tempo na educação no país remontando ao início do século XIX, através dos registros da pesquisadora Silva (2020).

O interesse em abordar essa temática sobre o deslocamento de Inspetor de Alunos para Assistente de Alunos, surgiu da própria vivência a partir do ingresso no serviço público, em 1993, no cargo de Assistente de Alunos, contudo naquele período éramos identificados como Inspetores de Alunos. Tal situação causava estranheza, além é claro da rigidez como deveríamos exercer as nossas atividades, pois as chefias nos orientavam para focar na disciplina dos alunos, não era permitido alunos ficarem circulando pelos corredores em período de aula, o silêncio deveria ser o foco e também o controle sobre os professores. Ao final de cada turno de trabalho, deveríamos entregar no Departamento de Ensino o relatório com as ocorrências percebidas. A austeridade deste período era tão exacerbada que o Inspetor de alunos/Assistente de Alunos até para ir ao banheiro precisava comunicar ao Departamento de Ensino, para evitar que houvesse algum episódio de anormalidade e que não estivesse atento pudesse ser considerada a sua ausência como desleixo com o trabalho. Na vivência desta atribuição, ficou marcada o modo de identificação pelos alunos da época com a expressão: “Lá vai a loura do corredor”.

Neste período, os Assistentes de Alunos ficavam expostos nos corredores, vigiando e relatando todas as possíveis ocorrências não possuíam um lugar adequado de trabalho, pois era disponibilizado apenas um cubículo, o qual tinha o tamanho de aproximadamente um metro por um metro, sem janelas, único espaço disponibilizado para fazer as anotações. A respeito das condições deste espaço, a entrevistada que trabalha na função de Assistente de Alunos há

quase 30 anos, Morales comenta, “(...) não é para um ser humano ficar, era um cubículo que chamamos de solitária”.

Contudo, o profissional de hoje não tem mais aquela rigidez ensinada e cobrada de 30 anos atrás e diante desta percepção que veio o interesse em buscar esclarecimentos como ocorreu esse deslocamento do Inspetor de Alunos para Assistente de Alunos.

Assim, entre os diversos servidores que compõem o espaço escolar da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) está o Assistente de Alunos, que por muito tempo foi nomeado Inspetor de Alunos.

Desse modo quando se fala Inspetor de Alunos o termo logo remete à uma ideia de escola com gestão autoritária (técnico-científica), onde há alguém designado somente para fiscalizar e vigiar o corpo estudantil da escola, demonstrando a preocupação da gestão em padronizar e controlar os comportamentos do corpo discente e em algumas vezes também controlar os docentes.

Nesse sentido Libânio (2012) comenta que o grau de autonomia e de envolvimento profissional fica enfraquecido numa gestão autoritária a qual preza por uma concepção técnico-científica.

A concepção técnico-científica, por exemplo, valoriza o poder e a autoridade, exercidos unilateralmente. Enfatizando relações de subordinação, rígidas determinações de funções, e supervalorizando a racionalização do trabalho, tende a retirar das pessoas — ou, ao menos, diminuir nelas — a faculdade de pensar e decidir sobre seu trabalho... (LIBÂNIO, 2012, p. 447)

Assim, vamos encontrar na pesquisa de Silva (2020) como eram os Inspetores de Alunos nos primeiros anos de funcionamento do Colégio Pedro II (1837-1857). O Inspetor de Alunos neste período poderia atuar na substituição de professores, chama também atenção que aqueles que possuíam maiores conhecimentos, como o domínio do Inglês e do Francês eram mais apreciados para preencherem a vaga, não havia limitações de idade

e poderiam atuar no internato ou no externato. Ela também comenta que havia uma grande rotatividade, ou seja, a permanência no exercício da função não era duradoura, como também as diferenças salariais eram neste período significativas, pois não havia um plano salarial para categoria.

Já Cabral (2019) em sua pesquisa que trata do trabalho não docente atendo-se à figura do Assistente de Alunos, procurando demonstrar que a passagem de Inspetor de alunos para Assistente de Alunos está relacionada com o período de redemocratização e com a mudança da gestão escolar.

Todo esse contexto de busca por valorização dos trabalhadores da educação e busca por uma escola democrática impactou fortemente diversos profissionais que atuavam no ambiente escolar. Começou ainda na década de 1970 a haver um entendimento de que a nomenclatura inspetor de alunos estava ultrapassada, pois o termo inspetor remetia à ideia de ditadura, sendo um termo antagônico à democracia, algo tão desejado naquele momento pelos brasileiros. (CABRAL, 2019, p. 25)

Com efeito, a escola tradicional em geral foi assinalada por funções fiscalizadoras e burocráticas, pois atendiam aos interesses de governos autoritários, preocupados em padronizar e controlar as práticas escolares. Todavia, com a modernização da conjuntura escolar entrou em questão uma gestão com atuação mais democrática e participativa no cotidiano das escolas refletindo também nos profissionais que fazem parte desta instituição e no caso em tela os Assistentes de Alunos.

Para Sardinha (2007) as mudanças introduzidas na educação brasileira através da Lei 5.692, de agosto de 1971 as transformações advindas dessa legislação também refletiram no papel do Inspetor de Alunos, pois ...” Não era mais defensável a velha ideia de inspetor confundido com fiscal de disciplina” (Sardinha, 2007, p36).

Desse modo, através da redemocratização do País começam a surgirem as mudanças e dentre tantas a questão da educação com

gestões mais democráticas, com profissionais conscientes de seu papel como educador, situação que vai também atingir o papel do Inspetor de Alunos.

Não seria mudada apenas a denominação, mas também suas atribuições, deixando-se de lado o fiscal severo e ranzinza para dar lugar ao profissional consciente do seu papel de educador. Este, sem deixar de observar as regras básicas para sua ação diária, colaborativa principalmente com a administração superior para tornar a Escola um ambiente educativo e agradável. (SARDINHA, 2007, p. 36)

Torna-se importante comentar que somente em 1987 (dois anos após o processo de redemocratização do País) que surge a primeira carreira para os servidores da rede federal e conseqüentemente a nova nomenclatura de Assistente de Alunos, assim a expressão Inspetor de Alunos é sepultada nas instituições de ensino federais. Contudo, na prática, ainda nos anos 90 no IFSul, a antiga Escola Técnica Federal de Pelotas (ETFPEL) permanecia o hábito de usar a expressão Inspetor de Alunos em vez de Assistente de Alunos. Desta forma, ainda neste período, o tratamento dado a este servidor era exatamente conforme Houaiss (2009) define,

[...] que ou aquele que inspeciona, fiscaliza, que exerce inspeção; fiscal, fiscalizador, supervisor; [...] que ou aquele que procede a uma fiscalização dos atos de funcionários subalternos para informar às autoridades superiores.

O Assistente de Alunos- Planos de Carreira

Desta maneira, no ano de 1987 surge de fato, a primeira carreira o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE). A Portaria nº. 475 de 26 de agosto de 1987, que expediu normas complementares para a execução do Decreto n. 94.664 de 23 de julho de 1987, o qual aprovou o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos das Instituições Federais de Ensino, cita no anexo I o cargo Assistente de Alunos

como um cargo técnico-administrativo da educação e componente do grupo de cargos de nível médio.

Nessa perspectiva sobre a descrição do Cargo de Assistente de Alunos, cabe aqui um esclarecimento, no Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE), Decreto 94.664/87 a nomenclatura já era Assistente de Alunos, mas na prática permanecia sendo denominados como Inspetor de alunos, até porque as mudanças vão ocorrendo de forma às vezes lenta.

No ano de 1988 tivemos a promulgação da Constituição Federal (constituição cidadã), onde podemos dizer que foi a concretização da verdadeira democracia. Contudo com a nova Constituição provocou algumas alterações no plano de carreira, como terminou com a Ascensão Funcional por concurso interno, pois a partir de sua publicação qualquer acesso a cargo público passa a ser obrigatoriamente via concurso público (art. 37,II).

Também em termos de legislação no ano de 1990 tivemos a aprovação Regime Jurídico Único (RJU) que é o regime jurídico dos servidores públicos civis da administração direta, das autarquias e das fundações, instituído pela Lei n.º 8.112/90. O RJU regula a relação entre os servidores públicos e a administração, assim na década de 90 muita discussão com relação a carreira dos servidores públicos federais.

Desta maneira no ano de 2005 temos a aprovação da Lei nº 11.091 em 12 de janeiro de 2005, a qual trata da estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE).

No, quadro 1, a seguir poderemos ver um comparativo com a descrição do cargo de Assistente de Alunos em dois momentos, ou seja, um 1987 (PUCRCE), e outro mais recente em 2005 Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE).

Quadro 01- Comparativo das atribuições do Assistente de Alunos

	PUCRCE /1987	PCCTAE /2005
Descrição do cargo	Assistir e orientar os alunos no aspecto de disciplina, lazer, segurança, saúde, pontualidade e higiene dentro das dependências escolares	Assistir e orientar os alunos no aspecto de disciplina, lazer, segurança, saúde, pontualidade e higiene, dentro das dependências escolares. <u>Auxiliar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão</u>
Responsabilidade	- <u>Pelo serviço executado;</u> - <u>Pelo material de consumo, equipamento e material permanente a sua disposição</u>	
Requisitos de qualificação para ingresso no cargo	-2º grau completo <u>ou</u> experiência de 24(vinte e quatro) meses; - Para efeito de ascensão, a experiência será comprovada através de provas específicas ou treinamento.	ESCOLARIDADE: Médio Completo OUTROS: Experiência de 6 meses HABILITAÇÃO PROFISSIONAL
Descrição de atividades típicas do cargo	- Orientar os alunos nos aspectos comportamentais; - Assistir os alunos nos horários de lazer; - Preservar a integridade física dos alunos; - Encaminhar os alunos à assistência médica e odontológica emergenciais, quando necessário;	•Orientar os alunos nos aspectos comportamentais. •Assistir os alunos nos horários de lazer. • Zelar pela integridade física dos alunos. • Encaminhar os alunos à assistência médica e odontológica

	<ul style="list-style-type: none"> - Zelar pela manutenção, conservação e higiene das dependências da IFE; - Assistir o corpo docente nas unidades didático-pedagógicas com os materiais necessários e execução de suas atividades; - Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de dificuldade. 	<p>emergenciais, quando necessário.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zelar pela manutenção, conservação e higiene das dependências da IFE. • Assistir o corpo docente nas unidades didático-pedagógicas com os materiais necessários e execução de suas atividades. • Utilizar recursos de informática. • Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional.
--	--	---

Fonte: autoria pessoal.

Em vista disso, é necessário fazer algumas colocações, o PUCRCE foi a primeira carreira dos servidores técnicos administrativos. Outra ocorrência marcante para fundamentar minhas colocações é a promulgação da Constituição de 1988, onde em seu Art. 37, II que terminou com a Ascensão Funcional por concurso interno. Qualquer acesso a cargo público passa a ser obrigatoriamente via concurso público.

Assim, a situação era diferente antes da Constituição de 1988, onde era exigido que o primeiro ingresso assim o fosse por concurso público, permitindo depois ser através de Ascensão Funcional, por concurso interno. Desse modo o acesso ao cargo sem ser pela via do concurso público era definido como

provimento derivado, o que atualmente, é considerado inconstitucional. Tal situação foi alterada com a obrigatoriedade do concurso público, mas como ficariam aqueles servidores que ingressaram antes da Carta Magna?

Através, de muita discussão que surgiu o art. 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), para regulamentar essa conjuntura, por meio deste dispositivo, estes servidores não ingressantes por concurso público, foram considerados como servidores estáveis aqueles que estavam há pelo menos cinco anos contínuos exercendo o cargo.

Cabe também lembrar que, antes da Constituição de 1988, não era permitido aos servidores a sindicalização, muito menos havia alguma regulamentação que disciplinava o direito de greve, assim eram dentro das associações que começaram a realizar as primeiras lutas (AZAMBUJA, 2018). Neste período, antes da Constituição Cidadã, eram nas associações de servidores que tinham um cunho recreativo e assistencialista que serviam de mobilização e resistência na luta por melhores condições de trabalho, foi assim através destas mobilizações que pressionaram o governo para criação e implantação do Plano Único de Classificação e retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE).

Nessa direção após esses esclarecimentos é possível analisar o quadro 01 e perceber que houve pouquíssimas mudanças num período de menos de 20 (vinte) anos entre um plano e outro, mesmo que a conjuntura política fosse bem diferente.

Analisando o quesito “Requisitos de qualificação para ingresso no cargo” no PCCTAE (2005) houve um acréscimo onde é previsto que o Assistente de Alunos deverá “Auxiliar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão”. Este acréscimo nas atividades não é exclusivo dos Assistente de Alunos, mas uma conquista do PCCTAE, quando reconheceu em seu texto legal que os servidores Técnico Administrativos são profissionais de educação e garantindo nas atribuições gerais do cargo a inclusão da pesquisa e extensão.

Assim no PUCRCE/1987 tem um quesito específico que é a responsabilidade: “Pelo serviço executado; — Pelo material de consumo, equipamento e material permanente a sua disposição” tal tópico não está presente no PCCTAE.

No quesito requisito de qualificação para ingresso no cargo, temos a questão da experiência onde no PUCRCE ela era opcional, contudo, deveria ser de no mínimo 24 (vinte e quatro meses) e teria comprovação através de prova específica, já com relação ao PCCTAE estava previsto além da exigência do ensino médio a experiência de 6 (seis) meses, contudo essa exigência na prática não se efetivou. No ano de 2006 quando tivemos um concurso para o IFSUL em seu edital tinha essa exigência, qual foi retirada em função de várias ações judiciais, pois foi considerada como um elemento excludente, assim a partir deste episódio os demais editais de concurso público para o cargo de Assistente de Alunos tal requisito não foi mais adicionado.

No PCCTAE no item Descrição de atividades típicas do cargo, foi incluído “Utilizar recursos de informática” situação plenamente em acordo com o século XXI onde qualquer profissional no seu dia a dia precisa utilizar algum recurso tecnológico, visto que nos encontramos em uma sociedade digital onde grande parte dos alunos que adentram a instituição de ensino são nativos digitais, assim além dos professores, os Assistente de Alunos necessitam dominar de uma certa maneira as TICs (tecnologia da informação e da comunicação), para que essas tornem-se aliadas no ambiente escolar.

Assim, analisando os dois planos de Carreira (PUCRCE/1987 e PCCTAE/2005) com relação às atribuições do Cargo de Assistente de Alunos percebemos que não ocorreram mudanças significativas em termos de legislação. Entretanto na prática surgem nuances que estão além do texto legal, desta maneira, torna-se importante conhecer as percepções e as memórias desses servidores e assim poderão apontar como na prática se dão as atribuições do cargo de Assistente de Alunos.

Do Inspetor de Alunos para o Assistente de Alunos

Assim, através da entrevista com os Assistente de Alunos pode-se compreender como ocorre de fato as práticas desenvolvidas por esse profissional. Desta maneira, para elucidar esta questão trago trechos da entrevistada Morales, a qual é Assistente de Alunos desde junho de 1993 e através de sua experiência permite o conhecimento da trajetória deste profissional no IFSul nos últimos 30 anos.

Desta forma, Morales pontua que as atribuições do Cargo Assistente de Alunos era e ainda são muito vagas, permitindo que várias interpretações sobre atuação deste profissional, ela se utiliza da expressão “pau para toda obra”

[...] quando a gente entrou, a gente fez um concurso e o documento do concurso era muito vago, tipo assim, “pau pra toda obra”. A gente podia trabalhar no ensino e atividades, o negócio aqui na portaria tu tinha que trabalhar, no ensino tu tinha que trabalhar com atividades que fossem correlatas ao ensino, mas na prática a gente sabia que o Assistente de Alunos, tem que trabalhar em local que tem alunos. (entrevistada Morales, 2021).

Morales através do seu depoimento contextualiza o papel do Assistente de Alunos nesses últimos 30 anos em três momentos, sendo eles os seguintes: primeiro nos anos iniciais da década de 90, onde predominava a postura de fiscal de disciplina, não permitindo alunos fora da sala em horário de aula, a responsabilidade de garantir o silêncio nos corredores, os controladores de atraso dos professores. Assim, neste primeiro momento, foi guiado pela postura repressora na relação das chefias com o Assistente de Alunos e também cobrada e exigida que este profissional fizesse o mesmo com os estudantes.

O segundo momento apontado por Morales é a partir do final de 1995, quando a direção da ETFPEL fez um acordo com a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e recebeu nove vigilantes

concurados para auxiliarem os Assistentes de Alunos. Situação que segundo Morales permitiu que os Assistentes de Alunos, existentes, pudessem ter mais força para questionar o tipo de tratamento que recebiam, pois existia muitas cobranças e exigências sobre o trabalho deste profissional. Ela exemplifica que era exigido dos Assistentes de Alunos relatórios diários que apontasse todas as ocorrências em cada turno de trabalho, contudo não havia providências a respeito. Desta forma, pode parecer incoerência que os servidores que tinham como tarefa específica a vigilância pudessem contribuir para melhoria na qualidade de trabalho do Assistente de Alunos.

Com o passar do tempo e gestões mais democráticas influenciaram o trabalho realizado pelos servidores, como no caso em tela os Assistentes de Alunos, os quais puderam ter uma ampliação do seu campo de atuação, procurando atuar mais como assistentes do que repressores apenas.

O Terceiro momento que Morales comenta é a partir de 2008, quando ocorreu a transformação para Instituto Federal e foi ampliado o número de campus e necessitando um maior número de servidores para atender a demanda de trabalho. Segundo Morales, neste momento também muda a forma de direcionamento do trabalho do Assistente de Alunos, como o número ficou reduzido, este servidor começa aos poucos sair dos corredores e começa atuar mais em atividades burocráticas. Sendo que no Campus Pelotas a partir de 2017/2018 este profissional tornou-se um atendente de balcão, pois agora ele fica em uma sala prestando atendimento quando é procurado pelos alunos, tornando-se assim um atendimento de balcão.

Com relação ao Campus Sapucaia do Sul é possível vislumbrar dois momentos que retratam a mudança de postura do Assistente de Alunos. Ocorrendo o deslocamento de uma atuação mais rígida focada principalmente na disciplina (inspetor) para uma mais humanizadora, com o olhar mais compreensivo.

Assim, cabe situar o leitor como é e como foi a organização dos Assistentes de Alunos no Campus Sapucaia do Sul. Os Assistentes de

Alunos atualmente estão lotados na Coordenação de Apoio Acadêmico (COAA), mas apesar de constar no quadro de servidores deste Campus a presença deste profissional desde junho 1996, esta função só foi retomada em 2007, pois em função do número reduzido de servidores Técnico Administrativos em Educação (TAes), foi necessário designar a primeira Assistente de Alunos para assumir a Coordenação de Registros Acadêmicos (CORAC), ficando assim exercendo diversas outras coordenações até final de 2013.

Assim, o primeiro momento da presença efetiva do Assistente de Alunos ocorre no ano de 2007 com a presença da entrevistada Maria Benedita, quando foi reorganizada a Coordenação de Turno, local onde ficariam lotados os Assistente de Alunos. Maria Benedita ainda, compartilha do mesmo sentimento de frustração de Morales em relação as atribuições do Assistente de Alunos, já que também vivenciou sua função como um caráter mais punitivo,

[...] era muito mais voltada especificamente cuidar do estudante, assim né, não tinha aquela acolhida que a gente tem hoje. Sabe? Mas involuntariamente eu acho que eu já ia fazendo, mais ou menos uma acolhida. Porque tipo assim, [...] o gestor da época (esperava) que eu fosse mais assim, mais dura, que eu fosse lá e perguntasse: Por que está fora de aula? Mais punitiva (entrevistada Maria Benedita 2021).

Conforme relato de Maria Benedita, a Coordenação de Turno, em 2008 foi desativada e as funções desta coordenação foram direcionadas para o Departamento de Ensino, neste período ela foi convidada para assumir o cargo de Chefia do Gabinete da Direção do Campus Sapucaia do Sul.

Desta maneira no final do ano de 2013, com nova equipe diretiva assumindo o Campus é criada a Coordenação de Apoio Acadêmico, local onde deveriam ficar lotados os Assistentes de Alunos. Assim, ainda no ano de 2013 foi realizado um concurso público para o ingresso de dois Assistentes de Alunos.

Liv, que ingressou através do concurso de 2013, também compartilha do sentimento das outras entrevistadas quanto às

atribuições do cargo não serem claras, necessitando explicitar melhor. Porém, em suas próprias práticas, aponta a mudança de postura. Passou pelo deslocamento de ter como foco a fiscalização do aluno, preocupação em manter o aluno em sala de aula, para compreender o que o levava a sair, referindo ao carinho pelo cargo e os alunos, Liv diz que,

No lugar de Apoio Acadêmico, que não deveria ser chamado de apoio acadêmico, eu acho que deveria ser chamado de acolhimento, pois é isso que o apoio faz, [...] eu nunca tinha parado para pensar o que é acolhimento e o que eu fiquei mais surpresa e que mais me deixou orgulhosa é que eu fui acolhida, porque eles são demais, porque eu era surpreendida com um abraço e um beijo.

Desse modo, com a presença dos novos Assistente de Alunos e com uma direção com um cunho mais democrático a atuação do Assistente de Alunos começou a ter uma postura mais humanizada aproximando-se mais dos alunos e atuando mais em auxiliar do que ficar só no foco da punição. Desta maneira Maria Benedita também comenta esta mudança afirmando:

[...] quando eu entrei me passavam algumas vezes assim vai lá pega aquela criatura registra que está fora de sala de aula e manda voltar, era isso era “pa-pum” eu não tinha essa conversa, só tinha essa coisa. Não se envolvia, eu acho que hoje tem um envolvimento, que não tinha lá atrás. [...] Eu acho que hoje primeiramente a gente acolhe, que a gente ouve o aluno/estudante para depois fazer qualquer juízo de valor, acho que, primeiro a gente acolhe o que ouve. O que aconteceu, o que está se passando lá, o aí depois disso, a gente consegue entender qual encaminhamento será dado.

Conforme foi apontado por Morales que no Campus Pelotas a partir de 2017/2018 o trabalho do Assistente de Alunos tornou-se mais um atendimento de balcão, no Campus Sapucaia do Sul, apesar de ser um campus menor, também está ocorrendo esta

transformação, pois as demandas burocráticas são grandes e a falta de servidores, como pontua Maria Benedita

..... como a gente não tem condições de ter dois Assistentes de Alunos por turno que tivesse ao menos então um Assistente em Administração , que pudesse cuidar da parte burocrática alimentar o sistema, planilhas do Departamento de Ensino etc., eu acho que a gente perde muito estando sentado na frente do computador fazendo essa alimentação, o tempo que a gente tá realizando essas tarefas , estamos deixando de ver que tá acontecendo em todo o Campus, como por exemplo se tem algum aluno precisando dá nossa atenção. Assim, tomamos conhecimento quando ele vem até nós ou é encaminhado.

Assim, através do relato da Maria Benedita é visível a sua preocupação em como está se transformando a atividade do Assistente de Alunos, que, atualmente, está mais focada na burocracia, virando um atendimento de balcão, onde é o aluno que tem que buscar ajuda. Pois a atividade deste profissional está ficando restringida a relatórios eletrônicos, responder e-mails, atender telefone e a receber e responder as mensagens recebidas pelo aplicativo whatsapp, restando pouco tempo para ter um olhar mais atencioso para com os alunos.

Considerações Finais

Assim, neste passar do tempo é possível perceber que o papel do Assistente de Alunos saiu do rigor do Inspetor para uma atuação mais voltada para auxiliar. Fica evidenciado que o Cargo de Assistente de Alunos foi se constituindo no decorrer do tempo e, muitas vezes, permanecendo pautado pelas políticas de repressão do poder central e pelas políticas das próprias Instituições e de seus respectivos dirigentes, assim como a também a propensão de cada indivíduo.

Desta maneira, contando um pouco da história desse cargo e da sua respectiva atuação na atualidade, possibilitando uma maior visibilidade dos profissionais que exercem essa função.

Contudo, com a atual conjuntura a realidade deste profissional é ficar prestando atendimento a partir de um balcão, ou através dos meios eletrônicos (e-mails, telefone, Whatsapp), gerando um certo distanciamento dos alunos. Assim, se no passado, os Assistentes de Alunos ficavam expostos nos corredores, vigiando e relatando todas as possíveis ocorrências, hoje ficam enclausurados, realizando atendimento de balcão e imersos em atividades burocráticas.

Referências

AZAMBUJA, Antônio Augusto da Silva. **A carreira dos servidores técnicos administrativos das Instituições Federais de Ensino Superior: do PUCRCE ao PCCTAE (1985 a 2007)**. Dissertação [mestrado] — Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, 2018, 149p.

CABRAL, Gabriela de Oliveira. **A Dimensão Educativa do Assistente de Alunos:**

O Papel desse Profissional na Formação do Corpo Discente da Escola. Dissertação [mestrado] - Mestrado em Ciências da Educação Área de especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, Universidade do Minho, 2018, 191p.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1^a ed. Rio de Janeiro: objetiva, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10^o ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SARDINHA, E. P. (2007). Assistente ou inspetor?: Um profissional em busca de uma identidade. *Revista Perspectiva Capiana*, (2), 35-38

SILVA, Leticia Sousa Campos da. Os inspetores de alunos do Colégio Pedro II em seus primeiros anos de funcionamento (1837-1857). *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 29, n. 59, p. 432-447, jul./set. 2020

O currículo do curso Técnico em Química da Escola Técnica Municipal Farroupilha: uma análise através da perspectiva Ciência-Tecnologia e Sociedade (CTS)

Luciane Esswein

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense -
ProfEPT IFSul Charqueadas

Luciana Neves Loponte

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense -
ProfEPT IFSul Charqueadas

Introdução

A Educação Profissional no Brasil é uma ferramenta de luta da classe trabalhadora, os cursos técnicos profissionalizantes são por muitas vezes a única oportunidade de ascensão social dos filhos da classe trabalhadora. Um currículo que esteja comprometido com a emancipação humana e com a formação de um cidadão crítico, além da formação profissional, é um objeto de luta que visa superar a histórica dualidade educacional brasileira, onde há divisão da formação para o trabalho manual e intelectual, sendo a educação para o trabalho oferecida aos filhos dos trabalhadores e a educação intelectual aos filhos da elite (RAMOS, 2008).

O presente artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa de mestrado que entre seus objetivos analisou os planos do curso Técnico em Química na modalidade subsequente (TQS) e integrada ao Ensino Médio (TQI) a partir de uma perspectiva da concepção Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), curso ofertado pela Escola Técnica Municipal Farroupilha, situada na cidade de Triunfo-RS.

A pesquisa foi motivada pelo desejo da pesquisadora de contribuir para a sua área de formação ou atuação de forma concreta e no caso dessa pesquisa de forma específica, contribuir para a educação na cidade em que reside, trazendo subsídios para

reflexões que possam auxiliar na criação e implementação de políticas públicas educacionais.

O curso Técnico em Química em uma cidade como Triunfo, que sedia o III Polo Petroquímico, é de grande importância, visto que o setor petroquímico é o ramo da indústria Química Orgânica que emprega como matérias-primas o gás natural, gases liquefeitos de petróleo, gases residuais de refinaria, naftas, querosene, parafinas, resíduos de refinação de petróleo e alguns tipos de petróleo cru. As empresas que compõem esse complexo produzem insumos para fertilizantes, plásticos, fibras químicas, tintas, corantes, elastômeros e outros.

A produção desses insumos necessita um rigoroso controle de qualidade, que é feito através de análises Químicas e Físico-Químicas, além disso, nesse mesmo complexo é realizado o tratamento dos resíduos produzidos pelas empresas. Além de produzir insumos algumas empresas também produzem tecnologia, como a empresa Braskem, que mantém neste polo o Centro de Tecnologia e Inovação, espaço com laboratórios de caracterização avançada de polímeros, o que inclui análises como cromatografia, fracionamento de polímeros, microscopia, além de laboratórios de catálise e de tecnologia de processos petroquímicos. Todas as atividades acima expostas, em alguma fase do trabalho por elas exigido, possuem práticas que vão ao encontro das atribuições de um Técnico em Química.

As empresas que formam o complexo do III Polo Petroquímico são as principais responsáveis em empregar os moradores da cidade e também são a principal fonte de renda do município. Os impostos pagos por essas empresas tornam Triunfo a cidade com o sexto maior Produto Interno Bruto (PIB) per capita do país e o primeiro do estado no ano de 2018, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021).

Os cursos técnicos subsequentes são cursos de curta duração, com enfoque principal na formação de trabalhadores para inserção no mercado de trabalho, mas não devem se omitir da formação humana, ainda mais se estes cursos são públicos ou custeados pelos

Impostos, além da formação técnica devem promover o pensamento e conhecimento científico e não apenas ensinar a executar atividades no mercado.

Além da importância do curso Técnico em Química, atuando também como professora particular dos estudantes oriundos da rede estadual e municipal, incluindo os alunos do curso Técnico de Química, oferecidos pela Escola Técnica Municipal Farroupilha, a pesquisadora também constatou que os estudantes não relacionavam os conteúdos de Química com o cotidiano e não atribuíam a importância à Química, evidenciando uma ausência da prática pedagógica orientada pela problematização, pela interdisciplinaridade e pela contextualização.

Diante do exposto, a pesquisadora teve algumas inquietações, sendo elas: a necessidade de prática pedagógica nas escolas do município que seja orientada pela problematização, pela interdisciplinaridade e pela contextualização; e a necessidade de oportunidades de formação profissional pública e gratuita para os jovens estudantes, com uma formação que não priorize somente a formação técnica, mas também com conhecimentos gerais, numa formação humana e integral.

Contextualização da Pesquisa

Triunfo é uma cidade de grande importância histórica, com 267 anos de idade, foi berço do General Bento Gonçalves da Silva e cenário de importantes batalhas farroupilhas, tais como a batalha que aconteceu na ilha do Fanfa e resultou na prisão do mártir da Revolução Farroupilha, o já referido general. A cidade também tem uma vasta arquitetura luso-açoriana fartamente vislumbrada em seus casarões históricos, herança da colonização Açoriana (FREITAS, 1985).

A criação e instalação do III Polo Petroquímico fez parte do Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), lançado pelo Governo Federal no ano de 1975, visando assegurar a continuidade do crescimento da economia brasileira. Após estudos efetuados

pela Fundação de Ciência e Tecnologia (Cientec) e pela BEICIP, foi decidido que a instalação do referido polo seria no estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Triunfo. O polo do Sul, como é chamado, iniciou sua produção comercial em 5 de dezembro de 1982. Foi assim que Triunfo passou a ser, além de uma cidade histórica, a cidade sede do III Polo Petroquímico (FREIRE e VILA'S-BOAS, 2000).

A Escola Técnica Municipal Farroupilha foi fundada em 06 de outubro de 1987, começou suas atividades em 1989, com oferta de ensino médio e Técnico em Química. De acordo com o Plano do curso do Técnico em Química, tanto a criação da escola quanto a implementação do curso são uma “resposta ao anseio da comunidade Triunfense com vista ao preparo de mão de obra, atendendo a demanda do mercado de trabalho na região onde a escola está inserida” (ETMFT, 2014). Atualmente a escola oferece ensino fundamental, médio, EJA (fundamental), Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, sendo que está em processo de extinção, Curso Técnico em Química e curso Técnico em Segurança do Trabalho na modalidade subsequente (ETMFT, 2020). A instituição atendeu no ano de 2021 cerca de 900 estudantes.

Esta escola é a única instituição pública, profissionalizante gratuita da cidade. Há mais de 30 anos, qualifica e prepara esses jovens estudantes para atuarem na indústria Química (ETMFT, 2020). Ela tem grande importância para Triunfo e também para as cidades ao seu entorno, pois a oferta por uma qualificação profissional não se limita aos moradores da cidade, abrange também os estudantes das cidades vizinhas.

O curso Técnico em Química

O curso Técnico em Química, na modalidade subsequente, é ofertado pela escola desde sua fundação em 1987, já a oferta na modalidade Integrada ao Ensino Médio foi iniciada no ano de 2016. No ano de 2021 o curso atendeu 39 estudantes matriculados, sendo 18 no Técnico subsequente e 21 no EMI.

O curso na modalidade subsequente tem por objetivo “formar Técnicos em Química com habilidades e competências que atendam o perfil de profissional exigidos pelas empresas da região onde a escola está inserida, oportunizando maiores chances de inserção dos jovens no mercado de trabalho[...]” (ETMFT, 2014, p. 3).

Na modalidade Integrada ao Ensino Médio o plano de curso informa os seguintes objetivos:

Oferecer formação de nível médio de qualidade e gratuita, proporcionando aos estudantes conhecimentos técnicos e humanísticos, tornando-os capazes de intervir e contribuir para o desenvolvimento regional; Formar um profissional consciente das responsabilidades com relação ao meio ambiente; Formar Técnicos em Química capazes de desenvolver trabalhos em laboratórios de pesquisas, de controle de qualidade, operação na área industrial e equipamentos, administração e prestação de serviços, nos setores afins e em organizações públicas; Valorizar e compreender o respeito e a solidariedade, como princípios éticos estabelecidos na profissão perante o Conselho Regional de Química. Formar técnicos com habilidades e competências que atendam ao perfil de profissional exigido pelas empresas da região, oportunizando maiores chances de inserção dos jovens no mercado de trabalho (ETMF, 2016, p.3).

A modalidade de acesso de ambas as modalidades será através de processo seletivo se o número de interessados for maior que a quantidade de vagas disponíveis. Os processos seletivos adotarão os dispostos em regulamento organizado pela Coordenação dos Cursos Técnicos.

Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) no contexto da educação Profissional e Tecnológica (EPT)

O principal sentimento do Movimento CTS — de que o desenvolvimento científico, tecnológico e econômico não conduz de maneira linear o bem estar social — cresceu nos países capitalistas centrais em meados do século XX. Após um entusiasmo

global com os resultados dos avanços científicos e tecnológicos, no período de 1960 a 1970, a degradação ambiental, a vinculação do desenvolvimento científico e tecnológico à guerra, através da criação e fabricação de bombas, fez com que surgisse um olhar mais crítico sobre a Ciência e Tecnologia (AULER; BAZZO, 2001).

A necessidade de uma educação científica para o público em geral já vinha sendo discutida anteriormente, mas com a intenção de acelerar a formação de cientistas, surgindo então propostas curriculares que priorizavam a vivência do método científico (SANTOS, 2011). Já na década de 70, a discussão muda os rumos, os movimentos de educação científica mudam as suas preocupações e começam a assimilar uma perspectiva de formação para a cidadania, se aproximando do que é o movimento CTS nos dias atuais. Surgem estudos focados na necessidade da participação popular nas decisões públicas, que era controlada por uma elite que detinha o conhecimento científico (SANTOS; MORTIMER, 2002).

No Brasil, essa abordagem CTS ganhou mais ênfase a partir da década de 90, com o surgimento de textos que abordam esta temática (CHRISPINO, 2013) e tiveram grande crescimento no âmbito nacional conforme apontam estudos de estado da arte sobre essa vertente (FREITAS; GHEDIN, 2015).

O objetivo central da abordagem CTS é desenvolver a alfabetização científica e tecnológica dos cidadãos, auxiliando o aluno a construir conhecimentos, habilidades e valores necessários para tomar decisões responsáveis sobre as questões de ciência e tecnologia na sociedade e atuar na solução de tais questões. Os conhecimentos e habilidades devem ser atrelados a conhecimentos científicos, fatos e aparatos tecnológicos que tenham impacto social. Já os valores a serem desenvolvidos estão ligados sempre ao bem-estar social, ou seja, aos interesses coletivos (SANTOS; MORTIMER, 2002).

Os estudos CTS na EPT apresentam-se como uma metodologia para que se reflita sobre os paradigmas capitalistas, gerando uma formação profissional crítica, independente da classe social que

esse indivíduo pertença (PINHEIRO; SILVEIRA; BAZZO, 2007). A abordagem CTS oferece ferramentas para que o estudante desenvolva o hábito de problematizar questões políticas, sociais e éticas relacionadas à C&T, exercitando o pensamento crítico (SANTOS; AULER; 2011).

A partir dessa abordagem o estudante consegue relacionar as implicações sociais do uso de tecnologias e perceber que elas se baseiam em escolhas humanas e decisões tomadas dentro de governos, muitas vezes influenciados pela indústria (NASCIMENTO; NUNES, 2016). Existem pontos de convergência entre os objetivos do enfoque CTS e objetivos propostos na EPT (NASCIMENTO; NUNES, 2016), apesar de cada um deles ter suas particularidades, pode haver a união desses campos na construção do currículo e das práticas pedagógicas que colaborem para a formação humana. Tanto a educação CTS quanto a EPT defendem um ensino que propicie condições para que o estudante desenvolva habilidade e valores voltados a questões sociais, de tal forma, a união de ambas na construção curricular seria uma possibilidade para a compreensão da C&T e das suas implicações sociais e também uma ferramenta para alcançar uma educação politécnica e omnilateral. Nessa perspectiva, Araújo e Silva (2012) informam que:

[...] tanto os pressupostos do campo de estudos CTS, quanto os de Trabalho e Educação, nas concepções de educação politécnica, integrada ou omnilateral, têm se orientado no sentido de compreender a indissociabilidade entre conhecimentos teóricos e práticos. A proposta de formação científica no campo CTS passa por uma visão ampla da ciência e de seus fundamentos éticos e sociais, e por outro lado, o referencial de trabalho e educação evidencia a necessidade de formar sujeitos capazes de compreender globalmente a fundamentação científica dos processos produtivos" (ARAÚJO; SILVA, 2012, p.08).

Devemos ter o cuidado de não nos tornarmos reducionistas e acharmos que apenas a mudança dos componentes curriculares seria o suficiente para trilhar esse caminho de aproximação das

duas vertentes, é necessária uma mudança na metodologia também (PINHEIRO; SILVEIRA; BAZZO, 2007). É preciso a promoção e construção de atitudes críticas e criativas, atingindo uma nova postura diante dos conteúdos a serem estudados.

Diante do exposto, podemos afirmar que as propostas das duas correntes dialogam entre si, existe a compreensão comum entre elas da indissociabilidade entre conhecimentos teóricos e práticos, o objetivo em comum de desenvolver de habilidades, valores e ligados ao bem estar social e a busca pela formação de um indivíduo emancipado.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa é de natureza predominantemente qualitativa, se preocupando exclusivamente com o aprofundamento da compreensão de um grupo social e não com a representatividade numérica (SILVEIRA; GERHARDT, 2009). Foi adotada a estratégia de investigação Estudo de Caso. O instrumento de produção de informações utilizado foi a análise documental utilizando os documentos curriculares de ambas as modalidades do curso.

As informações produzidas foram analisadas qualitativamente a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Esse método de análise é uma potente técnica de investigação, “especialmente quando relevar a sistematização de conteúdo para o uso exploratório na interpretação e na inferência de significados, bem como na compreensão das suas condições de produção e de recepção” (FERREIRA; LOGUERCIO, 2014).

De acordo os pesquisadores referenciados acima, a análise de conteúdo constitui-se de técnicas de exploração documental que visam a extrair significados de conteúdo, tendo em conta as suas condições de produção e de recepção. A análise de conteúdo é organizada em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A partir da pesquisa bibliográfica, identificamos e categorizamos elementos que entendemos fundamentais para uma

caracterização do trabalho com as relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Tais categorias constituem os pressupostos teóricos da abordagem CTS na educação brasileira, são elas:

- **visão crítica da ciência:** “expressa tanto por filósofos quanto por sociólogos, têm buscado desfazer o mito do cientificismo que ideologicamente ajudou a consolidar a submissão da ciência aos interesses de mercado, à busca do lucro” (SANTOS; MORTIMER, 2002, p.115);

- **aspectos relativos a estudos políticos de ciência:** estudos vinculados às questões sociais externas à comunidade científica, como exemplo: conservação de energia, crescimento populacional, efeitos da energia nuclear;

- **articulação em torno de temas científicos ou tecnológicos que são potencialmente problemáticos do ponto de vista social.** Santos, citando Ransey (1993) apresenta três critérios para identificar um tema social relativo à ciência, sendo eles: “(1) se é, de fato, um problema de natureza controvertida, ou seja, se existem opiniões diferentes a seu respeito; (2) se o tema tem significado social e (3) se o tema, em alguma dimensão, é relativo à ciência e à tecnologia” (SANTOS; MORTIMER, 2002, p. 119);

- **discussão de aspectos relacionados à filosofia, história e sociologia das ciências:** No aspecto filosófico incluiria, aspectos éticos do trabalho científico, tais como, o impacto das descobertas científicas sobre a sociedade e a responsabilidade social desses cientistas no exercício de suas atividades. No que tange aos aspectos históricos incluiria a discussão da influência da ciência e da tecnologia na história da humanidade, assim como os efeitos de eventos históricos para crescimento da ciência e da tecnologia e em determinados períodos da humanidade; finalmente o aspecto sociológico, que inclui discutir sobre as influências da ciência e tecnologia na sociedade, e a influência da tecnologia sobre o progresso científico, também inclui discutir as limitações e possibilidades do uso da ciência e tecnologia para resolver problemas sociais (SANTOS; MORTIMER, 2002);

● **desenvolvimento de habilidades e valores:** O objetivo central da abordagem CTS é desenvolver a alfabetização científica e tecnológica dos cidadãos, auxiliando o aluno a construir conhecimentos, habilidades e valores necessários para tomar decisões responsáveis sobre as questões de ciência e tecnologia na sociedade e atuar na solução de tais questões (SANTOS; MORTIMER, 2002). **As habilidades devem ser desenvolvidas atreladas a conhecimentos científicos, fatos e aparatos tecnológicos que tenham impacto na sociedade, a exemplo:** “[...] a autoestima, a comunicação escrita e oral, o pensamento lógico e racional para solucionar problemas, a tomada de decisão, o aprendizado colaborativo/cooperativo, a responsabilidade social, o exercício da cidadania, a flexibilidade cognitiva e o interesse em atuar em questões sociais (SANTOS; MORTIMER, 2002, p.114)”; **já os valores a serem desenvolvidos, estão ligados sempre ao bem-estar social, ou seja, aos interesses coletivos,** exemplos desses valores são: solidariedade, fraternidade, consciência do compromisso social, reciprocidade, respeito ao próximo e generosidade (SANTOS; MORTIMER, 2002);

● **contextualização e interdisciplinaridade:** metodologia de ensino pautada na contextualização e interdisciplinaridade.

Na análise dos documentos do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, são acrescentadas na busca elementos textuais alusivos ou diretos, que caracterizam a integração do currículo, orientando-se pelos pressupostos listados por Ramos (2005):

- a) conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive;
- b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho;
- c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes;
- d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos [...];

- e) seja baseado numa pedagogia que vise a construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, [...];
- f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo do trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura (p.109-110).

Análise dos documentos curriculares

As categorias de um a seis participaram da análise de todos os documentos. As categorias A a F foram acrescentadas na análise do Plano de Curso do EMI. Essas categorias foram eleitas como essenciais para que possamos caracterizar um trabalho com as relações entre ciência, tecnologia e sociedade e/ou um currículo integrado. Os quadros abaixo relacionam essas categorias.

Quadro 1 - Categorias que caracterizam um ensino que faça relação entre ciência, tecnologia e sociedade

Visão crítica da ciência
Aspectos relativos a estudos políticos de ciência
Articulação em torno de temas científicos ou tecnológicos que são potencialmente problemáticos do ponto de vista social.
Discussão de aspectos relacionados à filosofia, história e sociologia das ciências:
Desenvolvimento de habilidades e valores
Interdisciplinaridade e contextualização

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 – Categorias que caracterizam um currículo integrado

conceba o sujeito como ser histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive;
visão à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho;
tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes;

seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos (...);
seja baseado numa pedagogia que vise a construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, (...);
seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o processo do trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura.

Fonte: Elaborado pela autora.

As categorias elencadas acima não esgotam as características de um trabalho com abordagem CTS ou de um currículo integrado, apenas auxiliaram a perceber algumas sinalizações explícitas ou implícitas nos documentos.

Análise do Plano do Curso Técnico em Química Subsequente

O plano de curso está estruturado nos seguintes tópicos: Justificativa e Objetivos, Requisitos de Acesso, Perfil do Profissional de Conclusão, Organização Curricular, Critérios de Aproveitamento, Critérios de Avaliação, Instalações Físicas e Equipamentos, Pessoal Docente e Técnico e Certificados e Diplomas.

A partir de leituras e releituras do documento foi possível localizar elementos textuais que caracterizam uma abordagem CTS. O quadro 3 traz a informação de quais categorias foram detectadas e em quais seções do documento. A análise da seção “Organização Curricular” será feita em um quadro à parte, a saber quadro 4.

Quadro 3 - Resultados da Análise de Conteúdo do Plano do Curso TQS

Seção do documento	Categorias detectadas	Unidade de contexto
Objetivo	5	Formar profissionais técnicos com competências e habilidades que lhes permitam agir com desenvoltura, criatividade , eficácia, ética e segurança em empresas, e atividades de livres incentivo, bem como na transformação do seu meio.
Competências específicas do Técnico em Química	5	Comunicar-se com desenvoltura, tanto na linguagem da química, quanto na linguagem social , com capacidade de organizar, relacionar, interpretar e passar informações com precisão;
	5	Tomar iniciativas coerentes em situações problemas.
	5	Aplicar normas de exercício profissional e princípios éticos que regem a conduta do profissional da área de química.
Metodologia de ensino	6	A metodologia de ensino contempla método científico , a interdisciplinaridade e a contextualização [...]
	5	Instrumentalização para o uso de uma comunicação oral e escrita com desenvoltura e eficácia [...]
	5	Desenvolvimento de relações humanas , análise e reflexão individual e grupal bem como, e identificar fatores éticos e de liderança.
	5	Embasamento cultural sobre a indústria química e suas atividades produtivas , a partir dos principais ramos industriais.

	4	Realizações de projeto de pesquisa utilizando métodos e técnicas de investigação científica.
--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

O “Objetivo” como é descrito, vide primeira linha do quadro 4, parece não estar além da instrução técnica, não demonstra interesse em romper a dualidade histórica presente na educação brasileira, onde a educação profissional se restringe a qualificar o estudante para o mercado de trabalho. (NASCIMENTO; NUNES; 2016).

Os pesquisadores supracitados alegam que é preciso uma busca da humanização na EP, tornando-a menos tecnicista. Um curso Técnico obviamente deve formar um profissional com habilidade exigidas pelo mercado de trabalho, para que esse curso tenha uma boa empregabilidade, mas não deve servir apenas a isso, principalmente quando subsidiado pelo dinheiro público.

A constatação acima se repete no tópico “Competências Específicas do Técnico em Química”. A competência descrita como “Tomar iniciativas coerentes em situações problemas” pode ser associada à habilidade objetiva da abordagem CTS, “tomada de decisão”, mas diante das demais habilidades pretendidas pelo curso, não me parece estar associado ao bem estar coletivo como a CTS pretende.

Quanto à metodologia de ensino, ela contempla método científico, a interdisciplinaridade e a contextualização, que são essenciais para uma abordagem CTS. Outro ponto de convergência que está citado na metodologia de ensino é a necessidade de realização de projeto de pesquisa utilizando métodos e técnicas de investigação científica. Desta forma, verifica-se a possibilidade de inserir no currículo deste curso abordagens CTS de forma mais efetiva.

Abaixo, segue o quadro 4 com os resultados da análise dos objetivos das disciplinas descritos nos planos de ensino constantes no documento em análise.

Quadro 4 - Resultados da Análise de Conteúdo do Plano do Curso Técnico TQS - Organização Curricular

Disciplina	Categorias detectadas	Unidade de contexto
Português Técnico I e II	5	Oferecer instrumentos que favorecem o desenvolvimento de uma comunicação oral e escrita, fluente e eficaz [...]
Inglês Técnico	5	Elaboração de ferramentas para atuação do aluno como cidadão no mundo globalizado [...]
Física aplicada I e I	5	Observar, interpretar e explicar os fenômenos relacionados com os conceitos de pressão, temperatura e calorimetria aplicada a vivência diária de um técnico em química.
Matemática aplicada Química I e II	5	Promover o conhecimento contextualizado e integrado na vida do aluno, visando desenvolver as capacidades de raciocínio e resolução de problemas de química na área técnica e profissional.
Metodologia científica	5	Instrumentalizar o aluno para elaboração de trabalhos dentro do método científico e normas técnicas.
Química orgânica	5	[...]aplicar a capacidade de raciocínio na resolução de exercícios ou problemas, estabelecendo relações entre conhecimento científico e os produtos do cotidiano quanto aos aspectos de obtenção utilização e preservação do meio ambiente.
Organização e normas	5	Oferecer conhecimento de forma de organização do trabalho na empresa, normas e princípios de segurança e qualidade, bem como, as relações humanas no mundo do trabalho, liderança ética, direitos e deveres do trabalhador.

Relações de trabalho liderança	5	Desenvolver as relações humanas, análise e reflexão individual, grupal bem como, identificar fatores éticos e de liderança.
	5	Promover condições de observação, análise e reflexão do comportamento humano, individual e grupal, visando aperfeiçoamento pessoal e social do aluno.
	4	[...]identificar fatores éticos importantes no relacionamento humano. Estudar o impacto das organizações no indivíduo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Verifica-se nos objetivos de algumas disciplinas habilidades que são objetivos de uma abordagem CTS e também o estudo de aspectos éticos do trabalho científico. Porém constatou-se a ausência de discussões acerca do impacto da ciência e da tecnologia na sociedade, de temas de estudos relativos a questões sociais (como conservação de energia, efeitos da utilização indiscriminada de agrotóxicos), de discussões mais profundas sobre a responsabilidade social dos cientistas e dos efeitos das descobertas científicas na história da humanidade.

A ausência dessas discussões no plano de curso evidencia uma visão problemática e não histórica da ciência que implica em uma visão positivista da mesma, na qual as teorias científicas estão acima de valores e imprevistos. Esse posicionamento vai de encontro a uma formação crítica do cidadão contemporâneo.

Análise do Plano do Curso Técnico em Química integrado ao Ensino Médio

O plano de curso do Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio é composto pelos seguintes tópicos: Justificativa, Objetivos, Requisitos e Formas de Acesso, Perfil Profissional de Conclusão,

Organização Curricular. Metodologia de Ensino, Critérios de Aproveitamento, Critérios e Procedimentos de Avaliação e Biblioteca, Instalações e Equipamentos.

Para a análise deste documento foi acrescido às categorias pré-definidas eleitas como essenciais para que possamos ter um currículo integrado. O tópico “Componente Curricular” será analisado à parte, conforme feito na análise anterior.

Na “Justificativa” o documento traz a informação que a escola já oferta o curso Técnico em Química na modalidade subsequente e diz que essa modalidade “sugere uma formação integral do profissional e cidadão tornando-o capaz de atuar nas mais diferentes situações, dominando as bases tecnológicas, as técnicas e fundamentos teórico-práticos [...]” (ETMFT, 2016, p.3). Justificam a implementação do curso devido a existência do III Polo Petroquímico na cidade e por consequência um crescimento das indústrias e das pesquisas na área química.

A seguir o quadro 5 contendo a informação de quais categorias foram detectadas e em quais seções do documento.

Quadro 5 - Resultados da Análise de Conteúdo do Plano do Curso TQI

Seção do documento	Categorias detectadas	Unidade de contexto
Objetivo	5 e C	Oferecer formação de nível médio de qualidade e gratuita, proporcionando aos estudantes conhecimentos técnicos e humanísticos, tornando-os capazes de intervir e contribuir para o desenvolvimento regional;
	5	Formar um profissional consciente das responsabilidades com relação ao meio ambiente;
	5	Valorizar e compreender o respeito e a solidariedade, como princípios éticos estabelecidos na profissão perante o Conselho Regional de Química.

	5	Formar técnicos com habilidades e competências que atendam ao perfil de profissional exigido pelas empresas da região, oportunizando maiores chances de inserção dos jovens no mercado de trabalho.
Perfil do Profissional de Conclusão	5 B e E 5	Sejam capazes de se inserir no mundo do trabalho de modo compromissado com o desenvolvimento regional sustentável; Tenham formação humanística e cultural geral integrada à formação técnica, tecnológica e científica; Sejam cidadãos éticos, críticos, autônomos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos.
Competências Específicas	5 6	Comunicar-se com desenvoltura, tanto na linguagem da Química, quanto na linguagem social, com capacidade de organizar, relacionar, interpretar e passar informações com precisão; Tomar iniciativas coerentes em situações-problema;
Metodologia de Ensino	6 A F	[...] contempla o método científico, a interdisciplinaridade e a contextualização, colocando em prática o aprendizado. Deve ser observado: Desenvolvimento das relações humanas, análise e reflexão individual e grupal bem como, identificar fatores éticos e de liderança; [...] Atividades complementares que contemplam visitas técnicas nas indústrias da região visando à integração ao parque tecnológico industrial, pré-estágios nas indústrias da região a fim de proporcionar conhecimentos práticos das reais

		atividades da área , seminários e palestras técnicas com diferentes profissionais da área técnica.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora.

A organização curricular do EMI propõe através deste Plano de Curso que “a formação geral e a formação técnica sejam interligadas e inseparáveis, com o intuito de que o processo de formação do estudante não resulte somente em um técnico ou somente um sujeito a mais que possui um ensino médio concluído, mas sim que vise o pleno desenvolvimento do sujeito”. Sendo essa formação um dos pressupostos de um currículo integrado citado no quadro 3.

Faz parte da construção curricular “projetos integradores organizados de acordo com os eixos estruturantes base do currículo integrado, oportunizando a construção de conhecimentos dialeticamente”. Sendo assim, além de garantir a integração das diversas dimensões da vida, o curso oportuniza ao estudante ser agente e construtor de seu próprio processo de aprendizagem.

Os objetivos do curso vão ao encontro dos objetivos da abordagem CTS e têm características de uma educação integrada, conforme esse trecho, “Oferecer formação de nível médio de qualidade e gratuita, proporcionando aos estudantes conhecimentos técnicos e humanísticos, tornando-os capazes de intervir e contribuir para o desenvolvimento regional”. Também se verifica a preocupação em relação a temas sociais como meio ambiente e desenvolvimento de habilidades profissionais que tenham relação com o bem estar social.

No objetivo, conforme descrito: “Formar técnicos com habilidades e competências que atendam ao perfil de profissional exigido pelas empresas da região, *oportunizando maiores chances de inserção dos jovens no mercado de trabalho*” (ETMT, 2016, p. 4, grifo nosso), não está evidenciado qualquer relação com a educação CTS, no entanto é uma das preocupações de quem defende o EMI, ainda que não seja o principal. De acordo com Ramos (2008):

Enquanto o Brasil for um país com as marcas de uma história escrita com a exploração dos trabalhadores, no qual estes não têm a certeza do seu dia seguinte, o sistema sócio-político não pode afirmar que o ensino médio primeiro deve “formar para a vida”, enquanto a profissionalização fica para depois. A classe trabalhadora brasileira e seus filhos não podem esperar por essas condições porque a preocupação com a inserção na vida produtiva é algo que acontece assim que os jovens tomam consciência dos limites que sua relação de classe impõe aos seus projetos de vida (RAMOS, 2008, p.11-12).

A seção que trata o perfil do profissional descreve o perfil pretendido com habilidades comuns à educação CTS, também visa à formação humana pretendida em um currículo integrado. As “competências específicas” constantes no PC se aproximam das habilidades CTS de forma rasa. Metodologia de ensino é quase uma cópia da metodologia de ensino do curso subsequente que já foi analisada na seção anterior.

As atividades complementares preveem “o desenvolvimento de seminários, fóruns, palestras, visitas técnicas, minicursos, realização de estágios não curriculares e outras *atividades que articulem os currículos a temas de relevância social, local e/ou regional*”. Essa parte grifada do texto caracteriza a categoria 3.

Abaixo segue o quadro 11 com os resultados da análise dos objetivos das disciplinas descritos nos planos de ensino constantes no documento em análise.

Quadro 11 - Resultados da Análise de Conteúdo dos planos das disciplinas TQI

Disciplina	Categorias detectadas	Unidade de contexto
Língua portuguesa	5	Oferecer instrumentos que favoreçam o desenvolvimento de uma comunicação oral e escrita, fluente e eficaz, com forma e vocabulário adequados.
Literatura Brasileira	5 e C	Confrontar opiniões sobre as diferentes manifestações da literatura,

		reconhecendo os períodos literários, autores e obras que marcaram a sua época, relacionando-os com o momento histórico e as artes, utilizando este conhecimento como fonte para compreensão e transformação do mundo em que vivemos.
Língua Estrangeira Moderna - Inglês	5	Capacitar o aluno para que o mesmo leia, escreva, pronuncie e compreenda a língua estrangeira (listening, speaking, reading and writing), de maneira que possa apropriar-se mais sobre o que aprende, para que possa estabelecer relações com o seu cotidiano e as suas experiências, de forma que a aprendizagem seja mais significativa e útil para suas relações com o mundo ao seu redor, assim como, enfatizar temas contemporâneos para que possam ser discutidos e problematizados, para desenvolver a criticidade, autonomia e exercício de cidadania dos discentes, onde questões práticas relacionadas à área da química possam ser exploradas.
História	5 e D	Analisar, criticamente o processo histórico e a atuação do homem nesse processo, relacionando estruturas político-sócio-econômicas das diferentes épocas.
Geografia	5	Proporcionar uma visão crítica da atuação antrópica no espaço geográfico, visando formação e conscientização da cidadania.
Arte	C	Reconhecimento e desenvolvimento do humano sensível, suas manifestações artísticas dentro da diversidade histórico-cultural, voltado para um fazer e apreciar artísticos, para uma reflexão

		sobre sua história e contextos na sociedade humana.
Sociologia	C	Conhecer a teoria sociológica e os conceitos de sociologia, a fim de entender os processos culturais, as estruturas dos grupos sociais, bem como as transformações ocorridas pela globalização.
Filosofia	5	Oportunizar situações que estimulem a elaboração de um juízo crítico acerca das relações advindas do ambiente, a fim de compreender a importância da flexibilidade humana.
Matemática	6 e E	Promover o conhecimento contextualizado e integrado na vida do aluno, visando desenvolver as capacidades de raciocínio e resolução de problemas, espírito crítico e criativo, bem como construir abstrações, estruturando o pensamento dentro do raciocínio dedutivo e lógico, com enfoque na química na área técnica e profissional.
Química	5 e D	Analisar criticamente a realidade no que tange a aplicação dos conhecimentos químicos. Compreender e refletir sobre os fatos do cotidiano. Observar e redigir com clareza sobre os fatos do cotidiano.
Biologia	4 e 5	Levar o aluno a conhecer os princípios básicos que norteiam a vida no Universo, sendo capaz de reconhecer e aplicar esses conhecimentos dentro da metodologia científica, com princípios éticos.
Química Orgânica I e II	5 e E	Juntamente com práticas laboratoriais, aplicar a capacidade de raciocínio na resolução de exercícios ou problemas,

		estabelecendo relações entre o conhecimento científico e os produtos do cotidiano , quanto aos aspectos de obtenção, utilização e preservação do meio ambiente .
Organização e Normas	5	Situar os futuros profissionais no mundo do trabalho. Oportunizar estudos e reflexões sobre normas de qualidade e segurança. Desenvolver atitudes comportamentais que valorizem a honestidade e a ética.
Relações de trabalho e liderança	5	Promover condições de observação, análise e reflexão do comportamento humano , individual e grupal, visando o aperfeiçoamento pessoal e social do aluno. Identificar fatores éticos importantes no relacionamento humano. Estudar o impacto das organizações no indivíduo.
Química ambiental	5	Identificar as principais causas e os problemas ligados ao meio ambiente através do estudo sistemático das principais fontes de degradação e alteração do meio ambiente pelas atividades do homem moderno.

Fonte: Elaborado pela autora.

Constata-se que em alguns componentes curriculares existem objetivos em comum com a educação CTS é uma prática pedagógica que objetiva a construção conjunta dos conhecimentos gerais e específicos.

No geral, o plano do curso atende a alguns pressupostos de uma organização curricular integrada. Comparado ao plano de curso da modalidade subsequente, há uma maior preocupação com a formação humana e integral, o que constitui um objeto de luta

contra a dualidade histórica da educação brasileira. Uma lástima que este seja o último ano dessa modalidade.

Considerações finais

Um dos objetivos da pesquisa foi analisar os planos de curso do Técnico em Química na modalidade subsequente e integrada ao Ensino Médio, tendo como referência os estudos em Ciência-Tecnologia – Sociedade (CTS). Para alcançar tal objetivo as informações produzidas foram analisadas a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo. Considerando as categorias eleitas para a análise dos dados gerados através da presente pesquisa, pode-se afirmar que os documentos curriculares, referentes aos cursos Técnico em Química subsequente e Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, possuem de forma alusiva e pouco profunda características de uma Abordagem CTS.

O Plano de curso do Técnico em Química na modalidade subsequente tem por objetivo, aparentemente, apenas a formação profissional, mantendo a lógica de uma sociedade capitalista e não demonstrando interesse em romper com dualidade educacional histórica, onde a educação profissional se restringe a qualificar o estudante para o mercado de trabalho. A metodologia de ensino proposta pelo documento vai ao encontro da CTS, pois contempla a interdisciplinaridade e a contextualização. Na organização curricular, especificamente nos objetivos de algumas disciplinas, observa-se habilidades que são comuns à educação CTS, no entanto não se percebe uma discussão acerca dos impactos da ciência e da tecnologia na sociedade, tampouco os efeitos dos eventos históricos na evolução da ciência.

O Plano de curso do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Química, além de características de uma abordagem CTS, também tem algumas categorias que caracterizam um currículo integrado. O objetivo do curso corrobora com os da educação CTS e com os objetivos de uma educação integral. Verifica-se a preocupação em relação a temas sociais e desenvolvimento de habilidades

profissionais que tenham relação com o bem estar coletivo. O curso visa à formação humana, tão pretendida em um currículo integrado. No geral, o plano do curso atende a alguns pressupostos de uma organização curricular integrada. Comparado ao plano de curso da modalidade subsequente, há uma maior preocupação com a formação humana e integral, o que o constitui como um objeto de luta contra a dualidade histórica da educação brasileira. Uma lástima que este seja o último ano dessa modalidade. Os documentos curriculares relativos têm pontos de convergência com uma abordagem CTS.

Diante da extinção do Técnico em Química integrado ao Ensino Médio, sugere-se uma inserção mais efetiva da abordagem CTS no Plano de Curso do Técnico em Química subsequente e da inclusão de disciplinas voltadas para a formação humana na grade curricular do curso.

A abordagem CTS trabalha habilidades e valores necessários para formar um cidadão consciente, crítico e atuante nas questões sociais. A utilização dessa abordagem na educação é de suma importância para fazer o profissional ir além dos conhecimentos técnicos que a sua área demanda, é uma formação que problematiza a condição de trabalho, sua relação com o meio ao qual está inserido e as implicações que suas funções refletem na sociedade, caminhando em direção a uma educação omnilateral e o rompimento da dualidade educacional brasileira.

Referências

- ARAÚJO, A. B.; SILVA, M. A. Ciência, tecnologia e sociedade; trabalho e educação: possibilidades de integração no currículo da educação profissional tecnológica. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14, n. 01, p.99-112, jan.-abr., 2012. ISSN 1983-2117
- AULER, D; BAZZO, W. A. **Reflexões para a implementação do movimento CTS no contexto educacional brasileiro**. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v. 7, n.1, p.1-13, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CHRISPINO, A. O uso do enfoque CTS e controvérsias tecnocientíficas por professores do ensino médio: um exemplo da capacitação em serviço em grande escala. **Enseñanza de la ciencia**, 2013, p. 914-918, número extra.

ETMFT. Escola Técnica Municipal Farroupilha de Triunfo – RS. **Projeto Político Pedagógico da Escola**. 2020.

ETMFT. Escola Técnica Municipal Farroupilha de Triunfo – RS. **Projeto do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio**. 2016.

ETMFT. Escola Técnica Municipal Farroupilha de Triunfo – RS. **Projeto do Curso Técnico em Química na modalidade Subsequente**. 2014.

FERREIRA, M.; LOGUERCIO, R. de Q. A Análise de Conteúdo como estratégia de pesquisa interpretativa em educação em ciências. **Revelli – Revista De Educação, Linguagem e Literatura**. ISSN: 1984-6576 – v. 6 n.2. Outubro 2014, p. 33-49 Inhumas/Goiás Brasil.

FREIRE, J. R. D.; VILLAS-BÔAS, M. A. F. Polo Petroquímico de Triunfo: instalação, empresas, produtos, tecnologia, mercado, cadeia de produção e processos produtivos. **Indicadores Econômicos FEE**, Porto Alegre-RS, ano 2000, v. 28, n. 01, p. 49-65, 1 jan. 2000. Disponível em: <https://revistas.dee.spgg.rs.gov.br/index.php/indicadores/issue/view/63>. Acesso em: 27 nov. 2020.

FREITAS, L. M.; GHEDIN, E. Pesquisas sobre estado da arte em CTS: análise comparativa com a produção em periódicos nacionais. Alexandria: **Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 3-25, nov. 2015. ISSN 1982-5153.

FREITAS, F. de C. **Triunfo: História, gente e lendas**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1985.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acessado em 26.fev.2021.

NASCIMENTO, A. S. G., NUNES, A. de O. A Pertinência do Enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Vol. 2, n. 11, p. 117-129, 2016.

- SANTOS, W. L. P. dos; AULER, D. (Org.). **CTS e educação científica: Desafios, tendências e resultados de pesquisa**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. 460 p.
- PINHEIRO, N. A. M.; SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. .. **Ciência, Tecnologia e Sociedade: a relevância do enfoque CTS para o contexto do Ensino Médio**. *Ciênc. educ. (Bauru)* [online]. 2007, vol.13, n.1, pp.71-84.
- RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Encontro PROEJA, 2008.
- SANTOS, W. L. P. dos; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S(Ciência–Tecnologia–Sociedade) no contexto da educação brasileira. **Revista Ensaio**, v.02, n.02, p.110-132,2002.
- SILVEIRA, D. T.; GERHARDT, T. E. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 120 p.

O direito à educação e o uso de tecnologias pelos estudantes do Proeja frente aos desafios apresentados pela pandemia

João Orlando Ollé Corrêa
ProfEPT IFSul Charqueadas
Maria Raquel Caetano
ProfEPT IFSul Charqueadas

Introdução

A pandemia trouxe mudanças que determinou novos rumos ao processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de uma tarefa nada fácil, principalmente, quando falamos da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores e todas as singularidades que acompanham esses sujeitos.

Atualmente, diversos desafios são apresentados nas escolas com a inserção da tecnologia da informação e dos dispositivos tecnológicos, possibilitando mudanças na prática pedagógica dos professores e, também, nos espaços educativos de sala de aula. Tais modificações precisam ser acompanhadas de condições próprias para o uso responsável das tecnologias e resultar que os estudantes possam buscar, com autonomia, melhores condições de aprendizagem.

Em março de 2020, as aulas em todo o Brasil foram suspensas, devido ao caráter de emergência de saúde pública publicado pelo Ministério da Saúde, devido ao risco de infecção humana de COVID-19 no país. O Ministério da Educação, em março de 2020, manifestou-se sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de emergência pandêmica, contemplando apenas as instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino. Em abril de 2020, através do Parecer CNE/CP nº 5/2020, possibilitou o registro de atividades não presenciais como cumprimento da carga horária

mínima prevista para as atividades acadêmicas e reorganização do calendário escolar vigente em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, sendo que, em junho de 2020, o parecer foi homologado pelo MEC com algumas ressalvas.

Assim, perante o isolamento social imposto pela pandemia da Covid-19, o ensino remoto tem sido utilizado como alternativa para se manterem as atividades de ensino e aprendizagem, valendo-se das potencialidades das tecnologias digitais. Diante do exposto, tornou-se imperioso uma reflexão acerca ao direito à educação e qualidade do ensino, especificamente, nos cursos de EJA, ao adotar atividades pedagógicas não presenciais (APNPs) com estudantes com realidades tão peculiares e distintas dos demais níveis de ensino.

As tecnologias de informação e comunicação podem auxiliar no processo de emancipação e autonomia dos estudantes, como suporte ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, permitem potencializar as situações de aprendizagem, possibilitando uma melhor qualidade desse processo. No contexto apresentado, é importante que os estudantes se apropriem do Ambiente Virtual de aprendizagem (AVA), principalmente, devido às mudanças ocasionadas no cenário educacional pelas consequências da pandemia do COVID-19. Podemos promover, a partir do AVA, várias aprendizagens ao longo do processo, buscando a inclusão, principalmente, daqueles que não tiveram oportunidades educacionais e que buscam uma formação profissional e tecnológica.

Este artigo faz parte de uma pesquisa que apresenta como problema: “Como os alunos vivenciam o uso do ambiente virtual de aprendizagem Moodle no Proeja frente ao cenário apresentado pela pandemia do COVID-19?”. Assim, abordaremos dois objetivos que integram a pesquisa: conhecer o perfil dos estudantes do Proeja e sua relação com o ambiente virtual de aprendizagem e relacionar a vivência do estudante com a tecnologia, identificando dificuldades e possibilidades. A pesquisa foi realizada com estudantes do primeiro semestre do Curso Técnico em Fabricação Mecânica — modalidade proeja no primeiro semestre de 2021.

Após a pesquisa concluída, faremos a análise dos dados para posterior construção de um produto educacional a ser publicado.

O Proeja como direito à educação

A educação é um direito fundamental. Sua relevância se inscreve em um movimento de luta por melhores condições de vida, justiça e igualdade. Apesar do reconhecimento em lei, sua concretização não se faz automaticamente. A educação como direito será consolidada como fruto de um longo processo de lutas enfatizado com maior ou menor intensidade, de acordo com os contextos históricos em que as leis são propostas e aprovadas.

Nesse sentido, a educação aparecerá como direito de todos na Constituição Federal de 1988, no Artigo 205, tornando-se condição necessária para o desenvolvimento pessoal, coletivo e de qualificação profissional dos sujeitos, além de colocar a família, em conjunto com Estado, com o dever de promovê-la. A educação de jovens e adultos passa a ser reconhecida pela legislação, quando, no parágrafo primeiro do Artigo 208, afirma-se o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria”.

O Proeja nasceu com uma dupla finalidade: enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcaram a EJA no Brasil e integrar a Educação Básica (EB) a uma formação profissional que contribuísse para a integração socioeconômica de qualidade dos jovens e adultos na sociedade. Nessa finalidade, está inscrito o desafio fundamental do Programa: integrar o ensino médio, a formação profissional e a Educação de Jovens e Adultos.

O programa teve como marco inicial o Decreto nº 5.478, de 24/06/2005, sendo chamado Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, cabe destacar que, como política indutora, sua implantação através desse decreto fora motivada por decisão do governo federal e baseado nas discussões oriundas da publicação da Portaria n. 2.080/05, em 13 de junho de 2005, que

estipulava um percentual mínimo de 10% de atendimento ao EJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Esse fato acabou gerando diversos questionamentos pelos dirigentes dos Institutos Federais e, conseqüentemente, acabou ratificando a portaria, através do Decreto nº 5.478/2005, agora com um aspecto de legalidade quanto ao percentual mínimo.

O decreto determinou a definição inicial como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Institutos Federais), ampliado, posteriormente, para as redes estaduais e municipais através do decreto 5.840/2006, que também contemplou o realinhamento dos princípios pedagógicos dessa modalidade e implantado como política pública de inclusão educacional pelo governo federal, em resposta à necessidade pela oferta de educação profissional técnica de nível médio ao público da EJA.

Dessa forma, abriu-se um horizonte para a inclusão e possível garantia do direito à educação, principalmente, dos estudantes trabalhadores que, normalmente, foram submetidos a um processo histórico de exclusão social baseado no modelo social excludente, conforme Lima Filho (2005).

Em relação ao Proeja, podemos identificar a estratégia política de efetivação do direito à educação independente da idade, mas também reafirmamos o direito ao acesso e à aprendizagem do uso de tecnologias especialmente no período pandêmico dos estudantes do Proeja. Consideramos que o Programa é complexo, permeado por limites e desafios que precisam ser superados ou ao menos problematizados como a vinculação da educação de jovens e adultos e seus princípios pedagógicos tendo como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, humanismo e cultura geral, com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional, como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2006).

Isso porque o que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que

permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa (BRASIL, 2006, p. 10). Para tal, é necessário conhecer os estudantes e suas condições e quem são esses trabalhadores e trabalhadoras para que possamos organizar o processo de ensino e de aprendizagem.

Quando se fala em EJA-EPT, está-se referindo a um grupo social que não concluiu a educação básica na idade própria. Nele se incluem os que foram excluídos do sistema de ensino ou não concluíram as etapas da educação básica na idade considerada regular de 14 (quatorze) anos para o ensino fundamental e 17 (dezesete) anos para o ensino médio.

Uso das tecnologias e o ensino remoto

Atualmente, é indiscutível que as tecnologias exercem um papel importante em nosso cotidiano, influenciando nosso modo de vida e formas de agir, pensar e de viver. Conforme cita Kenski (2010, p.29), “a possibilidade de acesso generalizado às tecnologias eletrônicas de comunicação e de informação trouxe novas maneiras de viver, de trabalhar e de se organizar socialmente”. Podemos afirmar, então, que nossos estudantes são influenciados pelas tecnologias existentes e o ambiente escolar não deve ficar alheios às suas existências, que cada vez mais se avizinham e adentram na prática pedagógica dos docentes. Para isso, é fundamental compreender como essas tecnologias estão em constante mutação e como alteram os processos de ensino e de aprendizagem. Além disso, em relação aos estudantes, segundo Valente (2018, p.17):

Primeiro, o aluno já não é mais o mesmo e não atua como antes. Ele não lê mais em material impresso e prefere ler nas telas. Quando solicitado a fazer uma pesquisa, provavelmente vai utilizar um sistema de busca como o Google ou os sistemas de acesso às bases de dados digitais; a biblioteca tem outra função. Prefere os tutoriais on-line ou os vídeos no YouTube para entender como as coisas

funcionam. Esse aluno certamente terá muita dificuldade para assistir a aulas expositivas por mais de 30 minutos. Sua atenção não está mais no professor, mas em algo que está relacionado com o seu interesse.

Assim, é de suma importância, especificamente, tratando-se das Tecnologias de Informação e Comunicação, utilizá-las de maneira adequada e aproveitar suas potencialidades em sala de aula.

Com o surgimento da pandemia de COVID-19, fomos assolados (professores e estudantes) inesperadamente pela suspensão das aulas presenciais, sem o devido tempo para as instituições de ensino se prepararem, capacitarem seus professores e alunos a enfrentarem essa nova realidade e, também, organizarem estruturas adequadas às soluções apresentadas frente ao desafio de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a única alternativa viável que se apresentou diante da necessidade do isolamento social foi o ensino remoto, que, através do uso de tecnologias educacionais vinculadas ao ambiente on-line, se mostra como uma tentativa de estabelecer relações de ensino e aprendizagem na abrupta suspensão das atividades escolares. Assim, é importante destacar que alguns conceitos foram evidenciados, como o ensino remoto, as Atividades Pedagógicas Não-Presenciais (APNPs), o ensino híbrido e a Educação a Distância.

Inicialmente, é importante destacar os conceitos de Educação a Distância dos demais conceitos a serem apresentados, por ser considerada uma modalidade de ensino utilizada desde tempos mais remotos como forma de aprendizagem. Assim, a Educação a Distância (EAD), conforme define José Manuel Moran (2012), é um processo de ensino, intercedido por computadores, no qual professores e professoras e estudantes estão fisicamente separados, mas interligados por tecnologias (digitais) de comunicação e informação (TDIC). A Educação a Distância (EAD) tem como principal motivação a interação on-line entre os envolvidos e se caracteriza por ter planejamento e desenvolvimento das atividades

de ensino de forma mais prolongada e demandando, dessa maneira, ações com planejamento contínuo.

Não menos relevantes, outros conceitos como o ensino remoto de emergência e as Atividades Pedagógicas Não-Presenciais (APNPs) surgiram ou emergiram, devido à necessidade de continuidade das atividades escolares após a paralisação das aulas devido à pandemia. Portanto, é de suma importância embasá-los, a partir de alguns autores que discorrem sobre o assunto.

Uma das principais características do ensino remoto é a utilização do recurso de transmissão das aulas de forma síncrona, ou seja, aula realizada no mesmo horário que o presencial com professores e alunos no mesmo ambiente, só que de forma virtual em *softwares* ou aplicativos de videoconferência como o *Google Meet*, o *Zoom Meetings*, *Microsoft Teams*, entre outros. Além disso, o ensino remoto possibilita a disponibilização de recursos tecnológicos, normalmente em ambientes virtuais de aprendizagem, chamados de conteúdos assíncronos, a fim de auxiliar no enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, tornou-se necessário pensar em atividades pedagógicas mediadas pelo uso da internet, mas os currículos de grande parte das instituições de ensino não haviam sido organizados para serem aplicados de forma remota. O conceito de Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs), apesar de se apresentar como uma solução a curto prazo, não possuía o objetivo de representar a substituição efetiva das aulas presenciais. Ainda o Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, estabelece, entre outros itens relacionados à situação emergencial na pandemia, que

as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, e-mail, blogs etc.); via programas de TV ou rádio; pela distribuição de material didático físico aos alunos para o momento de isolamento; e pela orientação

de leituras, projetos, pesquisas, exercícios e outras atividades (BRASIL,2020)

Outro conceito que surge devido ao iminente retorno das atividades presenciais, pressionado, principalmente, pelas instituições particulares de ensino, no pior momento de transmissão e aumento no número de mortes devido à COVID-19, foi o ensino híbrido. Entretanto, esse conceito, apesar de estar sendo discutido e debatido agora, não é novo, uma vez que vários autores já indicavam sua utilização como estratégia de aprendizagem alguns anos atrás. O ensino híbrido não tem como foco somente a solução de resolver a questão do distanciamento com número de alunos menor por turmas, mas se trata de uma metodologia que possui um grande potencial com diversos modelos de aprendizagem, em que se busca desenvolver as habilidades de capacidade de aperfeiçoamento e autonomia da aprendizagem dos estudantes. Nessa modalidade, a aprendizagem deve ser personalizada, aprimorando habilidades específicas dos estudantes de forma individualizada e utilizando ferramentas de ensino on-line a fim de buscar um suporte enriquecedor à modalidade presencial.

O ensino híbrido pode e deve ser considerado como uma alternativa viável para as atividades educacionais, pois permite mesclar as melhores práticas do ensino presencial com novas propostas do ensino on-line. Para isso, utiliza-se de variadas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

O Proeja no Campus Charqueadas

Contextualizando, mais especificamente, no campus Charqueadas, escola onde a pesquisa foi realizada e os sujeitos da pesquisa estão inseridos, destacamos que o primeiro curso oferecido foi o Curso Técnico de Nível Médio em Informática – Forma Integrada – modalidade EJA em 2006. É importante ressaltarmos que esse curso teve sua criação iniciada através

amplas discussões entre a equipe diretiva e professores envolvidos com a perspectiva de construir uma escola voltada para a gestão democrática, para a formação docente e acolhimento das necessidades dos alunos, conforme cita Rita de Cássia Costa, supervisora que acompanhou os trabalhos de implantação do curso a época. O curso se manteve por duas turmas e formou vários alunos com a formação de Informática.

Entretanto, um dos pontos debatidos pelos professores e equipe pedagógica seria a questão da rotatividade da área do curso, porque a região onde a escola está presente, chamada região carbonífera, conta com número de habitantes reduzido e poucas empresas que atuam na área de tecnologia, assim existindo poucas oportunidades de trabalho nessa área para os alunos egressos. Em 2011, foi aprovado o curso Técnico em Fabricação Mecânica - modalidade Proeja, sendo parte integrante do conjunto de cursos do Campus Charqueadas e único nessa modalidade. O referido curso já passou por duas reformulações, uma 2014 e outra em 2016, a fim de adequar e/ou atualizar os conteúdos e disciplinas baseados no mundo do trabalho em constante mudança. Contrariando a combinação anterior dos professores e equipe pedagógica, que iniciaram o Proeja no campus, os profissionais que atuam atualmente na escola resolveram não modificar a área do curso, já que existem oportunidades de trabalho em várias instituições na região.

O Estudante Trabalhador do Proeja

Neste contexto, não podemos desconsiderar os estudantes, sujeitos primordiais desse processo, os quais precisam ser ouvidos e compreendidos. Para isso, apresentaremos a seguir os dados coletados na pesquisa para termos uma perspectiva sobre quem são os sujeitos, sobre a acessibilidade à internet e se estão preparados para o uso do AVA Moodle, destacando as dificuldades apresentadas.

Continuando a exposição, é fundamental destacarmos a criação do Proeja (2006), que buscou atender uma lacuna

gigantesca na educação: a de inserir pessoas excluídas do mundo do trabalho ou da educação, por falta de oportunidades pessoais ou de formação básica. Isso se torna imprescindível ao público que precisa, antes de tudo, garantir sua sobrevivência e dos que dependem de si.

Entretanto, cabe aqui destacarmos que o perfil do estudante do Proeja se diferencia muito dos demais alunos que frequentam a educação profissional e o ensino médio regular. Esse estudante, na sua maioria adulto, tem uma considerável experiência de vida, contando, em sua trajetória, ganhos e perdas, seja nos relacionamentos, filhos, vida profissional e vida pessoal. Além disso, sentem-se marginalizados e excluídos do processo educacional, muitas vezes passando uma imagem de exclusão social. Esses estudantes são trabalhadores assalariados, informais, desempregados, donas de casa, idosos, portadores de necessidades especiais, com diversas diferenças de cultura, etnia, religião, enfim, diversas condições que determinam a sua permanência na escola, além dos vários problemas encontrados pelo caminho, que ocasionam falta de estímulo e motivação e interesse pelo aprendizado. Por esses vários motivos apresentados, é fundamental que a escola seja um espaço de acolhimento, construção de conhecimentos e de transformação social.

Outro ponto importante é a questão do acesso à tecnologia por parte dos estudantes, principalmente em tempos de pandemia da COVID-19, quando o espaço escolar foi deslocado, de forma abrupta, para o ensino remoto ou não-presencial. Imaginemos o estudante adulto que está tentando ingressar no mundo do trabalho sem os conhecimentos tecnológicos, em uma sociedade que exige do profissional um letramento virtual básico, como fator para a ascensão do indivíduo em algum posto de trabalho. Conforme cita Wolff (2004), a maior parte do planeta, hoje, encontra-se enredado em uma enorme teia informática, urdida pelas mãos do capital transnacional, que traz em seu bojo novas configurações de poder político e econômico, acarretando em prejuízos para um público que já possui histórico de exclusão

social. Nesse sentido, afirmamos que o domínio das ferramentas de comunicação e meios tecnológicos torna-se importante para a integração dos estudantes do Proeja na sua adaptação e inserção no mundo do trabalho baseado no uso básico dos aparatos tecnológicos disponíveis.

O cenário da pesquisa

A pesquisa teve como cenário o Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Campus Charqueadas, especificamente, na turma do primeiro semestre do Curso Técnico em Fabricação Mecânica – modalidade PROEJA, na disciplina de Informática. Inicialmente, em outubro de 2021, a turma contava com 33 estudantes matriculados. Essa turma sofreu uma séria evasão, devido a diferentes fatores, permanecendo 15 estudantes. Sendo assim, o estudo contou com essa população para a aplicação dos instrumentos de coleta e análise de dados.

Para a coleta de dados iniciais, aplicamos um questionário a fim de realizarmos o levantamento do perfil dos estudantes e suas necessidades. Como questões para os questionamentos para os alunos, utilizamos temas como: a vivência com a tecnologia utilizando o AVA Moodle, o perfil dos estudantes e a relação que possuem com a tecnologia; as dificuldades que os estudantes enfrentam ao utilizar a tecnologia e as possibilidades que podem ser apresentadas ao usar o AVA Moodle. O instrumento utilizado para a obtenção dos dados da pesquisa foi o questionário on-line através do formulário Google. No levantamento de dados, 15 estudantes do curso Técnico em Fabricação Mecânica – modalidade Proeja do Campus Charqueadas, matriculados no primeiro semestre do curso, participaram respondendo o questionário.

Caracterizando a turma envolvida na pesquisa, dos quinze estudantes que estavam frequentando a disciplina, onze responderam ao questionário proposto como instrumento.

Tabela 1 - Caracterização da turma

Categoria	Variáveis	Percentual obtido
Idade	18 a 30	90%
	31 a 38	10%
Gênero	Masculino	63,6%
	Feminino	36,4%
Cor/Raça	Branca	81,8%
	Parda	9,1%
	Preta	9,1%
Cidade onde reside	Charqueadas	54,5%
	São Jerônimo	27,3%
	Arroio dos Ratos	9,1%
	General Câmara	9,1%
Possui atividade remunerada?	Sim	81,8%
	Não	18,2%

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Do total de estudantes envolvidos, com idades que variam dos dezoito anos (estudante mais novo) aos trinta e sete anos (estudante mais velho), a maioria reside na cidade de Charqueadas, seis no total, sendo que três moram em São Jerônimo, um reside em Arroio dos Ratos, um em General Câmara e um estudante preferiu não informar a cidade onde mora. A fim de contextualização, dentre os municípios citados anteriormente, todos são pertencentes à chamada região carbonífera, que compreende nove municípios com estudantes atendidos pelo Campus Charqueadas. Continuando, a maioria dos estudantes dessa turma, sete no total, são do gênero masculino (63,6%) e quatro estudantes do gênero feminino (36,4%). Sobre a questão de cor/raça, nove se autodeclararam da raça branca, um estudante da raça parda e um da raça preta. Já sobre a atividade profissional, nove estão trabalhando, sendo dois na área de serviços, dois são militares, quatro trabalham na indústria e um na área de alimentação e, por fim, dois estudantes estão sem atividade remunerada.

Tabela 2 - Uso das Tecnologias nas Atividades Pedagógicas Não Presenciais

Categorias	Variáveis	Resultado obtido
Acesso a computador ou celular	Sim	100%
	Não	0%
Equipamento utilizado	Celular	81,8%
	Notebook/celular	72,7%
	Notebook	18,2%
	Computador (PC)	9,1%
Local de acesso às aulas	Casa	100%
	Parentes	18,2%
	Trabalho	9,1%
	Amigos	9,1%

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

No primeiro bloco desta tabela, sobre os questionamentos direcionados aos estudantes, as três primeiras perguntas versam sobre o uso das tecnologias e como se relacionam com as mesmas. Então, a primeira categoria verifica se o estudante tem acesso a alguma tecnologia necessária para assistir às aulas e, assim, ter suporte fundamental para as APNPs. Nesse caso, todos os estudantes confirmaram que têm celular ou computador para acesso às atividades síncronas, ou seja, 100% dos que responderam o instrumento. Na próxima categoria, que aborda quais equipamentos são usados pelos estudantes, nove manipulam o celular (81,8%), seis utilizam também o notebook (72,7%), dois estudantes usam apenas o notebook para as aulas (18,2%) e um estudante opera apenas o computador pessoal (PC).

Dessa forma, esse questionamento acaba corroborando a pergunta anterior, quando todos os pesquisados podem frequentar as aulas remotas, já que possuem equipamentos adequados. Esse fato se deve, em parte, pela participação dos estudantes em editais abertos pelo Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, denominado Inclusão digital, sendo contemplados estudantes nos anos 2020, 2021 e 2022, a fim de auxiliar na aquisição de equipamentos de

informática pelos estudantes que são amparados pela assistência estudantil dos campi da instituição.

Continuando, o questionamento que aborda o local onde os estudantes acessam suas aulas tem como justificativa localizar a realidade pessoal, pois podemos verificar que todos os estudantes envolvidos conseguem ter um espaço em sua casa para desempenhar suas atividades didáticas. Ainda, em algumas situações, dois estudantes utilizam, como espaço de aula, casa de parentes ou amigos e, por fim, um estudante apontou que também utiliza o seu trabalho para assistir às atividades síncronas.

Tabela 3 - Usabilidade do Moodle

Categorias	Variáveis	Resultado obtido
Dificuldades no acesso (login)	Sim	18,2%
	Não	81,8%
Dificuldades em utilizar ferramentas do Moodle	Sim	63,6%
	Não	36,4%
Ferramenta apontada como difícil	Tarefa	45,5%
	Fórum	18,2%
	Nenhuma dificuldade	18,2%
	Glossário SUAP	9,1%
Uso do Moodle pelos professores	Suficiente	81,8%
	Muito	18,2%
	Pouco	0%
Desejo no uso do Moodle no retorno às aulas presenciais	Sim	90,9%
	Não	9,1%

Fonte: Dados da pesquisa (2022)

A segunda tabela se refere à análise de cinco perguntas abertas e fechadas sobre as impressões dos estudantes acerca do acesso e uso de ferramentas do AVA Moodle. Assim, no primeiro questionamento, que se trata de uma pergunta fechada

(Sim/Não/Prefiro não responder), a pergunta “Você tem/teve alguma dificuldade em realizar o login no AVA Moodle?” obteve o seguinte resultado: sim para 81,8% dos respondentes, ou seja, nove estudantes e não para 18,2%, então, dois responderam. Assim, é possível percebermos que, quanto ao acesso (login) nos participantes, não foram apontadas grandes dificuldades.

Quanto à segunda pergunta, “Você tem dificuldade em utilizar determinadas ferramentas do AVA Moodle?”, apesar da maior parte dos retornos serem relacionados à resposta não (63,6%), os estudantes marcaram as opções de ferramentas na pergunta posterior, mesmo respondendo não na pergunta sobre quais ferramentas teriam mais dificuldade. Então, acreditamos que os estudantes tenham se equivocado na resposta, pois apontaram as ferramentas que tiveram dificuldade depois.

A próxima pergunta foi “Qual(is) ferramenta(s) possui mais dificuldade?”, questão fechada contendo as seguintes opções: Fórum, Arquivo, Tarefa, Questionário, Mensagens, Glossário, Grupos e Outros. A última opção possibilitou ao aluno a livre escolha da ferramenta que mais apresenta obstáculo em manusear. Das opções anteriormente citadas, os estudantes consideraram a atividade Tarefa como sendo mais difícil, com cinco respostas, 45,5%. A segunda tarefa considerada mais difícil foi o Fórum com dois apontamentos, com o resultado percentual de 18,2%. Ainda, apontou-se a tarefa Glossário com o percentual de 9,1%, um estudante. Dois estudantes, 18,2%, não tiveram dificuldades.

Já na questão “No retorno das atividades presenciais, você gostaria que os professores continuassem utilizando o AVA Moodle em sala de aula?”, foram disponibilizadas as opções Muito, Suficiente e Pouco. Assim, nove estudantes responderam a opção Suficiente, com percentual de 81,8%, e dois estudantes, com a opção Muito, com 18,2%.

Sobre a última pergunta desta tabela, no que se refere à “No retorno das atividades presenciais, você gostaria que os professores continuassem utilizando o AVA Moodle em sala de aula?”, dez estudantes responderam que sim, portanto 90,9%, restando um

estudante apenas que retornou que “prefiro não responder”, com percentual de 9,1%. Como vemos, o ambiente virtual integra uma nova realidade para os estudantes e um desafio para as instituições escolares pós-pandemia no sentido de incorporar novos ambientes ao processo de ensino e aprendizagem, que deverá ser amplamente discutido pela comunidade escolar.

Considerações finais

Como anunciamos, este artigo faz parte de uma pesquisa mais ampla que apresentou como objetivos conhecer o perfil dos estudantes do Proeja e sua relação com o ambiente virtual de aprendizagem. Além disso, visou relacionar a vivência do estudante com a tecnologia, identificando dificuldades e possibilidades.

Conhecer o perfil dos estudantes tem sua importância à medida que permite o reconhecimento à instituição e ao curso como lugar de encontro com diversas formas de produção de vida e conhecimento, enfatizando a função pedagógica de valorização de identidades, saberes e culturas. Apresentamos que a educação de jovens e adultos associada à educação profissional faz parte de um programa que pretende a formação humana com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa.

Neste artigo, procuramos caracterizar quem são os alunos do primeiro ano do Proeja no campus Charqueadas e o acesso e uso do AVA Moodle. Uma primeira percepção dos dados levantados é que os estudantes possuem acesso a alguma tecnologia para que possam acompanhar as aulas do curso. Ao mesmo tempo que os estudantes acessam o ambiente virtual de aprendizagem, apresentam dificuldades em algumas ferramentas do ambiente

para efetivar seu direito à educação como ficou demonstrado nas respostas apresentadas.

A tecnologia se tornou parte do cotidiano de jovens e adultos atualmente e é uma ferramenta de acesso ao conhecimento em tempos de pandemia. Destacamos que o acesso aos equipamentos foi possível através do auxílio que os estudantes receberam para aquisição de equipamentos de informática através da Assistência Estudantil da instituição.

Com o resultado do levantamento de dados, temos como objetivo, em um futuro próximo, construir um guia didático sobre a utilização do AVA Moodle para que os estudantes possam acessar as informações e fazer uso delas para seus estudos nas diferentes disciplinas. Constatamos que a tecnologia foi incorporada ao processo de ensino e aprendizagem no período pandêmico, embora os estudantes apresentem dificuldades pontuais nas ferramentas que compõe o Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Dessa forma, as tecnologias de informação e comunicação podem auxiliar no processo de emancipação e autonomia dos estudantes, como suporte ao processo de ensino e aprendizagem. Assim, permitem potencializar as situações de aprendizagem e possibilitam o direito à educação e o acesso às tecnologias e ambientes de aprendizagem.

Referências

ALMEIDA A.; CORSO, A. M. **A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais**. In: EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação. Anais... Curitiba, 2015, p. 1293-1296.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF [s. n.], 1988.

_____. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1/2000, aprovado em 05 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2000.

_____. Presidência da República. 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, e dá outras providências.

_____. Decreto Nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: 24 de junho de 2005.

_____. Decreto Nº 5.840, de 23 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - DOCUMENTO BASE. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: agosto/ 2007.

BRASIL. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005. Disponível em: <[http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm#art37](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm#art37)>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Documento Base**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja/publicacoes-do-proeja>. Acesso em: 28 de fevereiro de 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 8ª edição. São Paulo: Papirus, 2010.

LIMA FILHO, D. L. Expansão da educação superior e da educação profissional no Brasil: tensões e perspectivas. **Revista Educação Em Questão**, v. 51, nº 37, 2015, p.195–223.

MOODLE. ORG (s/d). **Sítio Web de apoio à plataforma Moodle.** Disponível em: <https://moodle.org>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2020.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** Campinas, SP: Papirus, 2011.

SANTOS, Simone; ESLABÃO, Leomar; FRANZOI, Naira et al (org.). **Reflexões sobre a prática e a teoria PROEJA: produções da especialização PROEJA/RS.** Porto Alegre: Evangraf Ltda., 2007.

SILVA, Robson Santos. **MOODLE 3 para gestores, autores e tutores.** 1ª ed. São Paulo: Novatec, 2016.

VALENTE, J. Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: Valente, J. A.; Freire, F.-M. -P.; Arantes, F. L., (org.). **Tecnologia e educação: passado, presente e o que está por vir.** Campinas: NIED/Unicamp, 2018. p. 17-41.

A permanência escolar nos Institutos Federais uma revisão de literatura

Bruna Daniele da Silva

IFSul- rio-grandense / ProfEPT Charqueadas

Luciana Neves Loponte

IFSul- rio-grandense / Sapucaia do Sul / ProfEPT / Charqueadas

Introdução

Este artigo é resultado de uma pesquisa em educação realizada no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Profept) e forma parte da dissertação desenvolvida no campus Charqueadas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) sob orientação da Profa. Dra. Luciana Neves Loponte. A pesquisa, intitulada *A Permanência de Estudantes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFRS – Campus Restinga diante da Pandemia da COVID-19*, teve como objetivo principal conhecer as estratégias de colaboração para a Permanência dos estudantes do Ensino Médio Integrado (EMI) do IFRS Campus Restinga durante a pandemia da COVID-19.

O interesse pela temática surgiu ao início do segundo semestre do curso enquanto a pesquisadora ainda cursava a graduação em Letras - Português e Espanhol pelo campus Restinga do IFRS e se modificou no decorrer do tempo com o contexto gerado pela pandemia da COVID-19 na vida de trabalhadoras e trabalhadores brasileiros e também no cotidiano escolar de milhares de estudantes no país. Para investigar o tema da Permanência no cenário que se mostrava novo, mobilizamos temáticas que nos pareceram pertinentes para cumprir com o objetivo geral da pesquisa. Dessa forma, discutimos o contexto do local no qual desenvolvemos a pesquisa: o bairro Restinga e representatividade do campus do IFRS, contemplando elementos relacionados à constituição do bairro a

partir de autores como Nunes (2018) e K. Nunes (1997). Também trazemos para a discussão o Ensino Médio Integrado, modalidade sobre a qual discorreremos na pesquisa, observando esta como proposta educacional voltada à formação humana e integral presente nos institutos federais a partir de autoras e autores como Maria Ciavatta (2005), Gaudêncio Frigotto (2005), Marise Ramos (2005), Araújo e Frigotto (2015), Eliezer Pacheco (2010) e Fábio Marçal (2015). Outra temática mobilizada esteve relacionada ao contexto escolar a partir da pandemia da COVID-19. Para tratá-la, introduzimos o assunto a partir de autoras e autores como Boaventura de Sousa Santos (2020) e Marise Ramos (2020). Além disso, trouxemos dados gerados a partir de relatório da UNICEF (2020) sobre a exclusão escolar no país, além de verificar quais foram as medidas adotadas pelo IFRS durante a pandemia (a partir da leitura das resoluções publicadas) e análise de pesquisa realizada pelo Observatório de Permanência e Êxito do campus.

A partir da mobilização de todas essas temáticas, entendendo, a partir da conceituação metodológica utilizada em nossa pesquisa (KOSIK, 1976), que precisamos considerar múltiplos aspectos para a compreensão de parte da realidade que nos cerca, aproximando-nos mais (e nunca de forma definitiva) do mundo concreto, realizamos uma pesquisa com os estudantes do EMI do campus Restinga a partir de um questionário on-line. Este questionário, que tinha a intenção de produzir os dados de nossa pesquisa, continha perguntas abertas e fechadas relacionadas ao perfil dos estudantes, à participação nas atividades remotas, ao cotidiano escolar a partir da pandemia da COVID-19 e às atividades remotas desenvolvidas pelo IFRS. Também reservamos um espaço, em nosso questionário, a contribuições finais, de acordo com a manifestação de cada estudante. Obtivemos o total de 12 respostas, que foram analisadas de acordo com o referencial teórico utilizado durante o trabalho e também gerou nosso produto educacional.

O produto educacional produzido a partir desta pesquisa, requisito para o programa ProfEPT, se intitulou *Percepções dos/as Estudantes do EMI do Campus Restinga do IFRS sobre as Atividades*

Remotas, foi concluído em 2022 e está disponível na plataforma eduCapes.

A temática tratada neste artigo compôs o referencial utilizado na pesquisa e serviu de base para pensar o instrumento de coleta de dados (questionário on-line) e a análise das respostas dos estudantes, auxiliando-nos a cumprir com nosso objetivo principal de pesquisa. O texto que deu origem ao artigo se encontra, em sua integralidade, disposto no capítulo 5 de nossa dissertação.

Procedimentos metodológicos da revisão

Neste artigo apresentamos como foi realizada a busca por trabalhos em bancos de dados e quais foram selecionados, assim como apresentamos também aqueles trabalhos que, a partir de recomendações da banca de qualificação, foram analisados para compor o referencial teórico da pesquisa. Em seguida, trazemos um pequeno resumo de cada um dos trabalhos relacionados à temática da Permanência, tecendo observações formadas a partir da reflexão que os trabalhos suscitaram.

As pesquisas foram feitas em três bancos de dados, mais precisamente: Capes, SciELO e Google Acadêmico. Alguns descritores foram usados e critérios de seleção foram desenvolvidos. Os descritores utilizados foram: evasão/permanência escolar/ IF/ IFRS/ Restinga. Em alguns bancos de dados como Capes e SciELO as buscas não traziam nenhum resultado com todos estes descritores. A partir disso, diminuímos palavra por palavra e encontramos alguns trabalhos que nem sempre estavam relacionados: ao final das pesquisas nenhum trabalho encontrado na Capes e SciELO foi selecionado. Com a utilização do Google Acadêmico foram encontrados, para os cinco descritores supracitados, cerca de 89 resultados.

A partir da observação dos resultados — feita com base na leitura dos títulos e resumos dos trabalhos encontrados — foram desenvolvidos três critérios de seleção. São eles:

1. Relacionados à evasão, permanência ou êxito;

2. Relacionados aos institutos federais;
3. Relacionados à educação básica e/ou profissional.

Estes critérios foram desenvolvidos com o intuito de delimitar nosso campo de pesquisa, já que pesquisar, de maneira profunda, diversas modalidades de ensino ou diferentes instituições demandaria muito mais tempo hábil.

Os critérios possuíram o seguinte valor: em primeiro lugar foram selecionados somente aqueles que tratavam o tema Evasão, Permanência e Êxito como tema principal. Logo, aqueles que falavam sobre essa temática nos institutos federais e, dentro dos institutos, aqueles que abordavam a temática na educação básica e/ou profissional. Trabalhos que atendiam a estes três critérios foram selecionados.

O período de tempo escolhido para delimitar as buscas foi de 2006 a 2019 ou 2020 — em alguns bancos de dados que já possuíam essa opção. Este período de tempo foi escolhido porque foi a partir de 2006 que o processo de implantação do campus Restinga começou, o que possibilitou a realização de trabalhos sobre o lugar.

Ao final da pesquisa nos bancos de dados, quatro trabalhos foram selecionados. Dois destes foram desenvolvidos no campus Restinga pelo mesmo autor: Igor Zibenberg, no ano de 2016 e 2019, respectivamente. A terceira pesquisa foi desenvolvida no IFSul, campus Passo Fundo, por Cristiane Johann, em 2012. O quarto trabalho foi desenvolvido por Frank Joy de Almeida no ano de 2017, no IFRS.

Além dos trabalhos selecionados a partir das buscas nos bancos de dados, outros trabalhos foram analisados a partir de recomendações da banca de qualificação realizada para a pesquisa. Considerando o tempo de realização da pesquisa, o tempo dispensado à leitura e reflexão sobre as pesquisas, apenas algumas recomendações pela banca foram selecionadas. Para ilustrar os trabalhos selecionados tanto a partir das buscas nos bancos de dados como a partir das recomendações da banca de qualificação, apresenta-se a tabela a seguir.

Tabela 1 - Trabalhos relacionados à Permanência selecionados para esta pesquisa

Fontes	Título	Autor/ Ano/ Local	Ano	Local
<p>Google acadêmico</p> <p>Trabalhos analisados:</p> <p>4</p>	<p>1. Permanência e êxito na passagem pelo ensino médio integrado: implicações do capital cultural e do ofício de aluno na seletividade escolar</p>	<p>Zibenberg, Igor Ghelman Sordi</p>	2016	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	<p>2. Evasão escolar no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: um estudo de caso no câmpus Passo Fundo</p>	<p>Johann, Cristiane Cabral</p>	2012	Universidade de Passo Fundo
	<p>3. Das disposições sociais aos habitus estudantis: as incorporações do êxito escolar no ensino médio integrado</p>	<p>Zibenberg, Igor Ghelman Sordi</p>	2019	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<p>Banca de qualificação</p>	<p>4. Permanência e abandono em cursos técnicos</p>	<p>Almeida, Franck Joy de</p>	2017	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

<p>Trabalhos analisados:</p> <p>2</p>	<p>EAD no IFRS: enfrentamento do baixo índice de estudantes concluintes</p> <p>1. Percursos de mulheres no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)</p> <p>3. Trajetórias educacionais e profissionais de egressos do curso Técnico em Guia de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Restinga</p>	<p>FONTELLA, 2019 Caren Rejane de Freitas</p>	<p>2019 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul</p> <p>2018 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul</p>
---------------------------------------	---	---	---

Elaborada pelo autor

Esta tabela nos ajuda a observar os trabalhos que foram selecionados durante a revisão de literatura, de acordo com os critérios supracitados, e aqueles trabalhos que foram indicados pela banca de qualificação, quando o projeto de pesquisa foi apresentado. Na sequência, apresentamos cada um destes trabalhos, com exceção do trabalho de Almeida (2017) que se faz presente como indicação de leitura, uma vez que não tivemos tempo hábil para lê-lo e analisá-lo.

Análise da revisão de literatura

A perspectiva trazida por Zibenberg (2016) é da Permanência e Êxito escolar, ou seja, alunos que permanecem e concluem os cursos de nível médio integrado oferecidos pelo campus Restinga quando da realização da pesquisa. O campus oferecia, então, apenas dois cursos técnicos integrados ao nível médio, sendo eles: técnico em eletrônica e técnico em sistemas de internet. O estudo foi realizado com estudantes do quarto ano e foi elaborado com base em questionários on-line e entrevistas semi-estruturadas. A pesquisa apresentou, em primeiro lugar, duas hipóteses: a de que o *capital cultural* e o *ofício de aluno* influenciam na criação de um *habitus* por parte dos estudantes, o que chancelaria suas trajetórias no campus e resultaria em histórias de sucesso escolar. Os dados trazidos demonstraram que, entre outros aspectos, o nível de escolaridade dos familiares daqueles que estavam no último ano intervinha na continuidade dos estudos, pois em muitos casos as famílias demonstravam que era de suma importância que seus filhos concluíssem essa etapa da educação. Outro aspecto relevante era o de que muitos estudantes relatavam que tiveram que adequar-se às exigências e “pressões” recebidas da instituição principalmente através da vasta cobrança de trabalhos por parte dos professores. Outra questão levantada a partir dos dados coletados foi a de que o EMI era visto pelos estudantes como uma preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e diversos vestibulares. Este ponto alinhado a outros aspectos, como

o perfil socioeconômico descrito na pesquisa, levantou outros questionamentos feitos pelo autor como o de que talvez o Ensino Médio Integrado não estivesse servindo a seus objetivos originais, de formador de profissionais habilitados para ingressar no mundo do trabalho.

Zibenberg (2019) em sua tese de doutorado intitulada *Das disposições sociais aos habitus studentis: as incorporações do êxito escolar no ensino médio integrado* avança em sua investigação sobre os estudantes do EMI, trabalhando novamente os conceitos de *habitus studentis*. A pesquisa se desenvolve a partir de entrevistas com egressos do Ensino Médio Integrado do campus Restinga. Dentre as conclusões trazidas pelo autor, a formação do *habitus studentis* se desenvolve a partir da incorporação dos processos de escolarização por parte dos estudantes, tais como: hábito de leitura, organização e obediência, ascetismo, resiliência, senso crítico, militância, ascensão social através da escola, participação em projetos, hábitos de estudos, permanecer mais tempo na escola para além do tempo das aulas, apoio de educadores, colegas, familiares etc. (ZIBENBERG, 2019). Estas incorporações, fomentadas em grande parte pelas famílias dos estudantes, contribuem para sua Permanência nas instituições escolares e conclusão das etapas da educação básica e continuidade dos estudos. Cabe destaque também à reflexão trazida por Zibenberg de que as instituições escolares e demais esferas da sociedade precisam participar, de modo mais ativo, da disseminação dos processos de escolarização, não cabendo às famílias, de forma individual, a responsabilidade de ajudar os estudantes a encontrar caminhos de acessar direitos básicos como a educação.

As pesquisas apresentadas por Zibenberg (2016 e 2019) trazem questões culturais relacionadas à permanência dos estudantes na instituição. Se pensarmos no contexto criado a partir da pandemia, no qual o ensino remoto ganhou espaço, é possível refletirmos que os estudantes que não estão integrados a uma cultura mais escolarizada dentro de sua casa talvez encontrem ainda mais dificuldades em seguir seus estudos nesse momento, já que não

terão, a princípio, outros espaços para além de suas casas para desenvolver as atividades propostas. Além disso, com as mudanças provocadas pelo contexto gerado a partir da pandemia (a partir das medidas tomadas principalmente pelo governo federal enquanto instância mais ampla, inclusive no que se refere à falta de assistência às famílias que já submetiam-se, em contextos anteriores, a trabalho informal para garantir sua subsistência) é possível que a organização familiar precisou reestruturar-se, inclusive alocando novos papéis para o trabalho realizado dentro e fora de casa. Nesse sentido, essa reestruturação poderia contribuir com o distanciamento dos processos de escolarização, da incorporação de *habitus* estudantil.

O trabalho apresentado por Johann (2012) discorre, inicialmente, sobre a temática da evasão escolar a partir de diversos autores que abordam o tema. Em suma, fatores internos e externos contribuem para que os estudantes evadam da escola, pois encontram desde dificuldades de acesso à escola (como transporte) a desentendimentos com professores (que muitas vezes não possuem formação na área pedagógica), que colaboram para que este fenômeno ganhe mais força. Em sua pesquisa no campus Passo Fundo a autora observou que um dos motivos que mais contribui é a não conciliação entre o trabalho e escola, dado que muitos estudantes trabalham e colaboram diretamente com a renda familiar. A escola, neste caso, acaba sendo omissa na medida em que não atende uma necessidade básica por parte dos estudantes que se veem obrigados a deixar os cursos – a autora aponta como alternativa a criação de bolsas remuneradas dentro da instituição escolar. Além disso, o percentual de evasão tende a ser bem maior no primeiro semestre do ano. Por fim, a autora retifica que toda a comunidade escolar deve envolver-se para que os estudantes permaneçam no espaço escolar e, para que isso ocorra, é importante que haja “espaços de discussões entre a gestão da escola, docentes, família e alunos” (JOHANN, 2012, p. 108).

O trabalho de Johann (2012) nos ajuda a refletir sobre os diversos fatores que podem contribuir para a evasão dos

estudantes da instituição. Dentre eles, desentendimentos com professores e a impossibilidade de conciliar trabalho e escola. Com a flexibilização do tempo escolar – em atividades remotas sendo desenvolvidas a distância e muitas vezes de maneira assíncrona – é possível que alguns estudantes que antes encontravam dificuldades em conciliar o tempo entre trabalho e escola possam ter descoberto outras formas de organização e se adaptado melhor às atividades. No entanto, não podemos esquecer que o contexto ocasionado pela pandemia também exigiu outras formas de organização do trabalho. Em muitos momentos tivemos menos linhas de transporte em circulação, adaptação quanto às medidas de segurança (como uso de máscaras e higienização constante), que mudaram a rotina de trabalhadores e trabalhadoras em todo o país. Além disso, a implantação do trabalho remoto exigiu, para muitos/as, mais horas de trabalho em locais que não estavam preparados para o desenvolvimento das atividades. Outro fator considerável é que a taxa de desemprego apresentou aumento. Se olharmos para a taxa de desemprego em janeiro de 2020 veremos que esta era de 11,2%. No mesmo período de 2021 a taxa chegou a 14,1%. Se considerarmos que grande parte dos estudantes deve contribuir com a renda familiar em um cenário como esse, é possível que tenhamos estudantes que estejam mais preocupados com a renda familiar do que em seguir seus próprios estudos.

A pesquisa realizada por Fontella (2019) no campus Restinga do IFRS se desenvolveu a partir de entrevistas com mulheres egressas do Curso Técnico de Recursos Humanos entre 2012 e 2016. A autora investigou como as relações sociais de gênero e “o papel social reproduzido pelas mulheres na sociedade atual” interferem na trajetória dessas estudantes. A partir da leitura do capítulo 8 que trata da análise de parte das entrevistas realizadas, trazemos aspectos que a autora observou como importantes para a Permanência das egressas na instituição. Um destes aspectos é o papel da assistência estudantil. Segundo a autora: “Em todas as trajetórias descritas neste trabalho, a política de assistência estudantil e o apoio da equipe multidisciplinar existente na escola

foram imprescindíveis para a Permanência das egressas na escola” (FONTELLA, 2019, p. 182). O segundo aspecto destacado pela autora diz respeito à estruturação da instituição, que tende a adaptar-se à realidade das estudantes:

Outra questão importante, apontada nos relatos das diplomadas para a permanência e conclusão do curso, está na estrutura e filosofia da instituição, que pensa no Jovem e adulto e em suas particularidades, a fim de garantir sua permanência na escola e conclusão dos estudos. A instituição possui uma filosofia escolar que se adaptou às necessidades e realidade dessas alunas, sendo menos engessada em termos de currículo, de espaço físico e de horários. Permitindo e incentivando as mulheres a trazerem seus filhos para as aulas com elas, para que não faltassem as aulas, de forma a não interromperem novamente seus estudos (FONTELLA, 2019, p. 183).

A autora também traz para a discussão, a partir da análise dos relatos, o quanto o papel assumido pelas estudantes na estruturação das famílias lhes fez interromper os estudos anteriormente e enfrentar dificuldades durante a realização do curso no campus Restinga. Histórias marcadas por gravidez na adolescência, responsabilidade integral por seus filhos, encargo de todas as tarefas domésticas e até proibição de seguir estudos – em contextos familiares marcados pelo machismo – demonstraram que o papel reservado às mulheres dificulta ou interrompe suas trajetórias escolares. Dessa forma, quando discutimos Permanência escolar, é de suma importância que tenhamos em conta as questões relacionadas ao gênero.

Em um contexto como o formado a partir da pandemia da COVID-19 no Brasil, é plausível que essas questões tenham se agravado, fazendo com que as estudantes enfrentassem mais dificuldades ainda no momento de acompanhar as atividades remotas propostas.

A tese apresentada por Mirelle Barcos Nunes em 2018, intitulada *Trajetórias Educacionais e Profissionais de Egressos do Curso Técnico em Guia de Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e*

Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Restinga (Porto Alegre, RS, Brasil), investigou estudantes egressos do curso técnico em guia de turismo, como o título sugere, a partir de questionário e entrevistas. Explorando questões voltadas à área de pesquisa em questão, como o acesso ao lazer e a bens culturais, a autora verificou que grande parte dos(as) estudantes não tinha acesso, antes do curso, a estas experiências. Também observou, através de relatos, que o curso fez grande diferença na vida dos egressos, seja com relação a oportunidades de trabalho na área ou com possíveis mudanças de perspectiva, formas de perceber o bairro, a cidade, o estado, o país e o continente no qual vivem.

Nos primeiros capítulos a autora faz uma contextualização sobre a área do turismo e como ela aparece, historicamente, ligada a classes mais favorecidas economicamente, inclusive pelos altos custos gerados nas saídas de campo que precisam compor o currículo. A presença do curso no campus Restinga proporciona o acesso a esta área de forma gratuita (facilitando o acesso por quem não conseguiria arcar com os custos de estudar em escolas particulares). Além disso, de acordo com a observação das trajetórias dos egressos (a maior parte interrompidas por diferentes motivos), o curso parece apoiar estudantes que tiveram problemas em prosseguir seus estudos em outros espaços escolares. Sobre isso, a autora escreve em suas considerações finais:

Concluíram, “na medida do impossível”, o Ensino Médio, seja modalidade regular ou na EJA, representando uma luta contra o preconceito social e a incapacidade do Estado de ser sério com os cidadãos aos quais deve servir. Acessaram o Instituto Federal e quebraram o paradigma da reprodução das desigualdades sociais, incorporando novos habitus de estudantes, sentindo-se respeitados e valorizados em uma instituição escolar. Os relatos mostraram que esses egressos sentiram seus esforços e também o empenho da Instituição no tocante a um outro modo de acessar, permanecer e finalizar estudos, desta vez com um pouco menos de medo, poucos traumas e muitos desejos e planos para o futuro (NUNES, 2018, p. 201).

A instituição escolar e suas estratégias de Permanência parecem ter influenciado, neste caso, estudantes que já haviam passado por interrupções escolares anteriormente, a permanecerem e concluir seus cursos. Quando lemos os relatos dos estudantes sobre suas percepções com relação ao curso, fica mais claro que o IFRS impactou de forma positiva a vida desses estudantes. Novamente, refletimos a partir da tese de Nunes (2018), sobre como as estratégias de Permanência institucionais precisam ser fortalecidas.

Considerações Finais

Vimos, neste artigo, que existem múltiplos fatores que influenciam na Permanência dos estudantes em uma instituição escolar. São fatores que podem relacionar-se a questões que podem parecer internas às instituições, mas que não podem desvincular-se à organização da sociedade como um todo e seus propósitos políticos no que se refere à educação.

Os estudantes, enquanto sujeitos, cidadãos, componentes de uma sociedade injusta, se apresentam nos espaços escolares ocupando seus papéis, sendo levados, em muitos casos, a interromper seus estudos, trabalhar precocemente para ajudar na renda doméstica, enfrentar preconceitos, não ter condições materiais mínimas de acesso e Permanência, possuir dificuldades em incorporar aprendizagens culturais que não fazem parte de seu cotidiano etc. As políticas institucionais podem promover, como vimos, maiores condições de acesso e Permanência de estudantes que não voltariam aos estudos se a instituição escolar não estivesse atenta às suas necessidades. No entanto, a caminhada segue sendo árdua para a maior parte dos estudantes brasileiros que, com o aumento das desigualdades sociais, seguramente enfrentam mais obstáculos em permanecer na escola.

Em nossa pesquisa, observamos os relatos dos estudantes do EMI campus Restinga e pudemos perceber que a realidade que os cerca influenciou de forma direta suas trajetórias escolares durante

o desenvolvimento das atividades remotas. Encontramos relatos que demonstravam a necessidade de conciliação entre trabalho formal e informal e a escola, sustento familiar sob sua responsabilidade, inadequação dos espaços familiares para os propósitos das atividades remotas, número elevado de estudantes que precisaram responsabilizar-se pelo cuidado com familiares, bem como número elevado de estudantes que se encaixava nos grupos de risco da doença ou que conviviam com pessoas que faziam parte dos grupos de risco, dificuldades em acompanhar a grande quantidade de atividades exigidas nos diferentes componentes curriculares, falta de espaço para que os estudantes pudessem se manifestar dentro da instituição e outros aspectos que ganharam destaque e sem dúvida impactaram a trajetória escolar dos estudantes neste contexto.

Observando a importância destes relatos, frisamos que nossa pesquisa teve o propósito de conhecer as estratégias de colaboração para a Permanência dos estudantes do EMI do campus Restinga e o referencial teórico utilizado para isso nos ajudou a 198raça-las, elaborando perguntas para o questionário que conversassem com o cotidiano dos estudantes e fizesse com que pudessem se manifestar, demonstrando quais era suas maiores dificuldades. Dessa forma, esperamos ter contribuído para a discussão sobre a Permanência dos estudantes no contexto do IFRS campus Restinga durante a pandemia, bem como suscitar o aprofundamento da temática neste e em outros espaços escolares.

Referências

- ARAUJO, Renato M. L.; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38. Maio/ago. 2015. 61-80
- FONTELLA, Caren Rejane de Freitas. **Percursos de mulheres no programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos**

(Proeja). 2019. 246f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, out. 2007. 1129-1152

JOHANN, Cristiane C. **Evasão escolar no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense: um estudo de caso no campus Passo Fundo**. 2012. 119f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2012.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

MARÇAL, Fábio A. **O ensino médio integrado no IFRS enfrentando a dualidade**. 2015. Xx f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MOVIMENTO POR UMA ESCOLA POPULAR (MEP) SINDICATO NACIONAL DOS SERVIDORES FEDERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SINASEFE). **Marise Ramos: Ensino Médio Integrado frente ao contexto de pandemia**. MEP SINASEFE, *Youtube*: 20 maio 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WV15n_5VDd81h33m18s

NUNES, Mirelle B. **Trajetórias educacionais e profissionais de egressos do curso técnico em guia de turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Campus Restinga (Porto Alegre, RS, Brasil)** 2018. 234 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

NUNES, Marion K. **Restinga**. Porto Alegre, Unidade Editorial, 1997.

PACHECO, Eliezer. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

SANTOS, Boaventura de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra, Almedina, 2020.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil**: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na educação. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias – CENPEC, abril de 2021. Disponível em:<https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf> Acesso em novembro de 2021.

ZIBENBERG, Igor. **Permanência e êxito na passagem pelo ensino médio integrado**: implicações do capital cultural e do ofício de aluno na seletividade escolar. 2016. 114f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ZIBENBERG, Igor. **Das disposições sociais aos *habitus* studentis**: as incorporações do êxito escolar no ensino médio integrado. 2019. 211f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

Educação continuada em EAD para trabalhadores do judiciário estadual: a experiência do TJRS

Edenir Gomes S. Vieira

ProfEPT IFSul Charqueadas

Maria Raquel Caetano

ProfEPT IFSul Charqueadas

1. Introdução

A Educação Continuada para trabalhadores é tema relevante para ser pesquisado, especialmente no momento atual em que as tecnologias da informação e da comunicação ganham espaço nas empresas, governos e sociedade. A partir do ano de 2010 iniciaram as ações do Poder Judiciário, no sentido de incentivar a formação continuada dos servidores por meio de escolas próprias, a serem criadas pelos tribunais.

No Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2015 foi criada formalmente a escola do judiciário para a formação de servidores, o Cjud, Centro de Formação e de Desenvolvimento de Pessoas. Os cursos à distância, são ministrados por meio de uma plataforma, em ambiente virtual de aprendizagem. Estamos falando, portanto, de educação mediada pela tecnologia. Há estrutura física para os cursos, com dois estúdios e ilhas de edição; a equipe docente é qualificada para ensinar os conhecimentos do mundo do trabalho, necessários aos servidores.

A oferta de Educação Continuada para os trabalhadores levanta a preocupação da alienação, ou seja, de ser uma educação puramente para o fazer, de modo a reduzir os trabalhadores a uma peça da engrenagem. Ao contrário disso, a teoria crítica defende o exercício da criticidade e, para isso, uma educação integral, que utiliza o trabalho enquanto princípio educativo, por isso, para cá trazemos as reflexões de Ramos (2008): qual a finalidade dessa

educação? Busca formar uma sociedade que inclui, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida? Podemos também nos amparar em Marin (1995): é direcionada para a mudança? É prática social mobilizadora de todas as possibilidades e saberes profissionais? Por fim, consegue educar pelo trabalho, conforme orienta Frigotto (2009)? Não foi pretensão da presente investigação científica confirmar todas essas hipóteses, mas problematizar os cursos do TJRS e as teorias do trabalho enquanto princípio educativo, se aproximam ou distanciam.

O objetivo principal da pesquisa, portanto, foi conhecer e documentar a Educação Continuada em EAD para trabalhadores, a partir da experiência no Poder Judiciário Estadual do Rio Grande do Sul, buscando aproximação com a teoria do trabalho como princípio educativo.

O pesquisador, segundo Deslandes (2001) na hora de escolher o tema a ser trabalhado, precisa indagar a si, se ele tem possibilidade real para executar a pesquisa. Sobre a vida acadêmica, a pesquisadora possui seis pós-graduações *lato sensu*, entre elas, Direito Trabalhista; Gestão de Iniciativas Sociais, e Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas. Concluiu graduações em Direito, em Jornalismo e em Pedagogia. Atualmente é servidora concursada do TJRS, Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, no cargo de Pedagoga Judiciária, onde desempenha a função de Coordenadora Pedagógica da escola do Judiciário. Com passagens pelos Estados do Rio Grande do Sul, Piauí, Ceará e Pará, foi professora e gestora desde a educação infantil à pós-graduação. Paralelamente sempre trabalhou na Comunicação em emissoras como a Globo, Record, Band, SBT, Canção Nova, TV Fortaleza (Câmara de Vereadores), TV Assembleia do Ceará, FM Vale do Xingu. Atuou em diversas funções como repórter, apresentadora, produtora, editora de telejornal e de portal de notícias on-line, coordenadora de marketing político eleitoral. Também atuou como advogada.

De acordo com Deslandes (2001), existem características do problema para garantir o caráter científico: formulado com pergunta; claro e preciso; delimitado e uma dimensão variável.

Nesse sentido, a pergunta da presente investigação foi: Como são realizados os cursos de Educação Continuada em EAD para trabalhadores do judiciário estadual, do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul?

A Constituição Federal de 1988 diz, no artigo 92, que os juízes são órgãos do Poder Judiciário. Eles são chamados, de modo geral, de magistrados, estejam eles em atuação no primeiro ou segundo grau de jurisdição. Essa classificação dos magistrados como órgãos e não como servidores públicos está sendo aplicada à presente pesquisa. Outro argumento para excluí-los da classe dos trabalhadores é porque os magistrados possuem uma carreira diferenciada da carreira dos servidores públicos. Ou seja, além da própria Constituição Federal fazer essa diferenciação, há leis que reforçam e disciplinam as carreiras de forma diferenciada.

Esse esclarecimento é necessário, porque existe no imaginário social a ideia de que o Poder Judiciário é formado apenas por magistrados, mas, na realidade não é assim. No TJRS, o Portal da Transparência de 2020, informa os dados do referido ano na seguinte proporção: 801 magistrados, 7.690 servidores e 4.302 estagiários. Ou seja, da força de trabalho formada por 12.798, pouco mais de 6% constitui o grupo dos magistrados.

2. Fundamentação teórica

Pretendendo a pesquisa abordar sobre trabalho, necessário se faz o levantamento histórico do conceito. A categoria trabalho é polissêmica, pois possui diferentes significados, variando conforme o momento histórico. A necessidade de compreender essa polissemia é semântica, teórica, epistemológica e, acima de tudo, de natureza histórico-social, ontológica e ético-política (FRIGOTTO, 2009).

O sentido de trabalho, nos dias atuais, é resumido ao sinônimo de emprego, como quantidade de tempo pago por uma determinada atividade. Com o desenvolvimento das relações produtivas capitalistas, o vocábulo trabalho começou a ser

utilizado como sinônimo de emprego remunerado e o trabalhador virou classe trabalhadora. Em suma, a redução do termo trabalho à emprego, deveu-se ao processo histórico que transformou os significados desses vocábulos e também se deveu às relações sociais dominantes (FRIGOTTO, 2009).

Feita a explicação sobre o processo histórico que determinou o atual significado do vocábulo trabalho, é importante dizer que nesta pesquisa, o termo trabalho é conceituado a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético de Marx e Engels. Assim, passamos a emprestar palavras desses autores, para conceituar que trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana; e em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Engels (s.d., p. 269).

Toda as espécies interagem com a natureza para retirar as condições de sobrevivência, no entanto, que as demais espécies agem por instinto, enquanto no trabalho humano existe intencionalidade, vontade, objetividade, subordinação da natureza à sua vontade.

Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente. (MARX, 1983, p. 149-50).

Nesta mesma linha, Lukács (1980), para falar sobre as categorias do ser social, diz que é preciso começar pela análise do trabalho e, em comparação a outras espécies, conclui que as ações que desempenham são incomparáveis ao trabalho humano de se apropriar da natureza para sobreviver. Nas palavras de Saviani (1995), o homem não tem sua existência garantida pela natureza, como acontece com os demais animais. Assim, precisa agir transformando-a, sob pena de perecer. O ato de transformar a natureza é o que conhecemos pelo nome de trabalho. O homem vive do processo de produção dos meios de sua própria existência.

Em Antunes (2009) encontramos a sustentação teórica de que os servidores públicos integram sim a classe trabalhadora. Nos dias atuais é um equívoco pensar que apenas os operários das fábricas compõem essa classe. Segundo Antunes, “a classe-que-vive-do-trabalho, a classe trabalhadora, hoje inclui a totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho, tendo como núcleo central os trabalhadores produtivos”, completa ainda dizendo que essa classe “incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado”.

Retornando a Antunes (2009), então, a classe-que-vive-do-trabalho também inclui os trabalhadores improdutivos, como o setor de serviços, cuja atividade não é um elemento produtivo, diretamente, mas é consumido como valor de uso e não como trabalho que cria valor de troca. Esse segmento de trabalhadores é crescente nos tempos atuais e abrange os assalariados em uma ampla escala, incluindo o setor de serviços, envolvendo os trabalhadores das fábricas que não criam diretamente valor e os trabalhadores de setores como turismo, bancos, comércio, serviços públicos, etc. Da classe-que-vive-do-trabalho o autor exclui os gestores do capital, seus altos funcionários; aqueles detentores de capital que vivem da especulação e dos juros; pequenos empresários urbanos e rurais.

Consoante Antunes (2009), o setor de serviços vem sendo afetado também pelas mutações tecnológicas e organizacionais e a consequência é que cada vez mais se submete à racionalidade do capital. Ele cita o exemplo do trabalho bancário e a privatização dos serviços públicos, que geraram desemprego, durante a última década. Para o autor, o setor de serviços significou um forte contingente de assalariados na nova configuração da classe trabalhadora.

Os servidores públicos do TJRS podem ser classificados como trabalhadores consoante Antunes (2009). As mudanças ocorridas na economia mundial, nos últimos anos, provocaram alterações na forma de se analisar a classe trabalhadora e impõem uma expansão da visão, sendo que os prestadores de serviços também estão

dentro da categoria e aqui mesmo entram os servidores públicos. Essa ideia foi melhor aprofundada pelo autor em obra posterior, *O Privilégio da Servidão*, Antunes (2018).

Sobre a educação para o trabalhador, para Ramos (2008) precisamos estar atentos aos fins que visamos quando educamos, pois a realidade nos impõe questionamentos no sentido de refletirmos sobre que sociedade nós visamos construir: a que exclui, discrimina, fragmenta os sujeitos, nega direitos? Ou buscamos formar uma sociedade que inclui, reconhece a diversidade, valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida? Buscar resposta para esses questionamentos nos leva a tratar sobre a politecnicidade, cuja noção deriva da problemática do trabalho (SAVIANI, 1989).

Vivemos uma época de mobilidade, velocidade e adaptação (BALADELI, BARROS E ALTOÉ, 2012). Nesse cenário está toda a sociedade e, por conseguinte, o judiciário. O avanço e a inserção da tecnologia em todos os âmbitos da vida social exigem de todos uma ação para compreender, acompanhar e participar da sociedade atual.

Os tribunais de instância federal e estaduais, desde o advento da Lei 11.419/2006, que fala sobre a informatização do processo judicial, passaram a desenvolver e implementar sistemas que possibilitem o uso do processo judicial eletrônico. No TJRS a implantação começou em novembro de 2018; um processo de competência da área de família, distribuído para a sétima câmara cível, foi a primeira sessão de julgamento, em 27 de fevereiro de 2019, pelo novo aparato do processo eletrônico.

Importante esclarecer que nesta pesquisa defendemos o ensino a distância para o trabalhador, porém, especificamente para o trabalhador que tenha acesso aos recursos e ferramentas para desenvolver as atividades. Essa é a realidade dos trabalhadores do judiciário, pois possuem amparo, inclusive, para receberem capacitação no ambiente de trabalho.

A intensificação da oferta de cursos por EAD teve maior impulso no Brasil a partir do momento em que essa modalidade de ensino foi considerada apta a ser utilizada para o cumprimento do

currículo do ensino escolar, desde o nível fundamental, o que ocorreu com autorização da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O artigo 80 desta Lei fala especificamente da educação continuada por meio da EAD, ao determinar que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

O Poder Judiciário também desenvolveu um conceito para educação a distância, em razão de ser essa a modalidade prioritária nas ações de formação continuada para os servidores. Nesse sentido, a Resolução 111/2010 do CNJ, conceitua a educação a distância como “o processo de aprendizagem interativo, tridimensional, de construção coletiva de conhecimento, com foco no aluno, mediado por tecnologias educacionais síncronas e/ou assíncronas”.

Outra Resolução do CNJ, a de número 192/14 cita recursos educacionais a serem utilizados nas ações formativas via EAD para os servidores do Poder Judiciário: tecnologias de informação e comunicação, objetos de aprendizagem, jogos educacionais, vídeos, animações e outros recursos multimídia; produções teóricas e/ou acadêmicas.

O aspecto da flexibilização para democratizar oportunidades de acesso é bastante peculiar ao projeto de educação a distância desenvolvido pelo TJRS, que possui 164 comarcas no Estado e cada uma delas atende um ou mais municípios, de modo a contemplar os 497 municípios do Estado.

No Poder Judiciário, o CNJ, Conselho Nacional de Justiça normatiza as formações destinadas aos servidores de modo a indicar a modalidade a distância como prioritária. No artigo 9º da Resolução 192/2014 do CNJ, está dito que, observada a especificidade da ação formativa, as unidades de formação priorizarão, sempre que possível, a educação a distância.

Pesquisar a educação continuada para o trabalhador, remete ao tema do trabalho como princípio educativo, tendo em vista que a existência humana é intrinsecamente ligada ao trabalho, por isso

é fundamental que o homem se eduque pelo trabalho, conforme defendem autores como Frigotto (2009) e Saviani (2007).

Ciavatta (2009) bem resume a definição do que vem a ser o trabalho como princípio educativo, como fundamento da ação pedagógica que afirma o caráter formativo do trabalho:

Princípios são leis ou fundamentos gerais de uma determinada racionalidade, dos quais derivam leis ou questões mais específicas. No caso do trabalho como princípio educativo, a afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade. (CIAVATTA, 2009)

O trabalho é princípio formativo e tem um princípio educativo. O trabalho é um princípio que, antes da escola, é educativo por ser necessidade fundamental e necessária a qualquer ser humano. Ideal para consolidar a compreensão sobre o trabalho como princípio educativo é lançarmos mão dos estudos de Gramsci (1991) ao descrever a forma ideal de educação escolar voltada para a união entre teoria e prática e para a construção de uma concepção de mundo histórico-dialética.

Nesse mesmo sentido de argumentação, Ciavatta (2009) contextualiza que não é tão simples e elementar afirmar se a educação no Brasil pode adotar o trabalho como princípio educativo, dadas as condições precárias dos trabalhadores:

No Brasil, diante da penúria e das más condições de vida e de trabalho de operários e de trabalhadores do campo, ao final da Ditadura civil-militar, nos anos 1980, foram muito discutidas as propostas da educação na Constituinte de 1988 e os termos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Os pesquisadores e

educadores da área trabalho e educação tiveram de enfrentar uma questão fundamental: se o trabalho pode ser alienante e embrutecedor, como pode ser princípio educativo, humanizador, de formação humana? (CIAVATTA, 2009)

A partir dessas informações sobre o aspecto histórico, acrescenta Ciavatta (2009), que desses estudos “foi possível concluir que o trabalho não é necessariamente educativo, depende das condições de sua realização, dos fins a que se destina, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que se gera”.

Nos cursos de educação continuada para trabalhadores do TJRS existem elementos que remetam ao trabalho como princípio educativo? Buscar aproximações entre esses cursos para trabalhadores do poder judiciário e o trabalho enquanto princípio educativo é uma das propostas secundárias, a serem investigadas na presente pesquisa. Nesse aspecto é importante abordarmos sobre a educação continuada.

A educação continuada, conforme Marin (1995) é intencional, direcionada para a mudança, é implementada no lócus do trabalho, é prática social mobilizadora de todas as possibilidades e saberes profissionais.

A análise da oferta de cursos de educação continuada na sua inter-relação com a práxis do trabalhador também é defendida por Candau (1999). A autora explica que o conceito de educação continuada está ligado a um trabalho crítico e reflexivo da constante reconstrução da identidade profissional e pessoal, portanto, jamais deverá ser confundida com a simples participação em palestras, seminários e eventos isolados do contexto.

Para Nascimento (1997) a formação precisa ser vista como um processo permanente e deve ser integrada ao cotidiano dos profissionais e do local de trabalho. O aprendizado, concorda Tardif (2002), deve ser baseado nas situações vivenciadas pelos profissionais que vão receber a ação formativa. Nóvoa (2002), diz que o local de trabalho é o lugar do crescimento profissional e é onde se concentra o

aprender contínuo, por isso esses espaços precisam ser valorizados porque significam possibilidades de aprendizagem.

No tocante à Educação Continuada no Poder Judiciário, os Tribunais deverão destinar verba específica em seus orçamentos, destinada às Escolas Judiciais, diz o artigo sétimo da Resolução 159/2012. Posteriormente, a Resolução 192/14, no artigo vinte, também determinou que os órgãos do Poder Judiciário destinem recursos orçamentários para as ações formativas e aperfeiçoamento de servidores, considerando o planejamento anual, e de acordo com as necessidades. Esta primeira Resolução também fala da necessidade de prestação de contas por meio de relatório anual. As ações formativas devem ser promovidas pelas escolas do próprio judiciário. Os instrutores serão preferencialmente magistrados e servidores, e os estudos acontecerão preferencialmente pela modalidade a distância. Nesse caso, os servidores poderão dedicar até uma hora do expediente, diariamente, para dedicar aos estudos, que poderão ser realizados no local de trabalho, utilizando os computadores e acesso à Internet do próprio tribunal. A hora de estudo será computada como hora trabalhada.

3. Procedimentos metodológicos

A metodologia se caracterizou como qualitativa, do tipo Estudo de Caso. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários, entrevistas e análise de documentos. A análise de dados foi realizada por categorias. As funções da análise de conteúdo são: verificar hipóteses; descoberta do que está por trás dos conteúdos, conforme Gomes (2001).

Conforme André e Ludke (1986), os métodos de coleta de dados adotados são a observação a entrevista e análise documental. Nesse sentido, a presente investigação foi realizada a partir de pesquisa em documentos oficiais, leis, bibliografias e também por meio de entrevistas semiestruturadas.

Em razão do necessário distanciamento social para combater o avanço da COVID-19, todo o procedimento da pesquisa foi feito a

distância, utilizando o aparato da tecnologia, especificamente por e-mail. Os entrevistados receberam formulários explicações e depois enviaram suas respostas para análise da pesquisadora.

Os entrevistados responderam às seguintes perguntas: Como é o trabalho do docente do CJud? Como você relataria a participação e interesse dos servidores pelas formações? Os conteúdos ministrados têm aplicação na vida profissional? Os conteúdos ministrados têm aplicação na vida pessoal? Os cursos têm potencial para motivar para o trabalho e para a vida? Há informações a mais que você gostaria de relatar?

Dez trabalhadores responderam à pesquisa. Eles compõem um grupo heterogêneo: possuem entre cinco e trinta anos de serviço no TJRS, concursados de nível médio e superior, atuam em comarcas da capital e interior ou em atividades administrativas do segundo grau de jurisdição. A análise gerou categorias de respostas que serão a seguir comentadas.

4. Resultados e discussões

Foi evidenciado no presente estudo de caso que educação continuada para os trabalhadores do Poder Judiciário é Política Pública, está regulamentada, tem destinação de verba pública específica, é oferecida pelas escolas do judiciário existentes em todo o país, as escolas fazem prestação de contas das ações formativas anualmente para o CNJ.

O CJud é a escola do TJRS e oferece cursos que são organizados a partir da demanda percebida no dia a dia do trabalho. Há uma Rede de Planejamento formada por representantes de vários setores do tribunal para indicar os cursos necessários. Os próprios servidores também fazem sugestões nas avaliações formativas que respondem ao final de cada curso.

O estudo de caso com os trabalhadores do TJRS mostrou que eles participam das ações formativas, ora como docentes, ora como alunos. Eles relataram que fazem compartilhamentos de conhecimentos que servem para o crescimento profissional e

também pessoal. Além disso exaltaram o caráter humano dos conteúdos e da forma de condução das ações formativas.

As categorias geradas foram: “satisfação em ser docente”; reconhecimento da “necessidade de formação e experiência dos docentes”; “busca pela humanização” na ministração dos cursos; “interesse dos alunos pelos conteúdos”; “crescente procura e permanência nos cursos” por parte dos alunos; “potencial dos cursos para promover mudança positiva nos servidores”; “o diferencial de ter um corpo docentes formado por integrantes do TJRS”; “o investimento em educação é avanço na política institucional do Poder Judiciário”, “dicotomia entre capacitação e reconhecimento institucional”.

A maioria dos estudos existentes sobre educação continuada refere-se aos profissionais da educação. Os estudos apresentam em comum a conclusão de que a escola é o ambiente ideal para o desenvolvimento do profissional educador, quando o assunto é educação continuada. Outra conclusão é sobre o aumento da qualidade do ensino e da satisfação dos profissionais, quando participam de programas de formação continuada. Esses aspectos também foram evidenciados na pesquisa com os trabalhadores do judiciário.

É consenso entre os estudiosos, que a educação continuada para trabalhadores é um processo que deve acompanhar o movimento histórico-social, conforme Saviani (1989), Ramos (2008), Frigotto (2009), deve ser baseado nas práticas cotidianas e as ações devem ser executadas preferencialmente no espaço profissional, Candau (1999), Tardif (2002), Nóvoa (2002), Marin (2005). Um requisito é a valorização dos saberes já apropriados pelos trabalhadores, já que o objetivo é justamente promover a atualização constante e incentivar o uso dos conhecimentos anteriormente internalizados.

O aparato teórico que desenha a Educação Continuada demonstrou estar devidamente contemplado nos cursos EAD do TJRS, realizados no ambiente virtual de aprendizagem destinado aos trabalhadores do Poder Judiciário do Estado.

Do mesmo modo, a pesquisa revelou a implementação de aspectos do trabalho como princípio educativo, no qual 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, 2009) nos cursos oferecidos, notadamente na fala dos docentes que evidenciaram o caráter humanizador das práticas e a preocupação com a formação integral dos trabalhadores, o aprendizado para o bem estar e não apenas para o saber fazer.

5. Considerações finais

A pesquisa atingiu sua finalidade de discorrer sobre a Educação Continuada para trabalhadores e também alcançou seus objetivos de analisar a experiência do TJRS, fazendo uma aproximação com a teoria do trabalho como princípio educativo. Os resultados confirmam que existe Educação Continuada no Poder Judiciário e, no CJud-TJRS há a presença de aspectos do trabalho como princípio educativo nas ações formativas. Pesquisas futuras poderiam investigar as vantagens da aprendizagem por pares, já que os docentes são os próprios servidores e magistrados e também os resultados numéricos na prática do judiciário, proporcionados pelas ações formativas.

Referências

- ANDRÉ, Marli, LUDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- _____. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BALADELI, Ana Paula Domingos; BARROS, Marta Silene Ferreira; ALTOÉ, Anair. **Desafios para o professor na sociedade da**

informação. Educar em Revista. Curitiba, n. 45, p. 155-165, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010440602012000300011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.

Acesso em: 29/03/2020.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância.** São Paulo: Autores Associados, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em 29/03/2020.

BRASIL. Lei 11.419, de 19 de dezembro de 2006. **Dispõe sobre a informatização do processo judicial;** altera a Lei nº 5.869, de 11 de janeiro de 1973 – Código de Processo Civil; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111419.htm. Acesso em: 29/03/2020.

BRASIL. Resolução 111 de 06/04/2010. **Institui o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário - CEAJud.** Disponível em <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/130>. Acesso em 29/03/2020.

BRASIL. **Resolução nº 159/2012 do CNJ, Conselho Nacional de Justiça.** Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/atos-normativos?documento=972>. Acesso em: 16/01/2020.

BRASIL. Resolução 192 de 08/05/2014. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores do Poder Judiciário.** Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/atos-normativos?documento=2012>. Acesso em 29/03/2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Formação continuada de professores: tendências atuais.** In: Candau, Vera Maria Ferrão (organizadora). Magistério, construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 51-68.

VI Congresso APP – Sindicato dos professores do Paraná. **Painel Escola: Dominação ou Transformação.** Ocorrido em Foz do Iguaçu – PR, em 26/10/1995. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bwBl6BOr8jo>. Acesso em: 24/03/2020.

ClAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo.** In: Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro:

Fundação Oswaldo Cruz, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsvv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/trapriedu.html>. Acesso em 24/07/2020.

DESLANDES, Suely Ferreira. Projeto científico: onde se insere no processo de investigação. In: MINAYO (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.p. 31-50.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. In: MARX, K.; ENGELS, F. Obras escolhidas. São Paulo: Alfa-Omega, s.d.

FRIGOTTO, Galdêncio. **A formação e profissionalização do educador frente aos novos desafios**. In: ENDIPE, 8, 1996, Florianópolis. P. 389-406.

_____. **A Polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. Revista Brasileira de Educação, v.14, nº 40, jan./abr. 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001 p. 67- 80.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.

MARIN, Alda. **Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**. In: Cadernos CEDES, Campinas: Papirus, CEDES, n. 36, 1995.

MARX, KARL. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**, Boitempo Editorial, São Paulo, 2004.

_____. **O Capital**. Vol. I, tomo 1, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. **O Capital**. Vol. I, tomo 2, São Paulo: Abril Cultural, 1984.

_____. **Teoriasdamais-valia:históriacriticadopensamento econômico** (Livro IV de O capital). Vol. I. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.

NASCIMENTO, Maria das Graças. **A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática**. In: CANDAU,

Vera Maria. Magistério – Construção Cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

NÓVOA, Antônio. **Concepções e práticas da formação contínua de professores**: In: Nóvoa A. (org.). Formação contínua de professores: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

Portal da Transparência do TJRS. Disponível em https://transparencia.tjrs.jus.br/forca_trabalho/index.php p. Acesso em 30/05/2020.

RAMOS, Marise. **Concepções do Ensino Médio Integrado**. Paraná: 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de educação, v.12, nº 34, jan./abr. 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Orgs.). **O Ofício de Professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Tradução de: MAGALHÃES, Lucy. Petrópolis: Vozes, 2008.

Seminário Trabalho e Educação no Desenvolvimento de São Paulo. Mesa: **O trabalho como princípio educativo: desafios e perspectivas da cidade de São Paulo**. Palestra proferida em 21/06/2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PYoeJJ302y0>. Acesso em: 23/03/2020.

Contrarreforma trabalhista e contrarreforma do ensino médio a partir de um contexto neoliberal

Selton Vogt

ProfEPT/IFSul

Manoel José Porto Júnior

ProfEPT/IFSul

Introdução

O presente artigo busca apresentar como as contrarreformas trabalhista e do Ensino Médio se articulam dentro de um contexto neoliberal. Em um primeiro momento é necessário esclarecer quais políticas compreendemos por neoliberalismo. Com base em autores como Friedrich Hayek e Milton Friedmann, a partir das décadas de 1930 e 1940, passa a surgir um movimento de recuperação da tradição liberal clássica. Contudo, diferente desta tradição, as políticas neoliberais se articulam com o intervencionismo, de modo a não ser incomum teóricos neoliberais simpatizarem com ditaduras nas Américas.

Essa perspectiva de políticas neoliberais vai influenciar diretamente os governos brasileiros desde a ditadura militar e também a década de 1990. A partir de 2013, aproveitando-se dos desgastes sofridos pelo bloco político, heterogêneo, do governo encabeçado pelo PT, após disputado e contestado (pelos derrotados) o resultado eleitoral, vamos ter uma intensificação da pressão das classes dominantes e por setores do mercado, até culminar no golpe contra a presidenta Dilma. É nesse contexto que são efetivadas as contrarreformas trabalhista e do Ensino Médio. Tais contrarreformas vão radicalizar a separação de classes no Brasil, tendo com objetivo a formação de mão de obra barata para o mercado.

Nesse artigo trataremos tais mudanças na legislação trabalhista e do Ensino Médio como contrarreformas, uma vez que

representam um retrocesso e não um avanço. Reformas são necessárias, contudo o que ocorre é uma precarização, tanto da legislação trabalhista, como da educação, através da flexibilização, do empreendedorismo e da lógica neoliberal. Diante deste panorama, apenas através de uma educação integral e *omnilateral* é possível buscar enfrentar o cenário perverso que foi construído nos últimos anos.

O contexto neoliberal: degradação do estado e o caminho para as contrarreformas

Considerando que a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, ou seja, a contrarreforma do Ensino Médio, juntamente com a contrarreforma trabalhista, “representou o compromisso do governo brasileiro com uma agenda de política neoliberal” (MEDEIROS & PASSOS, 2019, p. 254), é necessário tecer algumas considerações sobre o que é o neoliberalismo e como esta perspectiva política e econômica está diretamente relacionada com as contrarreformas no Brasil. Autores como Ludwig von Mises, Friedrich Hayek e Milton Friedman são os principais nomes responsáveis por impulsionar uma política neoliberal, com um suposto intento de resgatar o liberalismo clássico, algo que está totalmente fora de contexto, dada as condições históricas e sociais em que esses autores estão inseridos. A ideia desses teóricos é que era necessário retirar a máxima radicalidade das ideias liberais, uma vez que o programa liberal nunca tivesse sido posto em prática na sociedade, conforme todas suas possibilidades.

Deste modo, seria necessário ampliar a aplicação dos princípios do liberalismo para a maior parte da sociedade. No entanto, salientamos que se tratou de uma proposta bem diferente do liberalismo clássico em seu surgimento. A perspectiva do neoliberalismo é de uma concepção individualista radical, que busca pressupor uma forma ideal de individualismo e uma concepção limitada de liberdade. Hayek, no livro *O caminho para a servidão*, destaca a importância do individualismo:

Este é o fato fundamental em que se baseia toda a filosofia do individualismo. Ela não parte do pressuposto de que o homem seja egoísta ou deva sê-lo como muitas vezes se afirma. Parte apenas do fato incontestável de que os limites dos nossos poderes de imaginação nos impedem de incluir em nossa escala de valores mais que uma parcela das necessidades da sociedade inteira; (HAYEK, 1990, p. 76).

Aqui Hayek reconhece as limitações do intelecto humano e sua capacidade imaginativa. A escala de valores é parcial e não temos como ter acesso ao que pensa cada indivíduo em suas particularidades. Hayek mostra que o indivíduo deveria “seguir seus próprios valores e preferências em vez dos de outrem; e que nesse contexto o sistema dos objetivos do indivíduo deve ser soberano não estando sujeito aos ditames alheios.” (HAYEK, 1990, p. 76). Isso se configura em Hayek como uma defesa da liberdade individual que estaria em oposição aos valores totalitários de uma ordem do tipo “artificial” construída com base em um sistema cartesiano ou construtivista. Apesar desses artifícios retóricos, tanto Hayek como outros autores dessa tradição, não apontam como poderíamos estabelecer tais liberdades na prática, uma vez que não problematizam como esse individualismo leva a degradação das pessoas por meio do domínio de grandes corporações.

Perry Anderson já salientou muito bem como o neoliberalismo surge na década de 1940 a partir da obra desses autores, sobretudo Hayek com a obra *O caminho para a servidão*. É contra um estado de bem-estar social, mas também contra o suposto perigo do comunismo, em contexto de guerra fria, que o neoliberalismo tem suas raízes. Essa fixação e medo do socialismo e do comunismo são retomados hoje em dia no contexto das eleições de 2018. Hayek como um dos representantes do neoliberalismo também divulga a já contestada tese de que socialismo, comunismo e nazismo seriam da mesma ordem. Para esse autor, nazismo e fascismo não seriam uma “reação contra as tendências socialistas do período precedente, mas o resultado necessário dessas mesmas tendências”. (HAYEK, 1990, p. 31). Não precisamos problematizar

isso e como esses erros, que já eram contestáveis naquele período histórico, ainda seguem sendo repetidos. Devemos lembrar que essas perspectivas estavam em plena germinação na década de 1930. Em 1938, por exemplo, ocorreu em Paris o Colóquio Walter Lippmann, que reuniu nomes como Friedrich Hayek, Jacques Rueff, Raymond Aron, Wilhem Röpke, Alexander Rustow, para postularem algumas das ideias fundamentais do neoliberalismo. Os participantes irão criar o *Comité international d'étude pour le renouveau du libéralisme* (CIERL), para promover o liberalismo. Desse período também resulta a ideia de refundar o liberalismo a partir de um tipo de intervencionismo, ou seja, buscar a reconstrução das condições para a nova política liberal. Isso implica em um quadro jurídico para que o liberalismo possa se estabelecer. Trata-se de uma intervenção para impor o mercado na vida social.

Assim, o neoliberalismo com o seu receituário de medidas foi imposto de maneira mais radical, a partir da década de 1970. Ressaltamos o golpe liderado pelo General Pinochet no Chile, em que ele impôs muitas contrarreformas neoliberais apoiadas por autores como Hayek e Milton Friedman. Temos um exemplo claro do intervencionismo liberal e a contradição entre a defesa da liberdade e ao mesmo tempo a conivência com ditaduras nas Américas. As políticas neoliberais no Brasil vão ganhar impulso nos governos Collor e Fernando Henrique Cardoso, a partir dos anos 1990.

Da criação da CLT à contrarreforma trabalhista

A luta por direitos trabalhistas e a busca por melhores condições de trabalho remonta a período anterior ao governo de Getúlio Vargas, muito embora este último teve muita importância ao absorver essas demandas e instituir a CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas) em 1943, embora sua restrição ao ambiente urbano com vistas a garantir um ambiente de investimento para o capital, frente às pautas sindicais. No campo, o atraso útil à acumulação capitalista foi mantido (OLIVEIRA, 2013). Contudo, apesar desse marco, a luta dos trabalhadores não foi fácil,

merecendo destaque os intensos movimentos por direitos, inclusive de caráter revolucionário. Nesse sentido, para Antunes “é preciso enfatizar que os trabalhadores lutavam há anos por férias, redução da jornada de trabalho, descanso semanal remunerado etc.” (ANTUNES, 2006, p. 86). Apesar disso, a estratégia de Vargas, por sua importância, o fez colocar seu próprio nome como um marco das conquistas trabalhistas, ou seja, ao atender as demandas fez de tal forma como “se a legislação trabalhista fosse um presente para os trabalhadores.” (ANTUNES, 2006, p. 86).

Desse modo, é através de um processo imerso em contradições que se dá o avanço e consolidação dos direitos trabalhistas. O trabalhismo varguista, lançando mão da repressão e da manipulação, ao mesmo tempo abriu caminho para concessões na legislação trabalhista, estabelecendo a legislação social do trabalho com a CLT, com os direitos fundamentais do trabalho. Nesse ponto, Prado (1999) salienta que surgiu a Consolidação das Leis Trabalhistas – a CLT, como a legislação do trabalho mais sofisticada daquele momento histórico representando o ápice do programa nacional-populista de Vargas. Ao mesmo tempo, Prado ressalta a importância deste processo e a inegável capacidade de Vargas para consolidar um processo de extrema importância para os trabalhadores. Tratou-se de um modelo sistemático bem elaborado, definição dos institutos, além de “uma processualística simples e um sistema judiciário aparelhado para aplicá-la” (PRADO, 1999, p. 41). Seriam estes os elementos centrais para um modelo de proteção do trabalhador sofisticado e que serviria como modelo. Os direitos previstos na CLT sobreviveram à repressão política do governo militar. Novamente, com muita luta da classe trabalhadora e parte da esquerda brasileira, saímos da ditadura e foi proclamada a Constituição de 1988, retomando vários elementos da CLT.

Passando por um período intenso das políticas neoliberais na década de 1990, em que a Constituição trabalhista resistiu a diversas tentativas de enfraquecimento, chegamos a era dos governos de Lula e Dilma com alguns avanços para as classes populares, como por exemplo, a regularização do trabalho

doméstico e uma política de valorização do salário mínimo. No entanto, as classes dominantes e a perspectiva neoliberal nunca desapareceram, de modo que vai culminar na contrarreforma de 2017. A contrarreforma trabalhista de 2017, representada pela lei 13.467/17, ocorreu em um contexto bem específico, que é o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, ou seja, o contexto do golpe contra a presidenta. Tratou-se de um cenário que teve início com as manifestações de junho de 2013, que de alguma forma teve efeitos através dos movimentos oportunistas, da mídia e dos empresários que financiaram propagandas para gerar instabilidade e criar um contexto propício para retirar a presidenta Dilma da presidência. É nesse contexto, que a situação propícia para as contrarreformas foram construídas. Em 2017 vamos ter de forma direta a contrarreforma trabalhista, que entrou em vigor em 11 de novembro através da Lei nº 13.467. Tal lei causou a alteração de mais de 100 artigos da CLT, sendo defendida em nome de uma suposta defasagem da Constituição trabalhista e com o suposto objetivo de criar mais empregos.

Haveria então, de acordo com os defensores dessa contrarreforma, a possibilidade de gerar 6 milhões de empregos com a flexibilização interna e externa. Sobre isso, citando a declaração do ministro da fazenda, Henrique Meirelles, Filgueiras (2019) afirma que a contrarreforma trabalhista, pela lei 13.467/17, “foi implementada com os objetivos declarados de aumentar o número de postos de trabalho e a formalização dos vínculos no Brasil” (FILGUEIRAS, 2019, p. 15). Porém, tal flexibilização parece na verdade retirar a proteção do trabalhador, pois, conforme Fonseca, a flexibilização, com incentivo a formas atípicas de contratação, tais como contrato de trabalho intermitente, autônomo exclusivo, contratação de trabalhador como pessoa jurídica, terceirização, trabalho em tempo parcial, não indicam a geração de emprego, “mas apenas a substituição de relações de emprego protegidas por postos de trabalho precários.” (FONSECA, 2019, p. 5). Também nesse sentido, Filgueiras (2019) indica que a contrarreforma não combate o desemprego nem reduz a

informalidade, tal como se afirma no senso comum reproduzido pela grande mídia. O autor também aponta que a chamada “flexibilização” constitui na verdade cortes de direitos, pois “a ideia, em suma, é que cortar custos (direitos) do trabalho estimula ou determina a ampliação da contratação de trabalhadores pelos empresários.” (FILGUEIRAS, 2019, p. 16).

Na verdade, trata-se de uma velha narrativa que relaciona direitos e desemprego, sendo apresentado aos trabalhadores um impasse entre ter um emprego ou lutar por seus direitos, ou conforme esse imaginário, defender salários e melhores condições de trabalho seria o mesmo que causar o próprio desemprego, o que para Filgueiras (2019) seria um velho discurso que perpassa o discurso de vários economistas. Outra questão que surge nesse contexto de contrarreforma é a liberação das terceirizações. A terceirização, como uma possibilidade trazida com a Lei 13.467/17, e também na Lei 13.429/ 2017, mostra-se nociva aos trabalhadores, levando à precarização das condições de trabalho. A intenção básica do empresário, como afirma Manus, é “diminuir o custo da mão de obra, o que lhe permite ampliar seu lucro, ou, no mínimo, manter-se no mercado de forma competitiva, garantindo preço razoável a seu produto” (MANUS, 2015, p.15). Ainda nessa perspectiva vale citar a prática de contratação de trabalhadores através de Micro Empresas Individuais – MEI. Tal prática se relaciona diretamente com a ideia do trabalhador se entender enquanto um “empreendedor de si”, mas que na verdade termina por eliminar as responsabilidades do contratante com o contratado. Tudo isso vai se relacionar diretamente com a contrarreforma do Ensino Médio, ou seja, a precarização das leis trabalhistas e a consequente exploração da classe trabalhadora diretamente relacionada com a precarização da educação para a formação de mão de obra barata para atender as demandas do capitalismo.

Adentrando as mudanças legislativas, lembramos que a CLT tem o Título I denominado “Introdução” composta por 12 artigos. É importante destacar que seis artigos deste Título I foram modificados pela Reforma Trabalhista de 2017. Esse título a que nos

referimos é de suma importância para o Direito do trabalho, pois nele encontramos conceitos centrais para essa área, que tal como afirma Delgado & Delgado são “estruturantes do Direito do Trabalho” (DELGADO & DELGADO, 2017, p. 99). É neste título da CLT que temos definições de empregador, empregado, conceitos de tempo serviço e tempo à disposição, duas normas sobre o princípio de igualdade, etc. Ainda, conforme Delgado & Delgado:

A par disso, o Título I da CLT traz a distinção entre o trabalho executado no estabelecimento do empregador e o trabalho executado no domicílio do empregado, sem prejuízo do reconhecimento da relação de emprego entre as partes (art. 6º, *caput*); explícita notável referência ao teletrabalho (parágrafo único do art. 6º) - embora tal referência não se esgote neste título, evidentemente; indica o campo de aplicação da CLT (art. 7º); menciona as fontes normativas do Direito do Trabalho (art. 8º, *caput* e parágrafo único); acentua importante regra acerca das nulidades no contrato de trabalho (art. 9º); enuncia preceito relativo à sucessão de empregadores (art. 10) - embora esta não seja a única referência feita pela Consolidação ao instituto da sucessão trabalhista; finalmente, apresenta regra sobre a prescrição no campo jurídico trabalhista (art. 11). (DELGADO & DELGADO, 2017, p. 99).

Dadas essas considerações, é importante citar algumas dessas modificações. O art. 1º da Lei n.13.467/17, da referida reforma, indica nova redação para o art. 2º da CLT no sentido do tratamento do “grupo econômico para fins justralhistas”. A Lei 13.467, além de mudar o § 2º do art. 2º da CLT, também insere nesse artigo o § 3º. Podemos citar outro artigo, para exemplificar de forma detalhada outra modificação:

Art. 4º Considera-se como de serviço efetivo o período em que o empregado esteja à disposição do empregador, aguardando ou executando ordens, salvo disposição especial expressamente consignada. § 1º *Computar-se-ão, na contagem de tempo de serviço, para efeito de indenização e estabilidade, os períodos em que o empregado estiver afastado do trabalho prestando serviço militar e por motivo de acidente do*

trabalho. § 2º Por não se considerar tempo à disposição do empregador, não será computado como período extraordinário o que exceder a jornada normal, ainda que ultrapasse o limite de cinco minutos previsto no § 1º do art. 58 desta Consolidação, quando o empregado, por escolha própria, buscar proteção pessoal, em caso de insegurança nas vias públicas ou más condições climáticas, bem como adentrar ou permanecer nas dependências da empresa para exercer atividades particulares, entre outras: I - práticas religiosas; II - descanso; III - lazer; IV - estudo; V - alimentação; VI - atividades de relacionamento social; VII - higiene pessoal; VIII - troca de roupa ou uniforme, quando não houver obrigatoriedade de realizar a troca na empresa.” (NR).

Trata-se do texto do art. 4º da CLT com a modificação feita através da Lei 13.467 de 2017. Na citação está em itálico a parte da lei modificada pela contrarreforma. A mudança não foi efetiva no art. 4º e § 1º, mas ela ocorre com a inserção do § 2º. Antes da contrarreforma trabalhista era um parágrafo único, agora são dois, sendo o segundo com oito incisos. Desse modo, de forma geral, atividades como descanso, estudo, alimentação, higiene pessoal e troca de uniforme deixam de fazer parte da jornada. A CLT indicava que o trabalhador recebesse por todo o período de disposição ao empregador, e nesse sentido seria incluído, por exemplo, os cursos de interesse do empregador ou com relação ao trabalho da empresa, realizado em dias de folga ou fora do horário regular do trabalho.

A contrarreforma traz insegurança nesses pontos, sobre receber ou não remuneração. Não temos uma definição de estudo, podendo ser considerado estudo as atividades ou cursos para melhorar suas atividades na empresa. Não se tem segurança ou impedimento que o empregado faça treinamento para o trabalho considerado como “estudo” em horários de sua folga e sem receber. Pode ocorrer coação, como se dá na prática, sendo que muitas vezes o funcionário não tem condições de negociar com igualdade frente ao seu empregador. Existem várias modificações importantes, com brechas na lei que torna a situação do trabalhador em uma situação de insegurança, como a mudança referente ao banco de horas e

outras. Podemos fazer referência a algumas situações práticas advindas dessa contrarreforma, como por exemplo, sobre o direito da Gestante Lactante. Antes da contrarreforma, durante a gravidez e amamentação, a mulher deveria ser afastada de sua atividade em ambientes insalubres. Contudo, com a contrarreforma, só ocorreria o afastamento da gestante das atividades em ambientes insalubres quando tal insalubridade seja de grau máximo. Para conseguir o afastamento durante a lactação, independente do grau de insalubridade, é necessário apresentar atestado de saúde. Outro exemplo importante, é que o tempo de deslocamento no qual o trabalhador se desloca para a empresa, em transporte fretado pela empresa e em condição de difícil acesso, não tendo transporte público, era considerado como jornada de trabalho. Com a nova lei, tal tempo para deslocamento não deve ser considerado como jornada de trabalho.

Analizando a contrarreforma trabalhista, vários estudos já indicam os problemas para a classe trabalhadora e o não cumprimento dos supostos objetivos. É necessário indicar como tal contrarreforma não se dissocia da contrarreforma do Ensino Médio, mas tem muitas conexões, como através da precarização e o incentivo a ideia de empreendedorismo.

Contrarreforma do ensino médio e educação integral

A contrarreforma do Ensino Médio foi proposta com a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, não tão por acaso o ano do Golpe contra Dilma, e no ano seguinte, em fevereiro, foi aprovada e transformada na Lei nº 13.415. É importante salientar que, assim como ocorreu na contrarreforma trabalhista, houve uma urgência em implementar essa contrarreforma na educação. Confrontando a proposta da contrarreforma e seus argumentos com a realidade dos alunos e seus desafios diários, Motta e Frigotto apontam que tratou-se de “uma ‘reforma’ contra a maioria dos jovens – cerca de 85% dos que frequentam a escola pública –, cujo objetivo é administrar a ‘questão social’ condenando gerações ao trabalho

simples” (MOTTA & FRIGOTTO, 2017, p. 357). Ou seja, tendo em vista nosso objetivo, que é indicar a relação entre a contrarreforma do Ensino Médio e a contrarreforma trabalhista, em outras palavras os autores afirmam que “se trata de uma reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos” (MOTTA & FRIGOTTO, 2017, p. 357).

Neste trabalho é importante destacar que a contrarreforma do Ensino Médio começou com o Projeto de Lei 6.840/2013, tramitando deste modo desde 2013 pelo Congresso. Trata-se de um projeto com proposta de alterações na Lei 9.634/1996, LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional). A proposta traz uma alteração central que indica uma organização dos currículos do Ensino Médio nas áreas de conhecimento, onde os educandos escolheriam algumas possibilidades para a formação, tais como: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Profissional. Caetano (2018) lembra que o PL 6840/2013 (BRASIL, 2014) que foi debatido na Câmara previa a flexibilização do currículo com a implementação em tempo integral do ensino médio, porém a escolha seria feita no último ano do ensino médio. Porém, destaca a autora:

No projeto de lei já se anunciava as parcerias com o setor privado e com o terceiro setor e também o ensino noturno e a formação de professores para o Ensino Médio, que desaparecem na Medida Provisória divulgada por Mendonça Filho, Ministro da Educação. (CAETANO, 2018, p. 205-206).

Deste modo, com base em Caetano (2018) queremos ressaltar neste artigo que as contrarreformas que estavam ocorrendo principalmente a partir de 2016, e, sobretudo as contrarreforma trabalhista e do Ensino Médio, estavam avançando a partir dos interesses dos grupos empresariais privados, tomando a frente na indicação do direcionamento das políticas públicas de educação.

Os problemas são considerados sempre os mesmos para a perspectiva neoliberal que busca defender uma suposta eficácia.

Basicamente, analisando a contrarreforma do ensino médio, indicamos que, se antes o currículo era organizado por disciplinas de área de conhecimento, ou campos científicos, a partir de então passa-se a trabalhar com competências e habilidades. Temos agora grandes áreas de conhecimento na qual são dissolvidos os conteúdos científicos, buscando desenvolver habilidades práticas para o mercado de trabalho. O que pauta as contrarreformas é a lógica neoliberal, com vistas ao mercado. Isso tem efeito direto na educação técnica por exemplo, pois através de cursos técnicos de qualidade era possível articular ciência e técnica, mas agora o ensino será partilhado em dois, com uma base comum de 1800 horas e uma segunda etapa composta por cinco itinerários formativos, sendo que dois desses serão escolhidos pelos estudantes. Trata-se de uma fragmentação para os alunos da classe trabalhadora, uma vez que a elite segue com uma educação ampla, conhecimentos científicos sólidos. Enquanto os filhos das elites são formadas para cursar as universidades e comandar os meios de produção, dentre outras profissões de prestígio, os filhos da classe trabalhadora são impelidos para uma formação técnica mais precária, pois a contrarreforma permite cursos de curta duração, ministrados por profissional sem formação adequada, a baixos custos. Além disso, temos a possibilidade de parte do ensino médio ser feito em escolas privadas. Através de parcerias e convênios com o setor privado, temos a tendência de privatização do Ensino Médio.

Nesse sentido, Caetano (2018), citando as organizações empresariais e o terceiro setor empresarial que tem influenciado nas contrarreformas, conclui que as contrarreformas expressam ligação entre os setores públicos e privados e que o Ensino Médio “passa a ser o meio com que os empresários visam formar a classe trabalhadora e as novas formas de organização do trabalho produtivo para um mercado já precarizado pela atual reforma trabalhista.” (CAETANO, 2018, p. 216). Trata-se, conforme indicamos, de uma articulação entre essas duas contrarreformas

(trabalhista e Ensino Médio). Caetano e Costa (2021) salientam que a articulação entre ensino médio e uma formação integral não correspondia a demanda de interesse dos empresários, e estes, por sua vez, chegaram até as escolas por meio do empreendedorismo. Este empreendedorismo solicita das pessoas uma formação constante visando os interesses do mercado. Não é por mero acaso que, conforme destacam as autoras, uma das “palavras da educação para o século 21” é “apreender a empreender”. O empreendedorismo configura-se como um meio ideológico do capital para combater o emprego. Através do empreendedorismo temos uma clara conexão entre a contrarreforma do ensino médio e a contrarreforma trabalhista, pois “o empreendedorismo vem ocupando cada vez mais espaço nos currículos da educação pública brasileira e, atualmente, é um dos eixos do Novo Ensino Médio.” (CAETANO & COSTA, 2021, p. 3). Ou seja:

A Reforma do Ensino Médio e a BNCC têm sido a justificativa usada para a introdução do empreendedorismo como conteúdo da educação, o que também tem sido apresentado por diferentes instituições privadas como conteúdo da BNCC. A Reforma do Ensino Médio aprovada em consonância com a BNCC, convertida na Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação apresenta características de uma grande aliança entre instituições privadas com o apoio da grande mídia e dos partidos políticos que sustentaram o impeachment da presidente Dilma Rousseff, denominado Movimento pela Base. (CAETANO & COSTA, 2021, p. 5).

Precisamos, diante deste cenário, defender a educação das classes trabalhadoras e refletir sobre como lidar com essas contrarreformas. É necessário conceber uma proposta de educação *omnilateral*, ou seja, frente às mudanças no Ensino Médio e com a contrarreforma trabalhista, pensar na omnilateralidade para a educação da classe trabalhadora. Devemos refletir sobre como podem ser trabalhadas essas mudanças no âmbito da EPT em busca de uma formação omnilateral, buscando uma sociedade que se

pudesse alcançar a mensagem por trás da famosa frase de Marx: “De cada um segundo as suas capacidades, a cada um segundo suas necessidades!” (MARX, 2004, p. 136). Deste modo, pensando na omnilateralidade, tomando a concepção de mundo como “a mais elevada forma de consciência”, tal como afirmou Lukács (2010, p. 189), Newton Duarte conclui que:

A educação escolar na perspectiva da formação omnilateral não pode, portanto, ignorar o fato de que o indivíduo vive sua própria história, mas também não ignora que essa história individual é parte de totalidades mais amplas como a classe social e, no limite, a história da humanidade. Nesse sentido a formação omnilateral pode ser entendida como transformação da individualidade tendo-se como referência a luta histórica da humanidade por condições que permitam uma existência verdadeiramente livre e universal. (DUARTE, p. 120-121)

Conclusão

Neste artigo tivemos como objetivo apresentar algumas relações entre a contrarreforma trabalhista e a contrarreforma do Ensino Médio, dentro de um contexto neoliberal. A compreensão do neoliberalismo como um conjunto de princípios mercadológicos, diferente do liberalismo clássico, apesar dos teóricos do primeiro ressaltarem que são herdeiros deste último, é importante para compreendermos como chegamos às contrarreformas no Brasil. Trata-se da intensificação da ofensiva neoliberal, cuja prática indica uma simplificação do conceito de liberdade, que passa a significar apenas liberdade econômica, para as classes dominantes.

Através das contrarreformas legislativas, as classes dominantes fazem prevalecer os seus interesses, representadas pelos grandes grupos empresariais e corporações, que influenciaram diretamente os rumos políticos do Brasil, e pautaram a mudança na educação das classes trabalhadoras. Diante do cenário de precarização das condições de trabalho e da educação

das classes baixas, é preciso retomar uma educação que leve em consideração o trabalho em sua dimensão ontológica, para além do caráter alienado que adquiriu na sociedade capitalista. Trata-se de uma formação integral e *omnilateral*, que pode possibilitar uma postura crítica diante dos retrocessos que abordamos, impulsionando a transformação da sociedade.

Referências

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ANTUNES, Ricardo. De Vargas a Lula: caminhos e descaminhos da legislação trabalhista no Brasil. **Revista Pegada**. Vol. 7. .2. 2006.

CHOMSKY, Noam. **O governo do futuro**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 2021.

DUARTE, Newton. Educação Escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: **Crise Capitalista e Educação Brasileira**.

FILGUEIRAS, Vítor Araújo. As promessas da Reforma Trabalhista: combate ao desemprego e redução da informalidade. In: **Reforma trabalhista no Brasil: promessas e realidade** / Organizadores: José Dari Krein, Roberto Vêras de Oliveira, Vitor Araújo Filgueiras. – Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2019.

HAYEK, Friedrich August von. **O caminho da servidão**. Tradução e revisão Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane De Moraes Ribeiro. – 5. ed. – Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

Hobsbawm, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MANUS, Pedro Paulo Teixeira. **Direito do Trabalho**. 16ª Edição. São Paulo: Atlas, 2015.

MEDEIROS, T. C. S; PASSOS, D.O.R. Reformas do Ensino Médio e Trabalhista: possíveis implicações para educação profissional técnica de nível médio. **Trabalho Necessário**. V.17, nº 34, set-dez (2019).

MISES, Ludwig von. **Liberalismo – Segundo a Tradição Clássica**. Tradução de: Haydn Coutinho Pimenta. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

MOTA, V.C; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2013.

PRADO, Ney. **Reforma Trabalhista**. Editora ITR: 2000.

Juventudes, Escola e Trabalho: notas sobre *ser jovem e ser aluno* e suas reconfigurações em tempos de pandemia

Elizabete da Silveira Kowalski

ProfEPT IFSul-rio-grandense / Charqueadas

Daniela Medeiros de Azevedo Prates

ProfEPT IFSul-rio-grandense / Charqueadas

1. A tríade juventudes-escola-trabalho: notas preambulares

O presente artigo é decorrente de Dissertação de Mestrado intitulada “Juventudes, escola e trabalho: narrativas de jovens-alunos do IFSul em tempos de pandemia” realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFSul) e junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventudes e Educação (GEPEJE/CNPq/IFSul). Para o exercício analítico deste artigo, assumimos como escopo a análise sobre a tríade juventudes-escola-trabalho a partir da pesquisa bibliográfica. Para este empreendimento, ancoramo-nos nos aportes teóricos de importantes pesquisadores no campo das juventudes e suas possíveis aproximações ao campo da Educação Profissional e Tecnológica. Tais estudos permitem-nos problematizar as noções de juventudes e de aluno como categorias histórica e socialmente construídas e sobre as quais se produzem modos de pensar e conduzir estes sujeitos em sua relação ao mundo do trabalho e a escola. Nesta direção, inicialmente trataremos de que *lugar* falamos ao fazermos uso dos termos *jovens*, *juventudes* e *jovens-alunos*. Para tanto, colocamos em suspeição a noção de *ser*, *estar jovem* a partir das interlocuções com importantes pesquisadores no campo das juventudes, os quais permitem compreendermos que *a juventude não é apenas uma palavra*, conforme afirmam Margulis e Urresti (1998), mas uma construção social que não se reduz a uma definição etária ou condição biológica. Na

mesma direção, entendemos que o termo *aluno* não é algo natural, mas constituído historicamente por diferentes relações de poder em que adultos definem e organizam as idades da vida a partir de parâmetros normalizados através de saberes, práticas e instituições, especialmente daqueles considerados *menores* (SACRISTÁN, 2005). O que se encontra articulado a uma importante maquinaria para constituição de novos sujeitos e subjetividades que emergem com o projeto da modernidade: a escola, conforme passaremos a tratar nas seguintes seções: “O que é *ser jovem*, afinal?”, “*Alumnus*” e “A escola”.

O que é *ser jovem*, afinal?

jo·vem

(latim *juvenis*, -is)

Adjetivo de dois gêneros e substantivo de dois gêneros

1. Que ou quem tem pouca idade; que ou o que ainda não é adulto.
2. Que ou quem está na juventude = MOÇO

A etimologia da palavra *jovem* parece apontar para dois sentidos: por um lado, o entendimento da *falta*, daquele que não é, do *vir a ser*. Por outro, o entendimento marcado pelo presente, daquele que *está* na juventude. Mas afinal, o que podemos entender como *ser ou estar jovem*? Como podemos buscar pistas para compreendermos esta condição? E como se pode apreender sobre (e com) os mesmos?

Não é tarefa simples definir a categoria juventude e talvez seja sempre uma tentativa provisória e interessada de capturá-la, inclusive em nossas pesquisas. A partir do *olhar* cultural sobre as juventudes muitos pesquisadores argumentam que não há propriamente uma idade precisa de onde começa e termina a juventude, especialmente na atualidade em que *ser, estar e parecer jovem* se tornou um valor cultural. A este respeito, Severo (2014, p. 55) considera que é possível pensar que se pode ser jovem dos 15 aos 40 anos, pois para alguns “a juventude é um estado de espírito,

uma disposição física, um perfil de consumidor, [...] em que todos querem se incluir e do qual ninguém quer sair”.

Em outra perspectiva, especialmente quando pautamos o *olhar* sobre políticas, é indispensável reconhecemos em termos populacionais quem são considerados jovens, afinal será a partir de determinadas características, realidades e condições que se reivindicam políticas para as juventudes. Nesta direção, a Lei n. 12.852/13 que institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), considera jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos de idade (BRASIL, 2013).

Definir o que é *ser, estar jovem* ainda incorre em outro desafio, e neste caso, podemos considerar um *risco* às nossas pesquisas: assumir imagens ou representações do que é *ser jovem* tão somente a partir do *olhar* do adulto. A este respeito, Dayrell (2003) argumenta que, no cotidiano, nos deparamos com várias imagens da juventude que influenciam na forma como entendemos e agimos com os jovens. O que se situa em três recorrentes representações: a juventude como um *vir a ser*, como um *tempo de crise* ou ainda como um *tempo de liberdade*.

Associar o jovem como um *vir a ser* é uma das visões mais entranhadas em nossa sociedade, a qual coloca os jovens em uma condição de transitoriedade até a vida adulta, neste sentido, impedindo-nos de reconhecê-los como sujeitos no presente. Corroboramos com Dayrell (2003) ao entender que a juventude não pode ser reduzida a uma passagem, *ser, estar jovem* remete a um momento determinado, mas que assume importância em si mesmo.

Outra tendência destacada por Dayrell (2003) é a imagem da juventude ligada a um *tempo de crise*, de irresponsabilidade, o que implica formas de condução muitas vezes arbitrárias, pois a reduzem a uma fase da vida perigosa e que deve ser contida. Neste sentido, a juventude ou determinados perfis de jovens passam a ser reconhecidos como *risco social* e alvo de determinadas políticas e ações sociais.

Por fim, Dayrell (2003) apresenta a imagem da juventude como um *tempo de liberdade*, associando-a a comportamentos excêntricos, a um tempo de experimentações, de tentativas e erros, de prazer. Esta perspectiva traz consigo certa tolerância a experimentações dos jovens, porém, é sustentada no entendimento que não possuem maturidade para tomada de decisões, o que tende a extirpá-los da condição de sujeitos políticos (GROPPO, 2017).

Estas, entre outras imagens, são representações produzidas sobre os jovens que se sustentam em “modelos”, em ideais construídos socialmente, comungando a ideia de *incompletude*. Nesta direção, Carrano e Brenner (2021) argumentam que existe uma lacuna entre as representações ideais sobre os jovens e as suas vidas, comumente preenchida por preconceitos e mistificações.

Buscar compreender não propriamente o que reside nesta *lacuna*, mas *quem* e *como* a constitui parece um importante gesto metodológico que coloca em suspeição imagens sobre os jovens fundamentadas nas expectativas do mundo adulto e permite construirmos “pontes”, conexões de aproximação às vidas destes sujeitos, em sua *concretude*, contingencialidade, em suas diferentes e desiguais condições.

É nesta direção que buscamos sustentação junto a importantes pesquisadores no campo das juventudes de diferentes países como Pais (1990) em Portugal, Feixa (2020) na Espanha, Margulis e Urresti (1996) na Argentina, Canevacci (2005) na Itália, Valenzuela (1998) no México, entre outros. Tais pesquisadores compreendem a juventude como uma construção social, uma categoria inserida em um contexto de particularidades e circunstâncias econômicas, sociais ou políticas, sujeitas a modificar-se ao longo do tempo. Portanto, *ser jovem* não se reduz a uma definição etária enquanto característica biológica ou condição do corpo.

Corroboram a este entendimento pesquisadores como Dayrell (2003; 2007), Carrano e Brenner (2021), Spósito (2002), Novaes (2019), Peralva (1997), Corrochano e Freitas (2015), Groppo (2017), Garbin e Prates (2017), entre outros, que nos permitem (re)pensar o campo de estudos e pesquisas em juventudes no contexto brasileiro.

Grosso (2017) afirma que a juventude, na Sociologia, é uma categoria social. Social por fazer parte de uma estrutura social, por formar um grupo com sujeitos que se assemelham pelo status etário intermediário. Este status etário intermediário quer dizer que o jovem se distingue da infância por ter como característica uma relativa independência, embora distinga-se da maturidade por ter menos direitos no mundo público. Mas é também uma categoria histórica, pois opera de acordo com a sociedade a qual pertence, no tempo histórico em que vive.

Partindo desses pressupostos, Dayrell (2003) considera que a juventude se constitui a partir de sua condição social. Portanto, o modo como cada sociedade caracteriza as transformações perpassadas por indivíduos de uma determinada faixa etária é muito variada e se relaciona a condições sociais como classe social, gênero, lugar em que vive, identidade religiosa, étnica, dentre outros aspectos.-

Assumirmos tal compreensão, implica um duplo movimento, conforme nos ensina Pais (2003): olharmos da *unidade* para a *diversidade*. Por um lado, envolve reconhecer que determinados indivíduos partilham de uma dada fase da vida, de um excedente temporal, de uma *moratória vital*, como nos ensinam Margulis e Urresti (1998). Em outras palavras, significa que histórica e geracionalmente determinados indivíduos partilham material e simbolicamente de marcadores sociais, imagens culturais, linguagens e performatividades nos usos dos corpos, conforme explicam Garbin e Prates (2021) a partir de Feixa (1999). O que não significa que se trate de uma categoria homogênea, ao contrário, há múltiplas formas de *ser e estar jovem* visibilizadas na contemporaneidade. Assim, a evocação do termo *juventudes* no plural implica em nos colocarmos em um segundo movimento que nos encaminha a necessidade de reconhecermos as diferentes e desiguais condições que perpassam a vida destes sujeitos.

Alumnus

Sacristán (2005) afirma que a origem da palavra *aluno* é proveniente da palavra *alumnus* que vem do verbo latino *alere*, cujo significado é alimentar. Para o autor:

O aluno é um ser *carente* (vazio que deve ser preenchido, pedra disforme a ser esculpida ou estrutura por construir) de algo cuja posse consideramos beneficiá-lo sentindo-nos legitimados para proporcionar tudo isso a ele (SACRISTÁN, 2005, p. 136).

O autor nos faz refletir sobre o modo como naturalizamos a presença do *ser aluno* em nossa experiência sem questionar seu significado, impedindo-nos de reconhecê-lo como uma condição contingente e transitória. Afinal, como explica: “[...] damos como certo que, em alguma etapa de suas vidas, o papel das pessoas é ir às instituições escolares todos os dias” (SACRISTÁN, 2005, p. 13). Ainda assim, às vezes, “[...] é preciso dar aula para quem ainda não aprendeu a ser aluno e aluna e não está *naturalmente* disposto a fazer este papel” (XAVIER, 2003, p. 96).

Para Sacristán (2005), tanto o aluno, como a criança, o menor ou a infância – e podemos acrescentar o jovem ou juventude – são categorias que foram criadas, as quais são elaborações atribuídas aos sujeitos, “[...] uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica” (SACRISTÁN, 2005, p. 11). Assim como a juventude é uma invenção marcada por representações contingencialmente construídas do que é *ser jovem* ou do que deveria ser a partir das expectativas do mundo adulto, *ser aluno* é uma (outra) condição importante do que constitui estes sujeitos.

Ser aluno, estudante ou *aprendiz* remete a condição daquele que estuda e aprende, envolvendo definições e expectativas que se almeja serem alcançadas por aqueles que pertencem a essa categoria, como certos comportamentos, valores, propósitos, regras, etc. O que não pode ser analisado dissociadamente das

contingências em que se produzem, das estratégias que se lança mão e dos tempos e espaços que se associam.

Severo (2014) explica que, no contexto da Modernidade, começa a se constituir uma cultura escolar. A partir dos colégios jesuítas, passa a se organizar as crianças por faixa etária, onde os espaços proporcionaram um enclausuramento desses sujeitos, importante forma de inculcar-lhes os métodos de ensino que se baseavam na repetição, na ordem e na disciplina. A autora explica que a partir da regularidade dos horários, dos rituais instituídos, das formas de tomar as lições, dos calendários, criava-se, então, a categoria aluno, que passaria a ser alvo de vários campos de estudo.

Conforme explicam Varela e Alvarez-Uria (1992) a respeito do que denominam *maquinaria escolar*, desde o século XVI, emergiram instituições fechadas que tinham a função de ordenar e regulamentar os espaços (métodos e conteúdos conforme o estrato social). Os colégios passaram a operar na separação dos colegiais das comunidades, separando-os do tempo produtivo, individualizando-os e dispondo a todos, saberes e instrumentos mediante domínio do professor.

Paulatinamente, a escola obrigatória e família conjugal se tornam um instrumento de intervenção junto a um conjunto de especialistas para educar as classes populares a ordem social burguesa, sobretudo, a partir da segunda metade do século XIX e início do século XX. Pois, até então, o trabalho infantil inviabilizou que se expandisse a escolarização (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992).

No contexto brasileiro, Dayrell (2003) pontua que o processo de massificação da escola pública ocorre sobremaneira a partir da década de 1990, momento em que as escolas passam a receber um contingente de alunos cada vez mais heterogêneos, marcados por uma sociedade desigual. Como consequência, os jovens pertencentes a camadas sociais populares, carregam para o interior da escola, seus conflitos oriundos de uma sociedade que os exclui. O autor afirma que há, em torno desses jovens, uma representação negativa e preconceituosa, fazendo com que a escola não perceba quem é esse jovem de fato: “A escola tende a não reconhecer o

‘jovem’ existente no ‘aluno’, nem a diversidade étnica, de gênero, orientação sexual, entre outras expressões de sua condição juvenil” (DAYRELL, 2007, p. 1117).

A Escola

Scholé, traduzido no latim *otium*, ócio, o que podemos compreender como *tempo livre*, a escola surge como espaço que temporariamente permite apartar jovens das obrigações do mundo adulto e das formas de educação fundamentadas na família e comunidade (LOPONTE e PRATES, 2021). Embora não pretendamos retomar a história da escola, entendemos ser necessário situarmos alguns aspectos que a marcaram e que são fundamentais para refletirmos nas condições e reconfigurações do presente.

Masschelein e Simons (2019), ao explicarem o caráter de *tempo livre* que a escola oferece, lembram que as origens da escola repousam na Grécia Antiga, enquanto invenção (política) específica da *polis* grega:

[...]a escola grega, surgiu como uma usurpação do privilégio das elites aristocráticas e militares na Grécia antiga. Na escola grega, não mais era a origem de alguém, sua raça ou “natureza” que justificava seu pertencimento à classe do bom e do sábio. Bondade e sabedoria, foram desligadas da origem, da raça e da natureza das pessoas (MASSCHELEIN e SIMONS, 2019, p. 26).

A escola fornece o *tempo livre*, não produtivo para aqueles que, por sua posição na sociedade, ou por nascimento, não tem o direito de reivindicá-lo. Na Grécia Antiga, tratava-se de uma forma de educação desigual, firmada no direito consuetudinário, destinada somente a homens livres e jovens aristocratas destinados à diligência da *pólis*. Assim, a escola permitiu separar duas formas e dois usos do tempo: o *tempo livre* e o *tempo escravo* – ou o *tempo produtivo*. Separou ainda pessoas: os *bem-nascidos* e os *mal-nascidos*

– aqueles que não poderiam se dedicar a uma vida contemplativa (MASSSCHELEIN e SIMONS, 2019).

E o que faz a escola pública moderna? Conforme argumentam Masschelein e Simons (2019), a escola permite democratizar o *tempo livre*, estendendo, universalizando a *scholé* a crianças e, mais recentemente, a jovens, e apartando-os temporariamente da comunidade e da família. A escola possui este potencial revolucionário de libertar do passado (que oprime, define) e do futuro (inexistente, incerto ou predeterminado) que sustenta desigualdades sociais. Disso deriva uma espécie de ódio dirigido a escola e impulso em *domá-la*, seja para que se curve às expectativas da sociedade e do mercado ou ainda para que se finde em uma extensão da família (MASSSCHELEIN e SIMONS, 2019; LARROSA, 2018).

Em outras palavras, ainda hoje existe uma disputa acerca desse *tempo livre* fornecido pela escola, estando de um lado as famílias que o reivindicam para si, a fim de suplementar a educação provida pelo espaço privado da casa, e por outro, a sociedade e ações governamentais com expectativas de formação de determinados tipos de sujeitos. O que muitas vezes remete a disputas para que a escola seja funcional em atender ao mercado de trabalho ou, ainda, que forme *bons cidadãos* (MASSSCHELEIN e SIMONS, 2019), a partir de parâmetros sociais que definem o que é um *bom cidadão*.

Conforme argumentam, embora os conhecimentos e habilidades aprendidas na escola derivem do mundo, ainda assim, todo o conhecimento inserido em um currículo escolar passam a ser matérias de estudo e deveriam estar separadas de uma aplicação direta no dia a dia. Nesta direção, o tempo não deveria ser dedicado à produção, findado a funcionalidades ou utilidade para inserção no mercado do trabalho. À medida que a escola constrói esse tempo livre, cria igualdade, através da suspensão do tempo passado e futuro, chamando os jovens para o tempo presente, liberando-os da carga potencial tanto do passado quanto de um futuro pretendido ou predeterminado. A escola é “[...] como

presente e meio termo, um lugar e um tempo para possibilidades e liberdade” (MASSSCHELEIN e SIMONS, 2019, p. 33).

A escola possui este potencial revolucionário, justamente porque carrega consigo disputas de uma escola historicamente dual, destinando às elites uma formação integral para o pleno exercício do espaço público e aos filhos de trabalhadores restringe-se à aprendizagem de determinadas habilidades para atender às expectativas do mercado de trabalho.

A este respeito Saviani (2007), explica que a escola foi se depurando, complexificando, alargando até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação. Tanto na Europa como no Brasil, embora não simultaneamente, com o surgimento do modo de produção capitalista, Saviani (2007) afirma que a relação trabalho-educação sofre uma nova determinação, através do impacto da Revolução Industrial que ao introduzir a maquinaria, que segundo o mesmo “não é outra coisa senão trabalho intelectual materializado” (SAVIANI, 2007, p. 158), consolidou uma nova ordem social, pois tornou o trabalho artesanal em trabalho abstrato e forçou “a escola a ligar-se de alguma maneira, ao mundo da produção” (SAVIANI, 2007, p. 159). O autor relaciona a Revolução Industrial, que colocou a máquina no centro do processo produtivo a uma correspondente Revolução Educacional.

Observamos essa relação da fábrica com a escola quando Varela e Alvarez-Uria (1992) referem-se a uma *maquinaria escolar*, argumentando que a instituição escolar se constituiu firmemente, apoiada pelo Estado, a fim de garantir o bom funcionamento de outras tantas instituições nas quais se organizou a sociedade moderna, como por exemplo, a família, a fábrica, o Exército e a prisão. Para tanto, as diferentes instituições, inclusive escolares, passaram a se firmar em uma estratégia de condução de todos e cada um através da disciplina. Assim, a instituição escolar no início da metade do século XIX e parte do século XX centrava-se em disciplinar e humanizar o “[...] animal da nossa espécie” (SIBILIA, 2012, p. 18), trabalhar a natureza *crua* dos alunos para poder

ensinar-lhes a ler e escrever e posteriormente fazê-los serem capazes de se *tornarem bons cidadãos*, entendido aqui como capaz de obedecerem às leis e se autodisciplinarem. A educação à época também possuía um caráter normalizador, ou seja: “[...] ensinava-se a pensar e agir do modo considerado correto para os parâmetros da época” (SIBILIA, 2012, p. 19).

Conforme discorre Prates (2021) a este respeito, a educação, em especial através da escola, foi estratégica para constituição de novos sujeitos adequados a ordem que se instituiu com o projeto moderno, conduzindo a conduta de todos e cada um a partir de novos parâmetros que se distinguiram dos modos de pensar e viver no mundo medieval:

A crescente racionalização dos modos de governar tendo como objeto a população foi fundamental para que se passasse a produzir saberes e práticas específicas para conduzir diferentes sujeitos, possibilitando que a formação do ser humano se tornasse uma responsabilidade administrada pelo Estado, uma forma de condução que não se restringia às comunidades e a família (PRATES, 2021, p. 173).

Nesta direção, Sibilía (2012) permite-nos questionar: que tipos de corpos e subjetividades esta escola que surgiu no início da Modernidade, com a missão civilizadora, produziu em seu ápice? Sob o ponto de vista historiográfico, a escola parece uma tecnologia pensada para produzir algo que não está mais compatível com “[...] corpos e subjetividades das crianças de hoje” (SIBILIA, 2012, p. 13). A autora nos provoca a pensar como este formato de escola se constitui como uma máquina antiquada, cujo funcionamento não está mais em sintonia com os jovens do século XXI.

Para Sibilía (2012), o desencaixe entre os jovens e a escola está ligado a muitos fatores de ordem cultural, moral, política, econômica, além de mudanças sociais importantes que se desencadearam nas últimas décadas, em nível global. Entre estes fatores, temos a introdução de novos aparatos tecnológicos da cultura audiovisual e digital, embora entendamos que não sejam

os únicos responsáveis por essa fissura entre a escola (mesmo com todo seu classicismo) e os modos de ser dos jovens contemporâneos.

Esta fissura de que trata Sibilia (2012) parece conectada com o que Dayrell (2007) compreende sobre as relações da juventude com a escola, por vezes caracterizadas por tensões e ambiguidades vivenciadas pelos jovens ao se constituírem como alunos em um cotidiano que desconsidera sua condição juvenil. Neste sentido, para muitos jovens, a escola parece estar distante de suas inclinações e, por conseguinte, se mostra “enfadonha”. Em contrapartida, para a escola e seus profissionais, o problema parece recorrentemente residir nos próprios jovens, que se mostram desinteressados pela educação escolar. Dayrell (2007) sugere que as tensões existentes entre os jovens e a escola remetem a mudanças que vêm acontecendo na sociedade, como também apontou Sibilia (2012).

A esse respeito, Prates (2020) argumenta que há um *borramento* nas fronteiras erguidas na Modernidade que separam o mundo da infância, juventude e inserção à vida adulta. O que explica estar relacionado às mudanças no eixo tempo-espaço e radicais transformações nas formas de condução, de educação concebida a partir da perspectiva kantiana “do adulto como único capaz de levar crianças e jovens a estados de maioridade” (PRATES, 2020, p. 198). A partir de Nogueira-Ramirez (2013), a autora argumenta que essa radical transformação nas relações entre os adultos e os mais jovens traz como marca a *crise da disciplina*, assim, corroborando às arguições tramadas ao longo desta seção, em especial a partir de Sibilia (2012), Dayrell (2007), Masschelein e Simons (2019).

Parece que estamos diante de outra relação entre quem conduz e quem é conduzido. Isso não necessariamente remete a uma postura contestatória dos jovens perante a autoridade do professor, do adulto – ou quisermos retomar a concepção de Kant, daquele que está em estado de maioridade e dirige quem está em estado de menoridade. De outra forma, parece visibilizar um *borramento* desta

assimetria, em que assume preeminência o sentido de horizontalidade em que os jovens aprendem em diferentes âmbitos e com diferentes pessoas, inclusive seus próprios pares. Trata-se de um deslocamento que não é novidade, vem sendo reconhecido desde a década 50, mas que toma proporções ainda mais profundas na atualidade, especialmente por esta geração se constituir inteiramente — desde o nascimento — em uma outra relação espaço-tempo e cujos efeitos podemos reconhecer em diferentes âmbitos. Trata-se de um momento em que significativamente não apenas se difundem e popularizam as formas de acesso à informação e, em certa medida, conhecimento, mas também se criam ferramentas para que estes sujeitos se tornem produtores, em uma ênfase cada vez mais voltada à aprendizagem, o que está atrelado a uma racionalidade neoliberal (PRATES, 2020, p. 193).

Além dessas tensões e ambiguidades, o contexto da pandemia de Covid-19 pode ser um elemento capaz de nos fazer refletir ainda mais sobre as tensões vivenciadas entre os jovens-alunos e os sentidos da escola, especialmente a partir do momento em que há um “esvaziamento” do espaço físico das instituições de ensino. Ao mesmo tempo, inventa-se temporariamente uma outra escola, *remota*, implicando outras formas de ocupar espaços e tempos, outras relações sociais, requisitando determinadas formas de ensinar e aprender e criando ou intensificando formas de desigualdades já existentes.

Antes mesmo da pandemia, Severo (2014) afirmava que a educação, em função das diversas configurações sociais, diversos formatos, acabou por ter que se adaptar, através de novas estratégias e metas. A autora, neste caso, se referia às mudanças singulares processadas na educação e na escola em função de um mundo supersaturado de informações, que confronta o trabalho de professoras e professores e que retirou o monopólio da escola como lugar de conhecimento. Tais análises nos parecem pertinentes para pensar a escola a partir do “esvaziamento” enfrentado com a pandemia, necessitando reinventar-se às pressas ao deslocar-se do *espaço fechado e disciplinar* que fora constituído para ocupar o *espaço*

aberto das redes de comunicação e informação da internet, principalmente através das *salas virtuais* de conferência. A escola se desloca de seu potencial espaço apartado da vida na família e comunidade e *invade* o espaço privado da casa. Escola e casa criam outras relações, produzem (outros) sentidos. Um desafio que se coloca, para gestores, professores, jovens-alunos, mas também para as próprias famílias, afinal, todos passam a ser afetados com as novas relações que se impõe ao espaço de suas casas e criam outros sentidos.

A respeito de nossa relação com o espaço, Sacristán (2005) argumenta que o espaço “[...] não é indiferente para nós, nos afeta por sua presença e aspecto, pelo estado de ânimo que propicia, pela satisfação que produzem em nós as atividades realizadas nele [...]” (SACRISTÁN, 2005, p. 145).

Nesse sentido, Garbin e Tonini (2012) corroboram com este excerto ao declararem que é possível dar uma conotação mais simbólica do que material à definição de lugar, ao lugar-escola e ao espaço da escola. Mesmo não tendo a intenção de adentrarmos a discussão sobre o conceito de lugar,

Parece-nos mais interessante pensar a palavra lugar mais ligada à ocupação que se faz, ou um destino que se dá ao espaço como marcadores culturais. Essas novas sensibilidades juvenis, que se configuram nesse século, tecem-se nos diferentes espaços sociais dos quais os jovens participam como a rua, onde se constitui uma cultura voltada para os diferentes modos de utilização do tempo livre, a casa, a escola, assim como as áreas de lazer — e nas redes de relações que aí são estabelecidas (GARBIN e TONINI, 2010, p. 12).

E quais seriam os sentidos a estas outras formas de ocupação da escola em tempos de pandemia, a este *lugar* associado a uma rede de relações nele estabelecidas em diferentes espaços?

Da tríade juventudes, escola e trabalho: notas finais

A escola teve como imperativo adaptar-se em sua forma, em seu trabalho, em suas práticas pedagógicas, em suas relações a um mundo virtual. A este respeito, é importante frisar que a realidade virtual não é novidade, suas marcas acentuadas pelo *borramento* de fronteiras espaciais e temporais, em que é “[...] possível estar simultaneamente em diversos lugares, com muitas pessoas, sem que estas estejam reunidas” (MARQUES, 2020, p. 264) é um fenômeno que vai se estendendo e criando outras formas desde a virada do século XXI. É tácito que este fenômeno não se restringe aos jovens, ainda assim, é importante reiterar que estes sujeitos nascem inteiramente em um contexto onde se estabelecem novas relações com tempo-espço e que produzem efeitos também nas formas de aprender para além dos espaços legitimados e institucionalizados da escola, em um momento que outras formas de buscar e produzir conteúdo se dispõem nos *espaços abertos* da internet (PRATES, 2021).

O que reflexionamos neste texto é o modo como se impõe às escolas em tempos de pandemia como alternativa viável e segura diante do imperativo de isolamento social. A escola pautada por relações presenciais, “[...] que fazem do ato pedagógico um momento de interação e partilha” (MORGADO, SOUSA e PACHECO, 2020, p. 6) passa a se deslocar para este *lugar outro*, marcado pelas (novas) relações e efeitos da ampla conectividade e o *zoomismo*. Embora as tecnologias tenham garantido a continuidade do funcionamento das escolas no contexto pandêmico, talvez o predomínio digital possa desfigurar o fenômeno educativo (MORGADO, SOUSA e PACHECO, 2020).

O calendário escolar, sustentado nos 200 dias letivos, distribuído em cinco dias de aulas por semana e quatro horas de aula por dia previstos na Educação Básica, foi alterado em caráter excepcional a partir da Lei 14.040/2020 que temporariamente *flexibiliza* este tempo (BRASIL, 2020). As instituições de ensino se reorganizaram de diferentes formas. No caso do IFSul, as

disciplinas passaram a se dispor em módulos a partir da aprovação da Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP), que se constituem em atividades síncronas, que consistem em aulas desenvolvidas em salas de conferência em ambiente virtual, e atividades assíncronas, estas realizadas pelos alunos em ambientes virtuais de aprendizagem sem a presença do professor. Disciplinas práticas se deslocam para simuladores em ambientes virtuais, através de plataformas e programas adotados de forma a dar continuidade às atividades.-

Através das APNP, criam-se outras formas de aprender e de se relacionar com os outros, mediante aulas em formato remoto, através de salas de webconferência em um ambiente doméstico que nem sempre se mostra adequado aos estudos. Professores e alunos, convivendo a partir das telas de computadores e celulares.

Desse lugar imaginado e pensado a partir da Modernidade, a escola foi se modificando e o imperativo do isolamento social, presente na pandemia, trouxe como uma das mudanças necessárias a adaptação da escola, de forma ampla a realidade virtual, ou a *ordem digital*, como podemos depreender a partir de Han (2021). Uma *ordem* marcada pelo *imediatismo* e cuja temporalidade e percepção rapidamente se desfazem em relação a um tempo calendarizado diretamente ligado a uma certa ordem do cotidiano (PAIS, 1998) e sobre a qual se sustentou, até então, a escola. A escola aparta temporariamente os sujeitos de um destino preconcebido pelas obrigações e expectativas da família, da comunidade e do trabalho. O que, conforme permitem compreender Masschelein e Simons (2018, p. 49) “[...]envolve sair constantemente de si mesmo, transcender a si mesmo – ir além do seu próprio mundo e da vida por meio da prática e do estudo.” Nesta direção, espaços e tempos são cuidadosamente dispostos pela escola, visando à atenção necessária para o estudo, prática e construção de conhecimentos através do diálogo indispensável em uma formação para viver em sociedade, na diversidade do espaço público.

Com a pandemia, os jovens-alunos passaram a ocupar de outras formas e com outros sentidos os espaços e tempos da escola

que se desloca, *invade* e ocupa o espaço privado de suas casas. Suas vivências restringiram-se quase que integralmente ao espaço da família, um espaço de *mesmidade*, de valores, costumes, concepções. O imperativo do isolamento tornou difuso e distante o que se constrói na convivência, na partilha, no diálogo com os outros, experiências indispensáveis na formação para viver no espaço público, de respeito à diversidade, tão presentes na escola.

A sala de aula se transformou ao invadir o espaço doméstico, ocupou e criou outros sentidos a lugares muitas vezes compartilhados com a família como a mesa da cozinha, o sofá da sala, o quarto dividido com irmãos, ou mesmo uma mesinha improvisada na garagem (KOWALSKI, 2022). Temporariamente e, por vezes, concomitantemente, a mesa de estudo é o lugar em que se prepara e faz refeição. Isso *afeta* em diferentes ânimos remetendo-nos a Sacristán (2005) ao argumentar que o espaço nos afeta, seja pelo estado de ânimo que propicia, seja pela satisfação que se tem ao realizarmos atividades nele, ou seja, não somos indiferentes a ele.

O ensino remoto foi uma ferramenta possível que permitiu prosseguir com atividades escolares em um contexto de necessário isolamento social, mas a invenção, às pressas, da escola remota visibilizou o que faz a escola, os sentidos que assume nas experiências daqueles que a tornam indispensável. Resumindo a escola, como discorre Larrosa (2017), parte da operação de tornar cada um aluno, estudante, suspendendo – e não destituindo – dos laços da família, da comunidade, da sociedade. A escola opera temporariamente fora do efeito da ordem ou uso habitual das coisas, criando um tempo livre para o estudo e o exercício. Sobre a mesa, a escola torna público conhecimentos, práticas apoiando-se um duplo “amor” pelo mundo e pelas novas gerações, o que permite tornar a atenção e a renovação possíveis; ao mesmo tempo, na interação com as pessoas diferentes e com o mundo, sustenta-se no entendimento de que cada um pode aprender tudo.

Conforme Dussel (2017) elogiar a escola não é fácil em um contexto de informação infinita ou de um clima político e cultural

antiescolar. No entanto, em tempos de vazio com o imperativo do isolamento social e de exaustão com a invenção e expansão da escola remota, parece-nos mais do que necessário defendermos a escola, o que faz a escola, no necessário elogio a escola que:

[...] passa por apreciá-la, cuidar dela, expandi-la para que não se estabilize nem no efêmero, nem na descartável, mas como uma condição vital de uma montagem que está sempre à beira de sua destruição, mas também em movimento, aberto, capaz de apresentar o mundo e de ajudar a criar novas montagens, imaginando outros futuros (DUSSEL, 2017, p. 109).

Referências:

BRASIL. **Lei n. 14.040**, de 18 de agosto de 2020 que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.852**, de 05 de agosto de 2013, institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, 2013

CARRANO, P.; BRENNER, A. K. Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes de estudantes. In: GARBIN, E.; PRATES, D. A. M. (Orgs.). **Juventudes contemporâneas: emergências, convergências, dispersões**. Porto Alegre: CirKula, 2021, v. 1. p. 129-146.

CORROCHANO, M. C.; FREITAS, M. V. **Juventude e trabalho: experiências e percepções**. Brasília: SNJ, 2015.

CANEVACCI, M. **Culturas eXtremas: Mutações juvenis nos corpos das metrópoles**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

- DAYRELL, J. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, pp 1105-1128, 2007.
- DAYRELL, J. **O jovem como sujeito social.** *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, pp. 40-52, 2003.
- FEIXA, C. B. **Geração @. a juventude na era digital.** In: GARBIN, E. M.; PRATES, D. M. A. (Orgs.) **Juventudes contemporâneas: emergências, convergências e dispersões.** Porto Alegre: Cirkula, 2020. Pp. 261-284.
- FEIXA, C. **De jóvenes, bandas y tribus: antropologia de la juventud.** Barcelona: Ariel, 1999.
- GARBIN, E. M.; PRATES, D. M. A. (Orgs.) **Juventudes contemporâneas: emergências, convergências e dispersões.** Porto Alegre: Cirkula, 2021.
- GARBIN, E. M.; PRATES, D. M. A. **Culturas juvenis: (des)ordenamentos e (des)encaixes nos currículos escolares contemporâneos.** *Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*, v. 1, pp. 30-32, 2017.
- GARBIN, E. M.; TONINI, I. M. **“Geografando” práticas juvenis que demarcam a metrópole: uma questão de currículo escolar?** *Geograficidade*, v. 2, número especial, pp. 8-18, 2012.
- GROPPO, L. A. **Introdução à Sociologia da Juventude.** Jundiaí: Paco Editorial, 2017.
- HAN, B. **Sociedade Paliativa: a dor hoje.** Tradução: Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021.
- JOVEM. *In: Dicionário da língua portuguesa.* Lisboa: Priberam Informática, c2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/jovem>. Acesso em 28/03/2021.
- KOWALSI, E. S. **Juventudes, Escola e Trabalho: narrativas de jovens-alunos do IFSul em tempos de pandemia.** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT) – Instituto Federal Sul-rio-grandense, 2022.
- LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

- LAROSSA, J.(org.) **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LOPONTE, L. N.; PRATES, D. M. A. **Juventudes, trabalho e educação**: a formação humana integral e a Educação Profissional nos Institutos Federais. In: BAIRROS, M., MARCHAND, P. (Orgs.). *A Educação Básica tem futuro?* Porto Alegre: Cirkula, 2022. Pp. 163-182.
- MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. In: MARGULIS, M.; URRESTI, M. **La juventud es más que una palabra**: ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-30.
- MARQUES, C. B. A netnografia como possibilidade metodológica em pesquisas sobre juventudes no campo dos estudos culturais. In: GARBIN, E. M.; PRATES, D. M. A. (Orgs.). **Juventudes contemporâneas**: emergências, convergências e dispersões. Porto Alegre: Cirkula, 2020. Pp. 261-284.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. São Paulo: Autêntica, 2019.
- MORGADO, J.; SOUSA, J.; PACHECO, J. A. **Transformações educativas em tempos de pandemia**: do confinamento social ao isolamento curricular. *Práxis Educativa*, v. 15, pp. 1-10, 2020.
- NOVAES, R. O campo das políticas públicas de juventude: processos, conquistas e limites. In: MONTECHIARE, R.; MEDINA, G. (Orgs.). **Juventude e educação**: identidades e direitos. São Paulo: Flacso, 2019. Pp. 7-18.
- PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.
- PAIS, J. M. **As “cronotopias” das práticas culturais do cotidiano**. *OBS*, n. 4, Pp. 7-9 1998.
- PAIS, J. M. **A construção social da juventude**: alguns contributos. *Análise Social*, v. 25, n. 105-106, pp. 139-165, 1990.
- PERALVA, A. T. **O jovem como modelo cultural**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6, pp. 15-24, 1997.
- PRATES, D. M. A. (Re)abrindo a cena: juventude(s), emergências, convergências e dispersões. In: GARBIN, E. M.; PRATES, D. M. A.

- (Orgs.). **Juventudes contemporâneas: emergências, convergências e dispersões**. Porto Alegre: CirKula, 2020. Pp. 261-284.
- PRATES, D. M. A. Peregrinações Etnográficas: notas sobre o fazer pesquisa com juventudes no campo dos Estudos Culturais em Educação. In: GARBIN, E. M.; PRATES, D. M. A. (Orgs.). **Juventudes contemporâneas: emergências, convergências e dispersões**. Porto Alegre: CirKula, 2021. Pp. 227-259.
- SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34, pp. 152-180, Jan-Abr. 2007.
- SEVERO, R. C. B. S. **Enquanto a aula acontece... práticas juvenis (des) ordenando espaços e tempos escolares contemporâneos**. [Tese de Doutorado]. Porto Alegre: UFRGS, 2014.
- SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012
- SPOSITO, M. P. (Coord.). **Juventude e escolarização (1980 – 1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. 378
- VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. **A maquinaria escolar**. Teoria & Educação, v. 6, pp. 68-96, 1992.
- VALENZUELA, J. M. Las Identidades Juveniles. In: CUBIDES, H. J.; TOSCANO, M. C. L.; VALDERRAMA, C. E. H., (Eds.). **Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades**. Série encuentros, Fundación Universidad Central, Santafé de Bogotá: Paidós, 1998. 327p.
- XAVIER, M. L. M. **Os incluídos na escola: o disciplinamento nos processos emancipatórios**. [Tese de Doutorado]. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

Descompassos: os desafios encontrados pelos docentes de Artes do IFSul para trabalhar com a Dança no Ensino Médio Integrado

Simone Carvalho

Prefeitura Municipal de Canoas-RS e ProfEPT IFSul-rio-grandense /
Charqueadas

Renata Scherer

ProfEPT IFSul-rio-grandense / Charqueadas

Introdução

O presente artigo apresenta um recorte dos resultados obtidos através da pesquisa de Mestrado intitulada: “O Lugar da dança na docência em Artes no Ensino Médio Integrado”. A pesquisa teve como objetivo analisar as possibilidades de articulação entre o ensino de Dança e o Ensino Médio Integrado (EMI) sob a perspectiva da docência em Artes. Nesse estudo apresentamos uma das unidades de análise mapeadas na dissertação sobre os desafios encontrados pelas docentes para desenvolver um trabalho de Dança dentro da disciplina de Artes.

Com relação ao ensino da Dança no contexto da Educação Formal pode-se observar que esta ainda ocupa um espaço pequeno e, às vezes, até inexistente na educação brasileira, mesmo que essa aprendizagem seja significativa e reconhecida, em diferentes âmbitos. A partir da experiência em outros contextos formativos, foi possível observar que o ensino de Dança no Ensino Médio Integrado, como acontece em outros níveis de ensino, possui o propósito de apenas mover o corpo, representando uma atividade física, sem empreendê-la como uma manifestação artística e cultural, contendo suas peculiares e preocupações estéticas. Geralmente o trabalho pedagógico envolvendo a Dança acaba

inserido nas aulas de Educação Física e não na disciplina de Artes, com pouca ou nenhuma possibilidade de integração curricular.

Importa ainda ressaltar que o cenário atual, ao enfatizar a importância de áreas estratégicas para a pesquisa e formação profissional muitas vezes segue enfatizando e secundarizando (ou até excluindo) algumas áreas do saber. A Arte, nesse contexto, fica relegada a um segundo plano e sua importância é muitas vezes questionada, especialmente em uma sociedade em que cada vez mais se valoriza o lucro e o mercado. Como reflexo dessa racionalidade neoliberal, os programas educacionais encontram-se cada vez mais imersos no universo do utilitarismo, no qual “um martelo vale mais que uma sinfonia, uma faca mais que um poema, uma chave de fenda mais que um quadro: porque é fácil compreender a eficácia de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreender para que podem servir a música, a literatura ou a arte”. (ORDINE, 2016, p. 12).

Essa busca pelo lucro e pelos valores econômicos tem cada vez mais produzido negações a respeito das disciplinas humanas na área da educação, principalmente na educação profissional. Ida Freire (2001, p.52) explica que “no contexto educacional brasileiro o desafio pode ser incluir a Dança como uma atividade curricular e capacitar os professores para ensiná-la a todos os alunos”. Frente a este cenário, percebe-se o quanto é importante manter a luta e a pesquisa nesse campo, para que a Dança possa ser efetivamente inserida dentro das escolas como parte integrante do currículo, produzindo conhecimento e possibilitando acesso a todos.

As pesquisas nesta área ainda não ocorrem de forma ampla. Strazzacappa (2006) reflete sobre a carência de pesquisas científicas que produzam reflexão e maior conhecimento na área. Assim acreditamos que compreender os sentidos atribuídos ao ensino da Dança nas narrativas de docentes de Artes que atuam Ensino Médio Integrado pode oferecer importantes elementos, tanto para a pesquisa como para a docência, nessa etapa de ensino.

Ordine (2016) afirma a existência da esperança em resistir através da luta pela educação livre e pela cultura, sendo possível,

deste modo, defender a nossa dignidade como humanos, e acrescenta que “se escutarmos unicamente esse mortífero canto das sereias que nos impele a perseguir o dinheiro, somente seremos capazes de produzir uma coletividade doente e sem memória”. (ORDINE, 2016, p.27).

Espera-se que as reflexões propostas nesse texto possam colaborar para que a educação não sirva como um instrumento para manter as relações estabelecidas pelo mercado de trabalho e o capitalismo, mas para que as pessoas possam ser livres e tenham consciências das relações nas quais estão inseridas e dos papéis que desempenham na sociedade.

Esse texto será dividido em três partes, apresentando em primeiro momento a organização metodológica utilizada na pesquisa, posteriormente a categoria relacionada aos desafios encontrados pelos docentes para trabalhar a Dança nos Institutos Federais e por fim as considerações a cerca desse estudo.

Procedimentos Metodológicos

Essa sessão discorre sobre o caminho metodológico percorrido nesta pesquisa. Os procedimentos metodológicos foram escolhidos, permitindo trilhar um caminho formal, com tratamento científico dos dados, a fim de encontrar possíveis respostas às questões que o norteiam.

Quadro 2 - Metodologia

Tipo	Descritiva
Abordagem	Qualitativa
Instrumentos de coletas de Dados	Questionário - Entrevista episódica
Análise de dados	Análise de conteúdo

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Uwe Flick (2009) afirma que a pesquisa qualitativa possibilita considerar práticas e pontos de vista distintos, contemplando sua

diversidade e os contextos que estão relacionados. Assim, nas palavras do metodólogo, “a pesquisa qualitativa dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. (FLICK, 2009, p. 37).

O estudo aborda aspectos descritivos que, de acordo com Maria Merly de Oliveira (2007, p.68), “procura analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade pesquisada”.

Como etapa preliminar, foi realizado um levantamento de todos os campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense e dos docentes que atuam na disciplina de Artes. Com base nas informações dos docentes de cada campus foi realizado o contato com os mesmos através do envio de correspondência eletrônica (e-mails) e chamadas telefônicas, entre os dias 04 de maio e 30 de junho de 2021, obtendo a resposta imediata de alguns docentes, sendo também necessárias novas contatações e reforçamento do convite para a participação na pesquisa.

A aplicação do questionário foi a primeira coleta de dados. Os questionários foram enviados para os docentes de Artes dos 14 campus do IFsul, disponibilizados através de um formulário criado na plataforma Google forms, e enviado seu link de acesso por e-mail.

As perguntas abordaram questões iniciais com intuito de verificar a presença ou a ausência da Dança no currículo de Arte, bem como identificar o grau de familiaridade que os docentes possuíam com esta área de conhecimento, para obtenção de um panorama geral sobre a existência da linguagem da dança dentro do currículo de Artes, e para maior compreensão e visibilidade sobre as considerações das professoras sobre a dança e a sua forma de ensino dentro dos seus conteúdos.

Após as coletas dos resultados dos questionários foi realizada a tabulação dos dados, possibilitando a verificação da presença — ou ausência — da dança na disciplina de Artes. A partir destas

informações coletadas, foi realizado o processo de escolha das docentes do Instituto Federal Sul-rio-grandense que fizeram parte da pesquisa. Dentre os quatorze docentes, nove responderam aos questionários, sendo que destes, sete possuem formação em Artes Visuais, um em filosofia e um em música.

A partir desta análise, também se identificou que oito professores possuem mais de dez anos de experiência na docência em Artes, e apenas dois lecionam por tempo inferior a este período. E quanto à experiência docente dentro do IF, somente um docente leciona há mais de quatro anos nesta instituição de ensino.

Referente à presença da Dança na formação desses docentes, apenas três afirmaram ter recebido alguma instrução sobre a temática, e quatro dos participantes da pesquisa declararam ter tido algum contato com a Dança fora da vida acadêmica, sendo que duas destas também afirmaram ter estabelecido contato com Dança na sua formação acadêmica.

Quanto à execução de alguma atividade docente relacionada à Dança, todas as docentes responderam nunca ter abordado a mesma nas aulas da disciplina de Artes.

É importante ressaltar que neste primeiro contato, quatro docentes apresentaram uma fala harmônica perante a última e única pergunta aberta do questionário, referindo reconhecer a importância da presença da dança nas aulas de Artes dos IFSul, assim como a necessidade de formação profissional específica para esta abordagem.

Ficando evidente a ausência de docentes com formação em Dança sentimos a necessidade de complementar os procedimentos metodológicos através de uma análise documental, procurando assim nos editais de Concursos do IFSul como se dava a seleção desses docentes, buscando compreender essa relação. Conforme Laville e Dionne “os documentos aportam informação diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los” (LAVILLE e DIONE, p. 167).

Através de uma pesquisa realizada no website dos Concursos do Instituto Federal Sul-rio-grandense foi possível verificar que o histórico dos Editais de concursos desde 2008 apresentavam vagas para professores com formação em Artes Visuais e Educação Artística, sendo que apenas em 2014 foi realizado um concurso específico para docente com habilitação em Música e um concurso que permitiu habilitação em Artes Cênicas. Na seleção para professor substituto, foram encontrados editais que permitiam professores formados em Arquitetura, Design de Móveis e até Engenharia Civil para ministrarem aulas de Arte, mas não englobam professores de Teatro, Artes Cênicas ou Música.

A partir destas observações, e seguindo a análise do questionário, foi realizada a escolha dos participantes para a entrevista, na qual foram selecionados os docentes que, de alguma forma, tiveram algum contato com a Dança em sua formação docente ou fora dela, acreditando que assim, poderiam contribuir para o objetivo da pesquisa.

Após a seleção das docentes foi desenvolvida a segunda parte da coleta de dados, utilizando entrevistas, perante o caráter descritivo da pesquisa, a fim de obter dados que permitissem a identificação dos contextos e das variáveis que pudessem estar inseridas no processo de inserção da Dança no EMI, trazendo discussões para auxiliar a compreensão desta dinâmica com maior intensidade. Foi utilizada entrevista do tipo episódica pois, conforme Flick (2009), esta valoriza as experiências dos entrevistados, que trazem as suas vivências através de narrativas e, também, pode contemplar as mudanças esperadas por eles. Acredita-se que esse tipo de entrevista pode oportunizar o aprofundamento das questões envolvidas nesta pesquisa.

Foram propostas quatro questões, que abrangeram três dimensões da pesquisa: (1) Formação docente; (2) Presença da Dança nas aulas de Artes do Ensino Médio Integrado e (3) Artes e Ensino Médio Integrado.

As duas docentes participantes da segunda etapa da pesquisa assinaram previamente o Termo de consentimento livre e

esclarecido, e autorizaram a gravação das entrevistas, que foram realizadas de forma virtual, nos meses de agosto e setembro de 2021, através da plataforma *Google Meet*.

Perante o cunho qualitativo deste estudo, a análise dos dados tornou-se parte importante do esclarecimento e estabelecimento de significados dos elementos de seus conteúdos, exigindo uma análise executada por etapas, tal como definido por Flick (2009). Assim, primeiramente foi efetivado um delineamento dos conteúdos, através de um recorte dos mesmos, sendo necessário, para tanto, “agrupar os elementos em função da sua significação” (LAVILLE, DIONE, 1999, p. 216), e posteriormente, os elementos assim recortados, foram distribuídos em unidades de sentido.

A partir das análises das respostas, identificou-se a possibilidade de agrupamento das falas emergentes das docentes entrevistadas. Nesse artigo trazemos então a análise referente aos principais desafios enfrentados pelas docentes que as impedem de abordar a Dança no ensino de Artes no Ensino Médio Integrado.

Desafios para o Ensino da Dança

A partir das falas apresentadas pelas docentes agrupamos as questões relacionadas aos desafios que as docentes encontram para trabalhar a Dança nas suas aulas de Artes, no Ensino Médio Integrado. Foi possível perceber que as falas dos sujeitos da pesquisa se aproximam de forma considerável, concentrando o desafio, principalmente, na formação, visto que as duas docentes participantes da pesquisa possuem formação em Artes Visuais, e ambas relataram que, em algum momento da sua formação, tiveram alguma disciplina que envolvesse a dança, mas que essas disciplinas não formaram uma base suficiente para seu encorajamento a desenvolver um trabalho na área.

Docente 2: “Eu fiz licenciatura nas Artes Visuais num tempo em que as Artes Visuais eram consideradas um grande bloco, quando o ensino
--

ainda era Teatro, Dança, Música, Artes Visuais, Ginástica Rítmica, tinha tudo, Escultura, todas as linguagens de Artes Visuais. A gente passava por tudo, né?! Então eu tive dança, por pequeno que fosse”.

“Eu tenho que essa coisa corporal foi importante né?! Eu eu acho que valeu para mim perceber o quanto a relação espacial era importante para mim também”.

Fonte: Entrevista 2, realizada em 23 de agosto de 2021.

A Docente 2 realizou sua formação na década de 80, momento em que o curso acadêmico ainda era nomeado Educação Artística. E, embora tivesse um formato voltado para as Artes Visuais, abrangia outras linguagens artísticas como a Dança, Teatro e Música, mesmo que estas fossem de forma mais superficial. Apesar do curto período de formação relacionada às práticas corporais, a docente referiu a importância dessas oportunidades para sua formação.

A Docente 1 é formada em Licenciatura em Artes Visuais, com habilitação em desenho e computação gráfica, e também relata que, em dois momentos da sua formação, teve contato com algumas atividades corporais

Docente 1 – “Quando eu fiz graduação, se eu não me engano foi no ano de 2002, eu tive uma cadeira de expressão corporal que era eletiva na universidade. A gente pegou, a professora era muito, muito boa. Assim e trabalhava algumas coisas”.

“Na pós em 2008 eu tinha um professor que trabalhava com algumas questões também, mas é mais na linha da teoria, nada prático que me desse ferramenta para me sentir minimamente confortável”.

Fonte: Entrevista 1, realizada em 12 de agosto de 2021.

A formação docente é um dos pilares para que, de fato, as professoras se sintam seguras em fazer um trabalho que permita trazer aprendizagens efetivas aos alunos. Shulmann (2014) afirma que a formação acadêmica do docente na área do conhecimento é uma das fontes para o ensino, propiciando ao mesmo

aprofundar as compreensões dos estudantes acerca do que está sendo ensinado.

As duas docentes trazem, de forma bastante explícita, a importância de uma formação específica para trabalhar com a Dança, refletindo e expondo o sentimento de despreparo e desconforto para propor atividades, nesta abordagem, aos seus alunos.

Docente 1: “A minha experiência então vai sempre no sentido assim da das Artes Visuais, porque é a minha formação. E eu acho muito importante as outras linguagens, arrisco às vezes alguma atividade de expressão corporal, do próprio trabalhar com musicalidade, com os pequenos eu fazia. Mas eu tenho um enorme respeito por cada linguagem e assim como eu sei que eu precisei estudar para conduzir as aulas na minha área eu tenho plena noção de que eu não tenho a mínima capacidade de um profissional com formação para trabalhar questões de Dança e de Música. Então são sempre chãos que eu vou pisando com muito cuidado assim, e lamento demais isso porque são áreas que os alunos gostam muito né, então é uma pena que os nossos institutos aqui do Sul não tenham essa possibilidade de ter todas as linguagens”.

Fonte: Entrevista 1, realizada em 12 de agosto de 2021.

Docente 2- “Na trajetória toda minha, eu penso que eu não posso dar Dança, sabe?! Eu penso que é uma luta que eu travo há muito tempo, mas eu acho que precisa existir especialista de Música, de Dança, de Teatro, de Artes Visuais dentro do Ensino Médio Integrado”.

Fonte: Entrevista 2, realizada em 23 de agosto de 2021.

Essa necessidade exposta pelas docentes é uma questão que se vem sendo discutida a bastante tempo pelos docentes das áreas específicas. Conforme a LDB de 1996 considerou a Arte como um componente curricular obrigatório, e com a lei nº 13.278, de 2015, reconhece que as quatro linguagens artísticas precisam estar na escola e, para isso, é necessário docentes especializados nessas áreas. Mesmo com essa garantia percebemos que essa inserção das quatro

linguagens ainda não é uma realidade. Conforme Charlot (2011) a Arte segue sendo marginalizada e deixada de lado na educação.

A Docente 1 traz ainda nos seus relatos de forma mais clara esses desafios, acrescentando que não tem recursos suficientes na sua formação para trabalhar com os estudantes a linguagem da dança.

Docente 1: “A dança para mim ela é, para mim ela é hobby, ela é felicidade, ela é final de semana, né?! [...]”.

“A minha formação não foi nesse sentido. Eu não me sinto com uma capacidade, não sei se existe também, até errado eu falar, mas uma capacidade natural, são construídas, né?! E eu não tenho esse vínculo necessário me parece com a dança”.

“Eu não sinto capaz com os instrumentos que eu tenho de conseguir fazer essa aproximação, infelizmente”.

Fonte: Entrevista 1, realizada em 12 de agosto de 2021.

Certamente, não se pode esperar que docentes de uma outra área do conhecimento cumpram um papel que não é o delas, sendo o caso das professoras entrevistadas, as quais possuem formações na área das Artes Visuais, e foram contratadas após aprovação em concurso público para vagas específicas na docência de sua área de conhecimento. Conforme Pimentel e Magalhães (2018, p.225), “o componente curricular Arte envolve quatro modalidades artísticas que necessitam de docentes formados em suas distintas licenciaturas para atuar na Educação Básica.” É natural que os docentes não se sintam preparados para desempenhar um papel que, de fato, eles não estudaram, sendo um desafio que vai além do seu fazer pedagógico.

O desafio parece ser maior do que apenas a formação dos docentes, se apresentando anteriormente a isso, ainda nas seleções de concurso para docentes. A lacuna existente nos campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense não é uma questão exclusiva desse espaço, e a marginalização da disciplina de Artes é uma questão antiga, que nos últimos anos vem sendo novamente trazida à tona, incluindo

outras áreas do conhecimento relacionadas às disciplinas humanas. A Docente 2 apresenta esta questão da disciplina de Arte, trazendo situações que vivenciou, para que essa área de conhecimento se mantivesse no currículo.

Docente 2: “Então veja bem, na minha trajetória de sala de aula — pública, particular, privada — foi sempre uma batalha. Eu lembro da década de 85 indo a São Paulo e pedindo para que a Arte não saísse da escola, e a gente tá brigando sempre por isso, né?!”

Fonte: Entrevista 2, realizada em 23 de agosto de 2021.

A fala do docente 2 reflete essa constante luta que a Arte enfrenta, precisando estar em constante batalha para pertencer aos espaços educacionais. No momento atual, talvez, essa luta se faça ainda mais necessária, pois conforme Pimetel e Magalhães (2018, p.223) “para que possamos entender a dinâmica das reformas curriculares em um momento histórico conturbado por políticas públicas partidárias, faz-se necessário refletir a trajetória histórica da área para entender as orientações pedagógicas de cada época.”

Docente 1: “É uma pena sentir nossos institutos aqui do Sul não tem essa possibilidade de todas as linguagens”.

Fonte: Entrevista 1, realizada em 12 de agosto de 2021.

Charlot (2011) reflete sobre a grande importância desta questão, relacionando as ausências de algumas áreas do conhecimento ao ensinar na escola como uma escolha. E “essas escolhas são culturais, sociais, ideológicas, políticas, religiosas e sempre se pode opor-lhes outras legítimas” (CHARLOT, 2011, p. 189).

Esse desafio da resistência da Arte no ambiente escolar, e constantemente sendo questionada, também é referido pela Docente, quando traz um relato de um dos campus onde foi optado pela implementação do novo Ensino Médio.

Docente 1- “Existem exemplos de IFS aí, estava falando com uma amiga minha, que já optaram por entrar nessa nova..., nesse novo Ensino Médio, nova Base Curricular Comum, e já optaram por não tem professor de Arte, não tem professor de educação física. No IFSul a gente tem dois IFs assim. Meu Deus, coitada nessas crianças né! Porque as disciplinas que dão a possibilidade deles saírem um pouco mais da caixa, deles trabalharem o corpo de outra forma, deles se perceber como um indivíduo completo, elas vão sendo esmagadas, retiradas. Então eu acho que é, eu não consigo pensar esse ensino básico, técnico. Não é só um ensino técnico né?! Ensino preparatório para o resto né?! Para aqueles que vão querer entrar numa universidade, para aqueles que vão trabalhar. Não consigo conceber isso de uma forma completa se a gente não tiver né as linguagens artísticas inseridas aí, e aí o ideal seria se fosse as linguagens”.

Fonte: Entrevista 1, realizada em 12 de agosto de 2021.

As reformas referidas pela Docente 1 são a BNCC, de 2017, que coloca o componente curricular Arte como umas das possibilidades das áreas das Linguagens, fazendo com que, na prática, a disciplina de Arte perca sua autonomia em relação aos demais componentes, podendo nem mesmo ser ofertada aos estudantes do Ensino Médio. Da mesma forma, a professora também se refere ao Novo Ensino Médio, uma reforma aprovada em 22 de dezembro de 2016, através da Medida Provisória nº 746, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. No texto da Medida o item 22 ficou assim redigido:

Na perspectiva de ofertar um ensino médio atrativo para o jovem, além da liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida, a medida torna obrigatória a oferta da língua inglesa, o ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos desta etapa, e prevê a certificação dos conteúdos cursados de maneira a possibilitar o aproveitamento contínuo de estudos e o prosseguimentos dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja obrigatória. (BRASIL, 2016).

Essa mudança possibilitou aos estudantes optarem entre as disciplinas que lhe são ofertadas através dos itinerários formativos e, ao mesmo tempo, não obriga a oferta das outras disciplinas, flexibilizando assim o currículo das escolas de Ensino Médio, e permitindo que cada instituição de Ensino ofereça os Itinerários de acordo com o corpo docente que possui. Esta viabilidade poderá levar as escolas que não possuem professores com formação para administrar a disciplina de Artes (Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro) optarem por docentes com habilitação em outras áreas, como Educação Física, Língua Portuguesa ou Língua Estrangeira, podendo essa ser uma escolha dos Estados e Municípios, levando em consideração suas possibilidades. (CRUVINEL, 2021).

Formou-se, então, a preocupação com a oferta do ensino da Arte se tornar uma escolha da Instituição, que poderá levar a opção pela inexistência da Arte no Currículo, ou ser ministrada por docentes não habilitados. Monica Ribeiro da Silva e Leda Scheibe caracterizam essa remoção das disciplinas como uma forma de retirada do direito ao conhecimento, e acrescentam sobre as propostas da Medida Provisória:

As propostas da medida comportam problemas ainda maiores que o PL 6.840/2013, quando se trata de assegurar o direito à educação básica de qualidade e comum a todos/as. A divisão do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Formação Técnica Profissional), de modo a que cada estudante curse apenas um deles, tem como consequência a negação do direito a formação básica comum e pode resultar no reforço das desigualdades educacionais. (SILVA; SCHEIBE, 2017, p.26).

Essas alterações caracterizam um retrocesso nas políticas educacionais para o Ensino Médio, hierarquizando os saberes e desvalorizando algumas áreas do conhecimento.

Considerações Finais, em processo...

De tudo, ficaram três coisas... A certeza de que
estamos sempre começando,
A certeza de que é preciso continuar
A certeza de que podemos ser interrompidos antes de
terminar.

Façamos da interrupção um caminho novo.
Da queda, um passo de dança
Do medo, uma escada
Do sonho, uma ponte
Da procura, um encontro.”(Fernando Sabino, 2005)

Enquanto estamos construindo uma ação de composição coreográfica, mesmo que já tenhamos atribuído sentidos, movimentos e elementos que vão fazer parte do mesmo, enquanto ele ainda não se esgota, trabalhamos com a definição de “em processo”. E é assim como na Arte, essa pesquisa também se encontra em processo.

Ao ingressar no Mestrado em Educação profissional e Tecnológica, a única certeza que tinha era que minha pesquisa estaria relacionada à Dança, mesmo sem ainda compreender em que âmbito seria desenvolvida. Quando decidi pesquisar como acontecia o trabalho de Dança na disciplina de Artes em um ambiente de ensino de formação Técnica, eu já compreendia que seria muito desafiador.

Nesse processo investigativo várias situações foram percebidas e se impuseram como desafios. A primeira delas foi o diagnóstico de que nos campus das docentes entrevistadas as unidades escolares ainda estão em um exercício de construção de identidade em relação ao Ensino de Arte. Em muitos campus, nos quais possuem menos de dez anos de atividade, os docentes estão há pouco tempo exercendo sua função, e ainda caminhando para que a Arte esteja presente nesse ambiente, e dentro desse contexto, a Dança ainda não consegue ocupar o seu lugar.

Os concursos dos IFSul para professores de Artes se limitam à formação em Artes Visuais, Música e, recentemente, um campus que possibilitou a nomeação de dois professores de Teatro. Ainda assim, vemos em um dos campus, professor de outra área do conhecimento, sem formação em alguma linguagem artística, trabalhando com o Ensino de Artes.

Retomando o objetivo desse artigo – apresentar os desafios encontrados pelas docentes para desenvolver um trabalho de Dança dentro da disciplina de Artes – observamos que a formação dos docentes que trabalham com a disciplina de Artes no Ensino Médio Integrado se apresenta como um dos pontos importantes para que a Dança não alcance seu espaço dentro dos cursos de Ensino Médio Integrado, estando presente nas práticas das docentes quando as propostas visuais permitem que ela aconteça.

Ao mesmo tempo, considerando os relatos trazidos pelas docentes entrevistadas, foi possível perceber o potencial que a Arte possui dentro do Ensino Médio Integrado, possibilitando que estes estudantes tenham uma formação integral, politécnica e *omnilateral*, como tem sido defendido pelos diversos autores que estudam a Educação Profissional e Tecnológica.

No decorrer do caminho, também foi possível perceber que a pesquisa da qual se originou esse artigo é uma forma de reforçar a importância da Arte na formação dos indivíduos, e dizer que é urgente que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense pense nas diferentes linguagens artísticas e como elas podem proporcionar aos seus estudantes formas diversas de ler o mundo e de compreender a sociedade na qual estamos inseridos.

A luta pela valorização da Arte, na sociedade em geral, e também pelo Ensino da Arte é antiga e precisa continuar. É necessário que nós continuemos a reforçar a importância de uma formação que possibilite aos estudantes conhecer, experimentar e ler o mundo também através das Linguagens Artísticas. Precisamos batalhar para ocuparmos os espaços educacionais, de forma que consigamos pertencer a eles.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02 fev. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 set. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192o. Acesso em: 01 set. 2020.

CHARLOT, Bernard. (org) **Qual o lugar para as Artes na escola da sociedade contemporânea?** Dança, Teatro e Educação na sociedade contemporânea. Ribeirão Preto: Alfabeta, 2011.

CRUVINEL, Tiago. Qual o futuro da disciplina Arte a partir da BNCC do Ensino Médio? **Urdimento**, Florianópolis, v.1, n.40, mar./abr.2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Ida Mara. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cad. CEDES**, Campinas, v.21, n.53, p. 31-55, abr. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3262200100010003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 ago. 2020.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte (MG): UFMG, 1999.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil; um manifesto**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa; MAGALHÃES, Ana Del Tabor Vasconcelos. Docência em Arte no contexto da BNCC: é preciso

reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v.5, n.2, p.220-231, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/83234>. Acesso em: 02 set. 2020.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec, Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2015. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 28 set. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n. 20, p. 19-31, jan/jun 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 10 nov. 2021.

STRAZZACAPPA, M. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**, v. 6, p. 73-86, 15 nov. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/55>. Acesso em: 02 set. 2020.

Sequência didática de matemática básica para estudantes da EJA em um ambiente virtual de aprendizagem

Vasco Ricardo Aquino da Silva

ProfEPT IFSul-rio-grandense / Charqueadas

Carlos Emilio Padilla Severo

ProfEPT IFSul-rio-grandense / Charqueadas

Introdução

Ser professor é um grande desafio nos dias de hoje. Ser professor da disciplina de Matemática ainda carrega todo o estigma negativo que a disciplina tem, como “a matemática é difícil”, “poucos alunos a entendem”, “só os mais inteligentes são capazes” entre outras características que distanciam cada vez mais os alunos desse conhecimento. Como meu trabalho docente também envolve a educação de jovens e adultos/ EJA, objetivei pesquisar como uma proposta educativa, envolvendo uma sequência didática direcionada ao ensino de Matemática básica com apoio de tecnologias digitais *on-line*, pode proporcionar recursos que auxiliem na aprendizagem de estudantes da modalidade EJA.

Para tanto, buscamos referências nos seguintes autores: em Paulo Freire, pois minha pesquisa busca uma pedagogia crítica e libertadora; em Saviani, Frigotto, Marise Ramos, Ciavatta e Moura, nas contribuições para o desenvolvimento de um currículo que realmente seja o de um ensino médio integrado, apesar de parecer um intento utópico, mas extremamente necessário; em Libâneo, para analisar o papel da Didática e das Pedagogias modernas e, em Zabala e seu estudo sobre as sequências didáticas, trago também a teoria da aprendizagem significativa proposta por Ausubel.

O PROEJA

Segundo informações coletadas no *site* do Ministério da Educação, “O PROEJA foi criado inicialmente pelo decreto nº. 5.478, de 24/ de junho de 2005 e denominado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos” (MEC, 2007). Sua criação foi uma decisão governamental para atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos os jovens e adultos do próprio ensino médio. O programa teve inicialmente como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, expressando a necessidade de buscar uma qualificação que atenda uma inclusão profissional principalmente dos estudantes oriundos de classes populares. Por meio do decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, foi ampliado em termos de abrangência e aprofundado em seus princípios pedagógicos, passando a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Este programa é um grande desafio ainda a ser superado, constituindo-se uma meta do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), com a expectativa de que, pelo menos, 25% da oferta de matrícula da EJA esteja integrada à EPT.

Quem são os sujeitos da EJA

Quando se atua nessa modalidade de ensino e se pretende analisar a qualidade do trabalho, é necessário pensar sobre a origem desses estudantes. Quem são os sujeitos da EJA? E, para ajudar nessa investigação, destacamos Oliveira (1999) que observa a importância de:

...Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-

crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais (OLIVEIRA, 1999, p.60).

O público-alvo do desenvolvimento da pesquisa é composto por jovens, adultos e idosos, é a modalidade EJA do curso técnico de Eletrotécnica do Instituto Federal Sul Rio-Grandense Campus Sapiranga. As características que predominam na modalidade EJA são estudantes afastados dos bancos escolares há muito tempo, com dificuldades de aprendizagem muito marcantes e com diferenças geracionais. São alunos trabalhadores de empregos periféricos, mulheres subempregadas, quilombolas, a grande maioria desfavorecida, social, cultural e economicamente. São alunos excluídos do processo de ensino e aprendizagem. Na questão da etnia, temos negros, indígenas, brancos e pardos. Quanto às idades, o mais novo tem 19 anos e o mais velho 62. A maioria tem acima de 30 anos. Em relação à formação, existem alguns alunos com ensino médio completo, cursado em escola pública, e os demais com ensino fundamental completo também de escola pública; alguns terminaram o ensino fundamental na década de 1980 e outros em 2019, mas a maioria está afastado da escola há mais de 10 anos. Quase todos residem em Sapiranga, mas há residentes nos municípios do entorno.

Procuro contextualizar os conteúdos das disciplinas, busco aproximações com o cotidiano dos alunos, tento mostrar aplicações práticas, quero desenvolver o pensamento crítico dos educandos. A prática, ou seja, a didática, está presente quando ensino e quando aprendo.

Sobre o ensino de matemática

Quando falamos de ensino de Matemática, em geral, apontamos diversos problemas que ocorrem com essa disciplina, tanto por parte dos estudantes que muitas vezes não enxergam sua aplicabilidade prática quanto por parte dos professores que, em alguns casos, tendem a naturalizar esse distanciamento.

Segundo D'Ambrósio (1986), o ensino de Matemática nos coloca uma ação pedagógica que visa a um aperfeiçoamento através de múltiplos enfoques, e isso nos leva a buscar a melhor maneira de atingir objetivos, propiciando ao professor e ao estudante um aperfeiçoamento moral e político. Não se pode conceber um ensino que não avance com o tempo e que só dê continuidade ao passado.

Então, ao ensinarmos Matemática, estamos exercendo uma ação pedagógica, que vai proporcionar aos sujeitos um aperfeiçoamento e uma melhor compreensão do mundo que nos cerca. O ensino é uma ação política, social e cidadã.

Aprendizagem significativa e sequência didática

A teoria central de Ausubel apresenta a aprendizagem significativa que podemos definir como um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceito subsunçor, existente na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Ausubel vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo organizado, formando uma hierarquia conceitual, na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são representações de experiências sensoriais do indivíduo. (MOREIRA, 1995, p.153).

Na Matemática, por exemplo, podemos partir do conceito de frações, suas representações e operações que serviriam de subsunçores para uma ampliação desse conhecimento, partindo para a ideia de razão, proporção, porcentagem e regra de três, ou seja, os

conceitos iniciais ganham uma dimensão maior, tornando-se um conceito mais elaborado e ancorando novos conceitos relevantes.

A teoria de José Carlos Libâneo (1994) sobre pedagogias modernas fez-me refletir e procurar um meio termo e um constante transitar por essas teorias, por isso também é importante pensar sobre a didática desenvolvida em minha prática de ensino. Segundo Libâneo (1994), buscamos compreender como fatores socioculturais e institucionais atuam nos processos de transformação dos sujeitos, mas, também, em que condições esses sujeitos aprendem melhor. A didática é de fundamental importância na estrutura do conhecimento, faz uma ligação entre conteúdos e procedimentos. A didática possui ação mediadora entre a educação escolar e a prática docente.

Por outro lado, Zabala (1998) convida, inicialmente, a uma reflexão sobre a avaliação, destacando que o processo avaliativo está muito atrelado aos resultados representados por números, por conceitos, por graus, ou seja, a avaliação é considerada como um instrumento sancionador e quantificador. Pensar na avaliação dessa forma é pensar de maneira rasa, sem questionamentos, remetendo às ideias de Kaplún (2003) de que a metodologia da superficialidade nada contribui com a aprendizagem ou apenas rotula como aprovado ou reprovado o estudante. A avaliação é um processo dinâmico, envolve o individual, mas também o coletivo, envolve conceitos aplicados à prática, aos espaços escolares e não escolares, aos aspectos quantitativos e qualitativos, aos alunos, aos professores, aos pais e à equipe escolar como um todo.

Zabala define sequência didática/SD como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.16) Então, o professor, através dos objetivos que pretende alcançar, vai sistematizando e organizando uma série de atividades que concretizam a aprendizagem dos conteúdos selecionados. Cada sequência didática terá a sua especificidade, pois ela pode ser aplicada em qualquer disciplina, nível de ensino ou modalidade.

Com essas definições, uma SD planejada para as aulas de Matemática poderá em muito contribuir para a aprendizagem dos alunos. Implementá-la para o público da modalidade EJA é pensar em vários fatores levantados anteriormente: o ambiente escolar, o conhecimento dos estudantes, suas diversidades, o tempo para realização das atividades, apostar em uma autonomia intelectual, estar atento às possíveis dificuldades durante este percurso, enfim, estabelecer um olhar de prontidão e sensível.

Neste trabalho, apresento o desenvolvimento de uma sequência didática de conteúdos básicos de Matemática apoiada pela plataforma *on-line Moodle*. Tal sequência tem como público-alvo os estudantes ingressantes no curso técnico de eletrotécnica da modalidade EJA e com a intenção de auxiliar a aprendizagem, promover uma inclusão digital, incentivar a autonomia, resgatar conteúdos básicos, ocasionar um nivelamento e uma melhor instrumentação nas disciplinas técnicas.

Metodologia

Sobre a metodologia, a pesquisa teve uma abordagem de natureza qualitativa, com uma proposta investigativa de pesquisa-ação, apresenta-se como uma abordagem de investigação da própria prática educativa docente, em que o próprio pesquisador também é alvo da pesquisa, torna-se tanto pesquisador como pesquisado. O campo de investigação neste estudo foi a turma ingressante no primeiro semestre do curso Técnico de Eletrotécnica na Modalidade EJA do Instituto Federal Sul-rio-grandense Campus Sapiranga, na turma inicialmente tínhamos matriculados 22 alunos sendo 18 homens e 4 mulheres.

É importante destacar que a metodologia e o desenvolvimento da sequência didática foram pensados e desenvolvidos dentro do contexto pandêmico. A pandemia causada pelo Novo Coronavírus está afetando de forma global e causando imensos impactos econômicos, sociais, políticos, culturais entre tantos outros. Foram

muitas vidas perdidas e ainda continuam muitas vidas sendo levadas pela covid-19:

A pandemia causada pelo novo coronavírus se constitui na maior emergência de Saúde Pública enfrentada pela comunidade internacional em décadas. No Brasil, as preocupações relacionadas à saúde se somam às apreensões ligadas à questão da desigualdade social, que aumentou durante o período pandêmico (TORRES; LIMA; BREDA, 2020, p.161).

Ou seja, a pandemia mostrou, ou melhor, escancarou o quanto o nosso país é desigual e injusto. Estamos presenciando um grande impacto na educação, em que estão sendo reveladas grandes desigualdades que sempre existiram, mas, de alguma forma, ficavam invisíveis para todos nós.

Portanto, hoje, estamos presenciando um grande impacto na educação que leva em conta o ano letivo, o número mínimo de dias, a carga horária dentre outros encaminhamentos. Por enquanto, foram publicadas as seguintes medidas provisórias e portarias:

Com todo esse cenário desenhado, o Instituto Federal Sul-rio-grandense, depois de muitas e amplas discussões com a comunidade acadêmica e com reuniões do Conselho Superior (CONSUP- IF Sul), aprovou as diretrizes para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais (APNPs), conforme publicado no *site* da Instituição, no dia 25 de agosto de 2020:

Aprovado pelo Conselho Superior, o documento estabelece os princípios norteadores para a realização de atividades pedagógicas durante a pandemia, garantindo o compromisso da instituição com a qualidade de ensino, preservação da saúde e inclusão (IF Sul, 2020).

Dessa forma, o Campus Saporanga adotou o ensino remoto e retomou as atividades com algumas turmas no início do mês de outubro de 2020, fazendo uma análise quinzenal das APNP. No caso da modalidade EJA, o semestre ficou dividido em blocos, cada

bloco com três disciplinas, com aulas síncronas e aulas assíncronas, com duração em média de sete semanas em cada bloco.

Depois de todo esse cenário de incertezas, a turma se reduziu a 4 alunos participantes, o restante dos alunos abandonaram o curso ou trancaram a matrícula.

A pesquisa foi desenvolvida com os quatro alunos, uma mulher e três homens, todos com o ensino médio completo e com idades superior a 40 anos, todos residentes e domiciliados em Sapiranga. O trabalho procurou entender como um grupo de estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos do curso técnico em eletrotécnica sentem-se em relação aos saberes matemáticos, qual a importância da Matemática na vida desses alunos. Se, de alguma forma, um material potencialmente significativo pode mudar a percepção em relação à disciplina de Matemática, através de problemas de aplicação em consonância com as disciplinas técnicas poderá despertar maior interesse dos educandos e mesmo com aulas remotas de natureza síncrona esses saberes se concretizam e se fortalecem.

Todas essas hipóteses levantadas à medida que o trabalho foi sendo desenvolvido acabaram se confirmando. Algumas reflexões vieram à tona como, por exemplo, o desenvolvimento de inclusão digital a partir do uso da plataforma *Moodle* como um mecanismo de aproximação que promove o estar junto de forma virtual. Com isso, não podemos deixar de destacar e avaliar o potencial da proposta como uma abordagem educativa que visou a autonomia do estudante em relação ao estudo da Matemática apoiada por uma plataforma *on-line*, pois para acompanhar a sequência didática se fez necessário algumas atividades assíncronas.

A abordagem para esta proposta investigativa foi a pesquisa-ação, visto que, este trabalho investiga a prática educativa docente, em que o próprio pesquisador é também o alvo da pesquisa, tornando-se tanto pesquisador como pesquisado, sublinhando ativamente sua participação no processo.

De forma sintetizada, apresentamos abaixo as etapas desenvolvidas no trabalho de acordo com a pesquisa-ação:

O desenvolvimento do trabalho

A estratégia educacional adotada foi uma Sequência Didática (SD), devido o ensino remoto adotado pelo IF Sul, as aulas foram ministradas via *Google Meet* e a SD foi disponibilizada no ambiente *Moodle* para cada encontro.

No primeiro encontro foi explicado aos estudantes a proposta de pesquisa, os objetivos e a sua importância neste processo, deixando claro que todos poderiam ficar à vontade em querer ou não participar, que serão preservadas suas identidades e levadas em conta suas peculiaridades e seus tempos de aprendizagem. Todos os estudantes concordaram em participar e gostaram da ideia proposta onde a Matemática seria apresentada de maneira bem aplicada ao curso.

Nesse mesmo encontro, foram aplicados dois questionários: um denominado Questionário de Questões Gerais (onde estavam presentes perguntas relativas à profissão, idade, expectativas em relação ao curso entre outras). O segundo, denominado Questionário de Questões Específicas, apresentou justamente problemas de Matemática aplicados nas disciplinas técnicas do curso, tais como: notação científica, lei de Ohm, associação de resistores e análise de circuitos. O que chamou muito a nossa atenção é que todos os alunos deixaram as questões específicas em branco, mesmo que a resolução das questões específicas exijam o conhecimento somente da Matemática básica.

O segundo encontro foi dividido em dois momentos: foi apresentada a plataforma *Moodle* e suas principais características, tais como: acessar, atualizar o perfil, entrar no curso, diferença entre os recursos e as atividades, dando ênfase naquelas que iremos usar durante a sequência didática. No segundo momento, para a introdução do Sistema Internacional de Unidades, passamos um vídeo “Quebra quilos – uma revolta diferente”. Sobre esse vídeo, conseguimos trazer para a aula de Matemática várias discussões importantes abordando cultura, política, movimentos sociais,

repressão, influência religiosa, não fugindo do assunto em questão, que foi o Sistema Internacional de Unidades.

No terceiro encontro, foi feita uma breve revisão sobre o Sistema Internacional de Unidades e começamos a estudar a Notação Científica, que é extremamente importante no curso, pois os estudantes precisam trabalhar com grandezas muito pequenas e também muito grandes, além de aplicar esses números em fórmulas da Eletrônica e da Eletricidade.

No quarto encontro, trabalhamos as operações com os números escritos em potência de base dez. Para tanto, propusemos problemas que fossem aplicados nas disciplinas técnicas, tais problemas versaram sobre cálculo de corrente elétrica, cálculo de resistência equivalente e lei de Coulumb.

Durante o quinto encontro, depois de uma breve revisão e correção de atividades, estudamos a Lei de Ohm e suas aplicações e finalizamos com equações e sistemas lineares.

O sexto encontro foi dedicado a uma revisão geral e à conclusão da sequência didática com a proposta de uma atividade de avaliação sobre todo o conteúdo desenvolvido. Sistema Internacional de unidades, Notação Científica, Lei de Ohm, Lei de Coulumb, Associação de resistores, cálculo de corrente elétrica, aplicação de sistemas lineares análise de circuitos. A proposta de atividade avaliativa aplicada está em anexo.

Finalização da sequência didática

Após a realização da sequência didática, os alunos foram entrevistados individualmente via *google meet*. O roteiro, seguido pela entrevista, buscou trazer as percepções dos estudantes sobre a sequência didática, sobre o conteúdo abordado, sobre o ensino remoto, dificuldades e facilidades neste percurso educacional tão novo para os estudantes quanto para os docentes.

Considerações finais

Os resultados observados durante o desenvolvimento da SD foram: o desenvolvimento de uma autonomia do estudante, pois algumas atividades necessitavam pesquisas, outras necessitavam conhecimentos das ferramentas do Moodle, um melhor gerenciamento do tempo para conseguir estudar fora dos encontros síncronos, um maior comprometimento com o curso no sentido de que o conteúdo desenvolvido na disciplina de Matemática será muito utilizado nas disciplinas técnicas. Os estudantes vivenciaram a importância da Matemática na vida e no curso de eletrotécnica, pois perceberam uma integração entre as disciplinas.

A SD foi construída pensando exatamente nesse público que muitas vezes foi excluído da sala de aula, a nossa sequência didática se caracterizou como um produto de grande potencial didático. Acreditamos que conseguimos elaborar um material potencialmente significativo e motivamos os estudantes, atingindo, assim, uma aprendizagem significativa segundo a teoria de Ausubel.

O trabalho proposto, sequência didática de matemática básica para estudantes da EJA em um ambiente virtual de aprendizagem atingiu seus objetivos. As aulas tornaram-se mais dinâmicas, participativas, desafiadoras e produziram efeitos positivos nos alunos, tais como a criatividade e a autonomia no estudo da matemática.

Concluo ressaltando que nem o aluno e muito menos o professor estão sozinhos nesse processo. É muito importante conhecer e refletir que professor eu sou, em que ensino acredito e como sigo lutando sempre para que o aluno desenvolva sua autonomia, seja crítico, reflexivo e que compreenda sua realidade social.

Referências

AUSUBEL, D. P. **Biografia**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/262/david-ausubel-e-a-aprendizagem-significativa>> Acesso em: 06 set. 2021.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; TAVARES, Andrezza Maria B. do Nascimento. Educação de jovens e adultos e educação profissional no Brasil: caminhos e descaminhos no contexto da diversidade. **Holos**, [S.l.], v. 4, p. 107-8, ago.2015. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3182/1130>>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. MEC/SETEC/PROEJA. **Documento Base**. Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos: educação profissional técnica de nível médio/ensino médio. Brasília: SETEC/MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 5 set. 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** Contínua Anual (2019). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 10 out. 2020

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2012. disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>> Acesso em: 18 out. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao> Acesso em: 15 out. 2020.

DEMO, Pedro. Inclusão digital – cada vez mais no centro da inclusão social. **Inclusão social**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 36-38, 2005. Disponível em: file:///D:/Downloads/1504- Texto%20do%20artigo-2181-1-10-20160323.pdf. Acesso em: 05 ago. 2021.

FAVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista**

Interação. Goiânia. v. 36, pp. 365-392, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>> Acesso em: 10 out.2020.

FERNANDES, Millôr. Texto extraído do livro **Tempo e Contratempo**, Edições O Cruzeiro – Rio de Janeiro, 1954, pág. sem número, publicado com o pseudônimo de Vão Goge. disponível em: <<http://egui.blogspot.com/2005/08/poesia-matematica-millr-fernandes.html>> Acesso em: 10 out. 2020

FONSECA, M.C.F.R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos:** especificidades, desafios, contribuições. São Paulo: Autêntica, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31ed.São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.14ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 46ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005

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

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2008.

GRAVINA, M. A.; SANTAROSA, M. L. **A aprendizagem de matemática em ambientes informatizados.** Disponível em: <<http://www.mat.ufrgs.br/~edumatec/artigos/artigos.htm>> Acesso em: 10 dez. 2020.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE. **APNP IFSul.** Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br/component/content/article/16-sobre/3443-apnp-ifsul>>. Acesso em: 20 nov. 2020.

KAPLÚN, G. **Material educativo:** a experiência de aprendizado. Comunicação & Educação, São Paulo, n. 27, p. 46-60, maio/ago. 2003.

KENSKI, V.M. **Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da informação. São Paulo: Papirus, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

- MACHADO, Maria M.; RODRIGUES, Maria E. de C. (org.). **Educação dos trabalhadores** – políticas e projetos em disputa. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2011.
- MACHADO, Maria M; RODRIGUES, Maria E. de C. Educação de jovens e adultos: relação educação e trabalho. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 373-85, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/%20312/482>> Acesso em: 10 ago. 2020.
- MOREIRA, M.A. (1995). Monografia n. 10 da 5th-ie Enfoques Teóricos. Porto Alegre. Instituto de Física da UFRGS. Originalmente divulgada, em 1980, na serie "Melhoria do Ensino", do Program a de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES)/ UFRGS, N" 15. **"Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos"**, São Paulo, Editora Moraes, 1985, p. 61-73
- MOURA, Dante Henrique. "Educação básica e educação profissional etecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração". **Holos**, Natal, v.2, p.1-27, 2007. Disponível em <[hIp://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/ar;cle/viewFile/11/110](http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110)> Acesso em: 08 Out. 2020.
- OLIVEIRA, Cynthia B. E. e ALVES, Paola B. **Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar**. São Paulo: Paidéia, 2005.
- RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado**. Disponível em: <<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-mediointegrado-marise-ramos1.pdf>> Acesso em: 18 out. 2020.
- SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Cortez, 1980.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- TORRES, L. V. P.; LIMA, J. R. T.; BRENDA, R. de L. **Pandemia e desigualdade social: Centro de Referência da Assistência Social e o enfrentamento à Covid-19 em Arapiraca/Alagoas**. P2P E INOVAÇÃO, v. 7, n. 1, 26 set. 2020, p. 161-83,.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1998. Disponível em: <<https://www.ifmg.edu.br/ribeiraodasneves/noticias/vem-ai-o-iii-ifmgdebate/zabala-a-pratica-educativa.pdf>> Acesso em: 20 nov. 2020.

Por uma escola tecnológica: a politecnia como perspectiva de continuidade e ruptura

Itamar M. da Silva

ProfEPT IFSul-rio-grandense / Charqueadas

Carlos Emilio Severo

ProfEPT IFSul-rio-grandense / Charqueadas

Introdução

A comunicação é um processo inerente ao ser humano. Desde os primeiros tempos da civilização com a escrita cuneiforme, até os dias atuais, nas telas sensíveis ao toque dos telefones “inteligentes”, o homem fez uso de algum tipo de técnica para se comunicar. Enquanto o homem antigo engendrava o conhecimento com uma certa passividade de ordem natural, o homem contemporâneo vincula a compreensão da natureza à sua capacidade de agir sobre ela e transformá-la (PEIXOTO; ARAUJO, 2012). A cada era presenciamos o surgimento de uma nova tecnologia que altera nossa forma de viver e aprender (Kenski, 2003), ampliando as possibilidades de intervenção e interação.

A própria evolução social do homem confunde-se com as tecnologias desenvolvidas e empregadas em cada época. Essa relação apresenta-se até na forma como as diferentes épocas da história da humanidade são reconhecidas pelo avanço tecnológico correspondente (MEC, 2001, p. 14).

Da mesma forma, as revoluções técnico-científicas, iniciadas a partir das necessidades da própria humanidade, apresentam à escola, e a práxis docente, uma perspectiva de ressignificação na formação dos sujeitos e nas relações de ensino e aprendizagem ao possibilitarem aprimorar as práticas educativas e desenvolver uma

postura mais adaptativa nas relações pessoais e institucionais. Assim, nesse novo contexto escolar, destaca-se o papel central da informação e a sua “perigosa” inter-relação com os termos conhecimento e aprendizagem, “[c]omo se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação” (BONDIA, 2002, p. 22). Ao externalizar nossas intelectualidades, estamos desvirtuando o que é predicado único do ser humano: a nossa capacidade de pensar, refletir e conhecer. Reflexo de uma sociedade multiconectada, novos processos de reconfiguração estão se desenhando, dentro e fora da escola.

Trata-se de uma realidade na qual os educandos crescem envoltos em um turbilhão de estímulos e conteúdo, mas precisam dos processos educacionais para agirem de forma crítica e reflexiva, “[...] porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça” (BONDIA, 2002, p.19). De forma pontual, valendo-nos da objetividade de Gadotti (2010),

É aí que entra o papel do professor que constrói sentido, transforma o obrigatório em prazeroso, seleciona criticamente o que devemos aprender. Esse profissional transforma informação em conhecimento porque o conhecimento é a informação que faz sentido para quem aprende (GADOTTI, 2010, p. 15).

Recebemos informações em demasia e não temos tido, na maioria das vezes, capacidade para absorvê-las e transformá-las em conhecimento. E como ensinar em um ambiente onde proliferam conteúdos, mas faltam contexto e sentido? Como constituir sujeitos produtores de informação e não apenas consumidores? E se ainda assim permanecerem, que sejam consumidores críticos em um mundo repleto de informações e de opiniões diversas? A imensa capacidade das tecnologias contemporâneas em produzir informações, como afirma Frigotto

(2017, p. 512), “não é sinônimo de conhecimento, por isso as novas tecnologias não substituem o professor na sua função fundamental de ajudar os alunos a construírem as bases científicas que lhes podem permitir entender [...] como se efetivam atualmente os processos produtivos”. Nesse sentido, o foco do ensino deveria estar direcionado para uma aprendizagem crítica, onde o aluno fosse capaz de manipular a informação “[...] sem sentir-se impotente frente a ela; usufruir a tecnologia sem idolatrá-la; [...] aceitar a globalização sem aceitar suas perversidades; rejeitar as verdades fixas, as certezas, as definições absolutas, as entidades isoladas” (MOREIRA, 2000, p. 20).

Esses são alguns dos muitos desafios atribuídos à escola e à educação em geral, e, se existem muito mais elementos hoje, é fundamental usar todo esse acesso para trilhar caminhos alternativos para a construção do conhecimento daqueles que vivem seus anos de formação. A tecnologia tornou os limites da escola mais fluídos e menos rigorosos, entretanto, para Valente (2003), essa integração por si só não torna, particularmente determinante, a construção do conhecimento significativa. “[o] saber fazer é importante, mas é a sua compreensão fundamentada em pressupostos teóricos que possibilita ao professor relativizar, recriar e recontextualizar o conhecimento em diversas situações” (VALENTE, 2003, p.28). Em uma sociedade onde a realidade tecnológica organiza o mercado, as políticas e as relações, as tecnologias digitais criaram uma transformação no habitual domínio dos saberes, com as informações sendo acessadas simultaneamente, sem *timing* e continuidade (Kenski, 2013), exigindo-nos, como enfatizam Freiberger e Berbel (2010), uma autonomia e posicionamentos que não eram prescritos há décadas. Para Oliveira (2001, p. 127), o resultado dessa transição é a “[...] perda da radicalidade do conhecimento; [...] Parece que dispomos de todas as informações para operarmos a aventura do conhecimento”. No entendimento de Saviani (2011), é preciso ficar atento para não cair no fetiche do determinismo tecnológico.

[...] o principal desafio posto pela interferência digital na educação reside na compreensão do significado histórico-social dos processos de informatização. [...] o papel da educação escolar é permitir-lhes a compreensão dos princípios científicos que fundamentam estes procedimentos. [...] é preciso levar em conta que as tecnologias não são outra coisa senão recursos cuja função é auxiliar o trabalho humano, facilitá-lo e maximizar seus efeitos (SAVIANI, 2011, p. 143).

Essas combinações impulsionaram um processo disruptivo em várias áreas e, a partir dos novos arranjos educacionais, criou-se a necessidade crítica da escola buscar seu novo papel como parte dessa transformação, compreendendo as especificidades e o potencial pedagógico das tecnologias que se propõem a dialogar com os processos de ensino e aprendizagem.

É importante problematizar esse avanço tecnológico no ambiente escolar, em especial na educação básica, mas também é preciso compreender as implicações que essa aceleração e a explosão da informação trazem para os diferentes campos do conhecimento. Nas previsões de Papert (1984), além de determinar os padrões de educação, o potencial transformador da tecnologia traçaria um fim previsível para a escola. Vimos que tais futurologias não se concretizaram, mas comprovamos seu impacto, cada vez mais significativo, no contexto educacional. Do ponto de vista da sociedade, a tecnologia tem um papel importante na formação das pessoas e na uniformização da cultura (informação verbal). Neste sentido, aspectos do trabalho, das relações de força e de classe precisam ser discutidos e melhor compreendidos.

O desafio de educar certo para um futuro incerto

Em um cenário de conturbada e longa transição, onde valores construídos historicamente estão sendo colocados em dúvida e as “certezas” produzidas no saber científico tornam-se rapidamente provisórias (MITRE et. al., 2008), a imprevisibilidade e a incerteza são características marcantes desses tempos. Assim, com a

aceleração das mudanças, nos tornamos mais adaptáveis, apesar da evolução tecnológica ter ultrapassado a nossa capacidade de absorvê-las. Com a ideia de liquidez, Bauman (2009) busca explicar as rupturas contemporâneas e o impacto exercido sobre as estratégias de aprendizagem.

Nenhuma reviravolta da história humana pôs os educadores diante de desafios comparáveis a esses decisivos de nossos dias. Simplesmente não havíamos estado até agora em situação semelhante. A arte de viver em um mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver (BAUMAN, 2009, p. 667).

Para Mészáros (2012), diferente das crises anteriores, que eram limitadas e cíclicas, a crise estrutural atual tem sua escala de tempo contínua. Nós nos tornamos frágeis diante de acontecimentos externos e a nossa capacidade de adaptação torna-se um fator determinante para seguirmos em frente e explorar novas possibilidades. Diante da complexidade, talvez seja preciso abraçar as incertezas.

Na modernidade líquida citada por Bauman, onde os fatos não seguem uma sequência lógica e, talvez por isso, essa não linearidade dificulte enxergarmos nitidamente a relação entre causa e efeito, as necessidades da sociedade e da classe trabalhadora também estão em transição e desafiam os modelos padronizados de educação a dar um grande passo no sentido de refletir sobre o currículo escolar, distanciando-se de ideologias e preconceitos oriundos da pós-modernidade, estabelecendo um caminho contraditório às pedagogias de aprendizagem cartesiana. O conteúdo curricular nesta perspectiva, conforme Duarte (2018, p. 141), “deve ser pensado como um processo de apropriação do conhecimento que explore as melhores potencialidades de desenvolvimento dos indivíduos e, simultaneamente, as melhores potencialidades humanizadoras da cultura”. Trata-se, sobretudo,

de uma “postura crítica, como estratégia de sobrevivência na sociedade contemporânea” (MOREIRA, 2000, p. 4). A escola chama para um tempo presente, repleto de possibilidades e distante de um passado limitante. Mas é preciso apertar o passo, por que esse tempo não para de se reinventar.

Como consequência, busca-se rever o que se ensina e aprende na escola com o objetivo de promover uma formação que priorize a cidadania em todas as suas dimensões (intelectual, social, física e cultural). Conforme Morin (2003), trata-se de um processo contínuo que oferece condições para responder aos desafios e complexidade da contemporaneidade. A escola, como esclarece Saviani (2003, p. 75), “tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade”. Assim, uma formação politécnica “[...] pressupõe a plena expansão do indivíduo humano e se insere dentro de um projeto de desenvolvimento social de ampliação dos processos de socialização, não se restringindo ao imediatismo do mercado de trabalho”, Machado (1992, p. 21-22). Contudo, enquanto a sociedade reivindica uma educação que sustente o aprendizado de habilidades desde a escola, o padrão educacional no país insiste em privilegiar currículos escolares superficiais que dificultam o desenvolvimento de competências em profundidade e amplitude, ao invés de “[...] tratar o conhecimento como elemento distinto e não redutível no processo histórico em que os indivíduos se esforçam para superar as circunstâncias nas quais se encontram” (YOUNG, 2002, p. 77).

Isto posto, recorrendo mais uma vez a Duarte (2018), espera-se que um currículo que favoreça uma formação cidadã, possibilite o desenvolvimento pleno das potencialidades e o enriquecimento das necessidades culturais dos jovens em formação. Ao dominar os princípios e fundamentos científicos que caracterizam o processo de trabalho moderno, abre-se a possibilidade do educando estar “[...] em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência”

(SAVIANI, 1987, p. 17). A este despeito, a organização curricular compartimentalizada presente nos modelos tradicionais está baseada em uma epistemologia que desconsidera a unidade entre ensino e trabalho produtivo. Ao refletirmos sobre a concepção de um currículo integrado, “não procede delimitar o quanto se destina a formação geral e específica, posto que, na formação em que o trabalho é princípio educativo, estas são indissociáveis e, portanto, não podem ser predeterminadas e recortadas quantitativamente” (FRIGOTTO et al, 2005, p. 1099).

Essa crise de identidade, característica das tensões entre educação e trabalho, se traduz em uma educação básica com currículo empobrecido e fragmentado, onde faltam espaços para autoria, protagonismo e interdisciplinaridade. Mas como atuar sobre formas de organização interdisciplinar, se estas ainda não fazem parte da cultura escolar? Os próprios alunos não se reconhecem no que aprendem. “Querem saber, mas não querem aprender o que lhes é ensinado” (GADOTTI, 2010, p. 15). É uma geração incomodada com o que está posto. Paralelamente, reduzem-se as certezas e expectativas em relação à educação e sua capacidade de formar sujeitos aptos a enfrentar uma realidade tão obscura.

É o que revela, por exemplo, pesquisa global realizada pela UNICEF em 2020, com cerca de 40 mil jovens, onde um terço deles acredita que a escola não oferece condições para desenvolver as habilidades necessárias para inserção no mercado de trabalho. Resultado semelhante observamos no estudo divulgado pela Person, no ano anterior, sobre a qualidade do sistema educacional. Uma das principais tendências apontadas pela pesquisa mostrou que, com o acesso à tecnologia e a economia em constante mutação, os alunos estão dependendo menos das instituições tradicionais que moldaram o aprendizado por gerações, adotando uma mentalidade do tipo “faça você mesmo”. Illich (1973), acreditava que a maioria das pessoas adquire os seus conhecimentos fora da escola e preconizava a desescolarização da sociedade. De fato, os jovens estão imersos em uma cultura de consumo que os torna ativos e autônomos, “mas na escola uma grande quantidade de seu

aprendizado é passiva e dirigida pelo professor. [...] já não será surpresa se as crianças vierem a perceber a escolarização como algo à margem de sua identidade e de seus interesses” (BUCKINGHAM, 2010, p. 44-45). E como tudo isso se reflete no processo de aprendizagem? Qual o papel da escola em uma realidade onde a informação está na palma da mão? Decerto pertença à escola aquilo que ela ainda não conseguiu estabelecer: a concepção de uma educação plena, como forma de eliminar as suas próprias contradições (MANACORDA, 1989).

E estas foram e são entre [...] a instrução dos dominantes para o “dizer” intelectual e dos dominados para o “fazer” produtivo; entre a exigência de uma formação geral humana e a preparação de cada um para competências distintas (como as do dizer e as do fazer) [...], entre a persistente predominância de um ensino lógico-verbal e a necessidade humana [...] Em suma, a exigência de uma escola que, de lugar de separação e de privações, se transforme num lugar e numa plenitude de vida (*ibidem*, p. 360).

A inovação tecnológica projeta uma margem de oportunidades e demandas por habilidades, mas também impõe uma ruptura nas antigas formas de resolver os nossos desafios. Primeiro, conforme Fadel et al. (2015, p. 28), “[...] eliminou muito esforço e perigo do trabalho físico. Depois, eliminou muitas das tarefas mentais tediosas que puderam ser automatizadas e, agora, ameaça substituir algumas tarefas que exigem uma tomada de decisão especializada”. A forma como essas mudanças serão equacionadas, tende a ser o “fio condutor” da força de trabalho das gerações futuras. Na interpretação de Gadotti (2010, p. 27), “[o] conhecimento tornou-se o meio de produção que define nosso modo de produzir e reproduzir nossa existência”. A lacuna entre as habilidades aprendidas na escola e as que os educandos precisam para atuar com autonomia intelectual, mostra-se mais flagrante à medida que a aprendizagem sistematizada carece de subsídios para que possam expandir seus objetivos sociais para

níveis de consciência e complexidade mais amplos. Quanto tempo ainda ficaremos ancorados em uma educação utilitária fordista?

A escola e sua singularidade

A escola vem encontrando dificuldades em potencializar e mediar tais influências na práxis docente numa perspectiva crítico-emancipatória. Muitos educadores acabam desenvolvendo a sua prática educativa com foco em conteúdos instrucionais, levando a um ensino de informação, outrora questionável. Mimetismos e informações reproduzidas mantêm uma visão fragmentada e descontextualizada do ensino, e funcionam como elo para perpetuar desigualdades ao colocar os educandos na condição de meros espectadores da realidade, atingindo com mais força os alunos historicamente desfavorecidos. Aprender através da repetição da narrativa de outrem não estimula a compreensão. Para que os educadores entendam como formar, é essencial que saibam o que é esse “formar”, desenvolvendo a aprendizagem como um conjunto fluído e contínuo de experiências.

Ao mesmo tempo que presenciamos uma revolução tecnológica, buscamos reaver a valorização do pensamento filosófico e um maior interesse à aprendizagem, num esforço de superação à sistematização dual do conhecimento. Isso implica reconhecer que a docência ultrapassa a simples “transmissão de conhecimentos empíricos ou processo de ensino de conteúdos fragmentados e esvaziados teoricamente” (Machado, 2015, p.15). Aprender neste contexto escolar contemporâneo, segundo Valente et al. (2017, p. 371), “requer educadores [...] abertos para romper com a linearidade tão presente na escrita e suas consequências para o fazer pedagógico, reconhecendo como a dinâmica escolar pode ser alterada”, principalmente no seu modo de organizar o ensinar e aprender. Contudo, é preciso reconhecer que o ato de ensinar exige certos princípios, processos e procedimentos que transcendem o mero determinismo tecnológico e, assim como Castells (1999), devemos considerar que a tecnologia não define a

sociedade, mas, como parte dela, expõe as contradições do desenvolvimento social. São questões que impõem à escola o desafio de incorporar à prática docente uma multiplicidade de fatores e trabalhar pedagogicamente a partir deles (FRANCO, 2016). Na visão de Peixoto e Araújo (2012), as tecnologias

[...] são construtos sociais, ou seja, não podem ser vistas apenas como o fruto lógico de um esquema de desenvolvimento do progresso técnico. Elas são resultantes de orientações estratégicas, de escolhas deliberadas, num determinado momento dado da história e em contextos particulares (PEIXOTO; ARAUJO, 2012, p. 265).

Percebe-se que as práticas educativas estão revestidas de uma enorme complexidade com a incorporação das tecnologias nos ambientes de ensino e, segundo Barbosa (2012, p. 21), isso mostra que “[o] futuro da própria pedagogia e dos métodos de ensino como os conhecemos, a partir da adoção das TIC, ainda é uma questão sem resposta clara”. A simples inclusão de tecnologia nas ações educativas não é o suficiente para garantir a apreensão do conhecimento, sequer transpor velhos paradigmas. É preciso mais.

Do ponto de vista educacional, Machado (2020) entende que ainda existem dificuldades para fazer a articulação entre trabalho, cultura, tecnologia e ciência na concepção da educação profissional. Essa mutação contínua e a avidez por tecnologia e conectividade acaba refletindo na própria sociedade ao combinar cenários diversos, mas complementares: o das adaptações necessárias para a construção de conhecimento autêntico e o das novas formas e processos produzidos por essa demanda. A tecnologia está dentro de um contexto de muitas contradições, e tem uma série de questões do ensinar e aprender tecnologia que estão ligadas ao processo de análise e concepção que não podem ignorar todo esse preâmbulo (informação verbal). Parece contraditório que os currículos escolares não estejam voltados para entender as formas dominantes de cultura e comunicação. Recorremos a Marquette (2020) para entender essa contraposição. “Se as tecnologias são incentivadas, mas o pensamento

crítico sobre elas não, criamos uma massa de usuários com problemas quanto à interpretação e ao discernimento dos conteúdos” (MARQUETTO, 2020, p. 172). Por vez, a inserção da cultura digital exige uma maior flexibilidade no processo educativo, criando a expectativa de que a escola possa prover sentido na correlação entre saber cotidiano e saber científico.

Ensinar é preciso, mas não sem compromisso

Entretanto, é preciso evitar generalizações e escapar de alguns ardis que permeiam a educação tecnológica. Existe uma certa retórica que, segundo Buckingham (2010), desconsidera as circunstâncias que esses recursos surgem no contexto escolar, visto que “[b]oa parte do discurso nos planos de ação é caracterizada por um determinismo tecnológico – a noção de que a tecnologia digital automaticamente produzirá certos efeitos sem restrições dos contextos sociais em que seja usada” (BUCKINGHAM, 2010, p. 41). Há outras variáveis que também devem ser consideradas na apropriação desses recursos nas práticas docentes: as habilidades no seu manuseio, os elementos motivadores e as principais barreiras que impedem a sua utilização (BARBOSA, 2012). Talvez seja preciso voltar a insistir em um ponto que é recorrente, mas que continua sendo prioritário: a formação docente. “Esse repensar a respeito da educação, certamente, perpassa o âmbito da sua formação profissional” (FREIBERGER; BERBEL, 2010, p. 212). Mészáros (2008), defende que a educação deve ser contínua, pensada para além dos seus espaços formais, ou não é educação. O mesmo direito de aprender, atribuído ao aluno na escola, deve ser oferecido ao professor ao ensinar, dando-lhe condições de ensino e de investir em sua formação. Para Imbernón (2001), a formação inicial normalmente recebida pelos professores

[...] não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula. Além disso, não se tem a menor

informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança (IMBERNÓN, 2001).

Lembrando Marx (2007), o próprio educador precisa ser educado diante da modificação das circunstâncias, a qual, somada à atividade humana, “só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora” (MARX, 2007, p. 534). Verificamos em Nóvoa (1999), a importância de qualificar o educador para os desafios de uma sociedade moderna, complexa e imprevisível. Diante da democratização do acesso às tecnologias da informação, “[o] reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência, parece ser a única saída possível” (*ibidem*, p. 18).

O fato é que os processos educativos passam por um momento de transição e essa mudança pode ser vista como uma oportunidade para (re) pensar os modelos curriculares, a fim de ampliar o desenvolvimento das diferentes habilidades tão promulgadas no século XXI. Isso nos leva a uma questão central quando o assunto se refere à inovação no ambiente escolar: os recursos tecnológicos são realmente essenciais para que o aprendizado aconteça de forma mais significativa? Talvez a resposta para essa pergunta esteja na compreensão das suas especificidades e do seu potencial pedagógico, podendo tornar-se um recurso valioso na construção do conhecimento ao permitir a abertura de diferentes rotas de aprendizagem e favorecer o acesso, e apreensão, de conceitos e linguagens do mundo globalizado. Admitindo que a intensidade das tecnologias pedagógicas advém das demandas culturais do nosso tempo, percebemos em Filho (2010), a preocupação com a visão simplista que concebe à tecnologia uma especificidade restrita do saber ou do fazer tecnológico, especialmente no contexto da educação técnica, sendo que:

[...] mais que força material da produção, a tecnologia, cada vez mais indissociável das práticas sociais cotidianas, em seus vários campos/diversidades/tempo e espaços, assume uma dimensão

sociocultural, uma centralidade geral, e não específica, na sociabilidade humana, inclusive na produção do conhecimento e no processo educativo [...] (FILHO, 2010, p. 147).

A educação tecnológica não pode restringir-se à operacionalidade, para isso existem os manuais e o “oráculo” chamado Google. É preciso pensar a tecnologia para além do instrumento, pois, tanto como a oralidade e a escrita, ela pode ser estratégia de conhecimento e ação ao implicar não só o fazer, mas “também o dizer, o entender, o intencionar o que se faz. Ela vincula a *técne* do fazer ao *logos* da palavra criadora de sentidos” (MARQUES, 1999, p. 40). Nessa apropriação, a escola tem a função de construir os fundamentos necessários para que a tecnologia tenha um sentido mais amplo na construção do conhecimento e no aprimoramento da práxis docente, onde a preocupação deve ser com a aprendizagem e não com a metodologia utilizada. Do contrário, tem-se a informação apenas como gatilho aos interesses do capital e de uma sociedade cada vez mais excludente. Aliás, Morosini (2007), ao enfatizar a perversidade do modo de produção capitalista, que traz em seu próprio *modus operandi* os elementos das suas crises, entende que

[o] desenvolvimento tecnológico realizado sob a lógica do capital oferece à humanidade uma enorme capacidade de produzir e inovar, mas retira-lhe a possibilidade de socializar o que produz, substituindo, cada vez mais, o capital vivo por capital morto no processo produtivo (MOROSINI, 2007, p. 216).

Nesta lógica, em meio a graves distorções e descompassos, a classe trabalhadora periférica está alijada do mercado de trabalho baseado no conhecimento científico avançado (AMIN, 1996). Como sublinha Frigotto (2017, p. 511), “[o] conhecimento, sob a atual “revolução tecnológica”, constitui-se em força produtiva por excelência”.

Assim, além de alterar as bases do processo produtivo, permitindo acelerar inovações posteriores, as novas tecnologias incidem diretamente nos processos sociais ao seguirem “o mesmo caminho reducionista que relaciona a exclusão social diretamente a uma nova forma de exclusão, agora denominada digital” (PRETTO; BONILLA, 2011, p. 30). Encontramos em Antunes (2018), preocupação semelhante com essa nova modalidade laborativa que “combina mundo digital com sujeição completa ao ideário e à pragmática das corporações” (*ibidem*, p. 37). O avanço tecnológico não suprimiu, na sociedade do consumo, a forma de trabalho que gera mais-valia, apesar de lhe trazer novos contornos.

O novo discurso do capital está direcionado para a demanda de trabalhadores flexíveis e a escola não sai ilesa diante dessa nova realidade, pois, conforme Kuenzer (2016), a flexibilização nas relações de trabalho também determina o projeto pedagógico da acumulação, onde a lógica continua sendo a distribuição parcial da educação, contudo de forma diferenciada. A crítica de Tragtenberg (1982) a essa educação parcelar, hierarquizada da divisão social entre o *homo sapiens* e o *homo faber*, é pontual:

Na medida em que o capital detém o conhecimento, ele funda uma distribuição diferencial de saber que legitima a existente na esfera do poder. Constituindo-se em qualificações genéricas, a força de trabalho pode ser formada fora do processo produtivo: na escola (TRAGTENBERG, 1982, p. 61).

Neste contexto, a formação humana tem privilegiado práticas que produzem a adaptação dos sujeitos a uma racionalidade instrumental capaz de engendrar diferentes formas de controle, com procedimentos semelhantes ao modelo industrial, expandindo-se “também para setores da produção material, para a administração, para a esfera da distribuição e para aquela que se denomina cultura” (ADORNO, 1986, p. 67-68). O efeito mais cruel dessas mudanças, conforme Oliveira (2003), tem sido o desemprego e o desequilíbrio social, visto que as benesses que

delas decorrem são usufruídas por uma pequena parcela da sociedade. No contexto que está posto, a tecnologia e a ciência, cerceadas pelas deliberações fetichistas do capital, são usadas também para ampliar a incerteza do trabalho, ao lançar uma legião de pessoas fora de seus empregos (MÉSZÁROS, 2017).

Diante dessa ofensiva do capital, como forma de legitimar os seus interesses hegemônicos, acentua-se a relação de exploração da classe trabalhadora, seja através dos avanços tecnológicos e científicos, seja por meio da reestruturação do processo produtivo. Segundo Horikawa (2015), a escola é impelida a refletir sobre a sua concepção, estrutura e formas de organização em decorrência dessa nova configuração social que reivindica

[...] um trabalhador mais flexível do que aquele que atuava nas linhas de produção; um trabalhador capaz de analisar os processos de trabalho, identificar os problemas e criar as soluções. [...] Deparamo-nos assim com mais uma razão para repensar a escola (HORIKAWA, 2015, p. 20).

Esses novos vetores de crescimento criaram outras formas de trabalho, muito mais distribuídas, e há fortes indícios que a educação é um fator chave relativo à mobilidade social dos indivíduos.

Precisamos resgatar o que nos faz mais humanos

Entretanto, apesar das grandes transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, a escola ainda é um ambiente “blindado” que vive um tempo díspar daquele vivenciado além dos seus espaços. A combinação desses desequilíbrios, com as fraturas sociais e tecnológicas reduzindo oportunidades futuras e tempo de uso das habilidades atuais dos trabalhadores, que em tempos de crise normalmente pagam o preço mais alto, reveste a escola da responsabilidade de resgatar o que nos faz mais humanos e garantir uma formação que articule trabalho, ciência e cultura,

imbricada às perspectivas de transformação social e emancipação humana. Sustentamos tal entendimento em Morin (2003, p. 64), ao afirmar que “[a] educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão”.

Percebe-se, como poucas vezes, uma certa urgência em entendermos os elementos presentes no contexto contemporâneo e o dinamismo dessa evolução nos processos de ensino e aprendizagem. No ambiente escolar, isso “vai muito além de se pensar nos recursos tecnológicos. É de vital importância questionar o papel da escola, do professor, as metodologias e as concepções de aprendizagem a partir da presença dessas tecnologias” (VALENTE et al, 2017, p. 360). Mesmo em uma perspectiva utópica, podemos refazer a sociedade grega: não tendo escravos como eles tinham, mas usando a tecnologia a favor da humanidade, de maneira que todos tenham a chance de ser mestres na arte de viver (informação verbal). Einstein já dizia que o espírito humano precisa prevalecer sobre a tecnologia, apesar dela própria, claramente, ter excedido nossa humanidade. Trata-se de um percurso necessário diante de uma realidade onde o conhecimento se torna pretérito numa fugacidade nunca vista (BENDER, 2014).

Nessa singularidade tecnológica, mais do que máquinas, como disse Chaplin em “O Grande Ditador” (1940), precisamos de humanidade. Em termos educacionais, citando Duarte (2016, p. 67), “há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo”. Talvez seja preciso retornar à origem para resgatarmos a essência.

Referências

- AMIN, S. *Les défis de la mondialisation*, Paris, L’Harmattan, 1996.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, Gabriel. (org). **Grandes cientistas sociais**. São Paulo: Ática, 1986.

BARBOSA, Alexandre F. **TIC educação 2011: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto Br: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2012. Disponível em <<https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-uso-das-tecnologias-da-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2011/>>. Acesso em 10 jan. 2021.

BAUMAN, Zygmunt. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. [Entrevista concedida a] Alba Porcheddu. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, mai./ago., 2009.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 dez. 2020.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>>. Acesso em 10 dez. 2015.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1999. v. 1.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, v. 2, n. 11, p. 139-145, ago. 2018.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

FADEL, Charles; BIALIK, Maya; TRILLING, Bernie. **Educação em quatro dimensões**: as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2015.

FILHO, Domingos Leite Lima. Universidade tecnológica e redefinição da institucionalidade da educação profissional: concepções e práticas em disputa. In: MOLL, Jaqueline *et. al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: ArtMed, 2010, p. 141-158.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, dez. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812016000300534&lng=pt&nr_m=iso>. Acesso em 21 mar. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de educação profissional no governo LULA: Um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, p. 1087-1113, 2005.

FRIGOTTO, Gaudencio. Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, artífice da sociedade socialista. **Interface** (Botucatu). Set. 2017, vol. 21, n. 62, p. 509-519. Epub 25 mai. 2017.

FREIBERGER, Regiane Müller; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A importância da pesquisa como princípio educativo na atuação pedagógica de professores de educação infantil e ensino fundamental. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 37, 207-245, set./dez. 2010. Disponível em <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1587>>. Acesso em 29 abr. 2021.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3086>>. Acesso em 20 mai. 2021.

HORIKAWA, Alice Yoko. A formação de professores: Perspectiva histórica e concepções. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 07, n. 13,

p. 11-30, ago./dez. 2015. Disponível em <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/issue/view/13>>. Acesso em 27 fev. 2021.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escola**. Petrópolis: Vozes, 1973.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2013.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **XI Anped Sul** – Reunião Científica Regional da Anped: educação, movimentos sociais e políticas governamentais, UFPR, Curitiba, 24-27 jul. 2016 [Eixo 21 – Educação e trabalho: trabalho encomendado]. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-21-Educacao-e-Trabalho.pdf>>. Acesso em 22 mai. 2021.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: CBE Conferência Brasileira de Educação. **Trabalho e educação**. Campinas: Papirus, 1992. p. 21-22.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 8-22, jul. 2015. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862/1003>>. Acesso em 10 out. 2021. doi:<https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2862>.

MACHADO, Lucília. **Ensinar e Aprender Tecnologia**. Palestra proferida no 2º Seminário de Educação, Trabalho e Tecnologias, Sapucaia do Sul, nov. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-IbvSngkbf&t=2260s>>. Acesso em 14 jan. 2021.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989. p. 360.

MARQUES, Mario Osorio. **A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra**. Coleção fronteiras da educação Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

MARQUETTO, Cristine Rahmeier. **The Media Education Manifesto:** David Buckingham. **Grau Zero**, v. 8, n. 1, 2020, p. 163-174.

MARX, Karl. Ad Feuerbach. IN: MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845-1846. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007. p. 533-535.

MASI, Domenico De. **Conferência Trends 2030.** In: simpósio universidade do século xxi: olhar o presente, criar o futuro, 1., 2017, Caxias do Sul (UCS), 2017. Disponível em: <<https://www.ucs.br/site/noticias/15161/>> Acesso em 23 mai. 2021.

MEC. **TV na escola e os desafios de hoje:** Curso de Extensão para Professores do Ensino Fundamental e Médio da Rede Pública. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/modulo1_parte_a.pdf>. Acesso em 25 mai. 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. István Mészáros: filósofo húngaro encara a educação baseada em ruptura com a “lógica do capital”. [Entrevista concedida a] Rubem Barros. **Revista Educação**, São Paulo, 3 out. 2017. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/istvan-mezzaros-encara-educacao-baseada-em-ruptura-com-a-logica-do-capital/>>. Acesso em 03 mai. 2021.

MITRE, Sandra Minardi et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 mar. 2021.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa crítica.** Conferência proferida no III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa. Lisboa: 2000. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>> Acesso em 24 mai. 2021.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand, 8ª ed., 2003.

MOROSINI, Márcia Valéria G. C. Notas sobre o modelo das competências na educação profissional. In: PEREIRA, Isabel Brasil; RIBEIRO, Cláudio Gomes (Coord.). **Estudos de politécnia e saúde**: volume 2. Rio de Janeiro: EPSJV, 2007. p. 213-228.

NÓVOA, António. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

OLIVEIRA, Francisco de. Intelectuais, conhecimento e espaço público. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, pág. 125-132, dezembro de 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 de abr. 2021.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (Des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAPERT, Seymour. **Trying to predict the future**. Popular Computing. October, 1984.

PEIXOTO, Joana; ARAUJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologia e Educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 253-268, mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 mai. 2021.

PRETTO, Nelson de Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira. **Inclusão digital**: polêmica contemporânea. Salvador: EDUFBA, 2011. v. 2, p. 188.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórica-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982. p. 35-54.

VALENTE, José Armando. **Formação de educadores para o uso da Informática na Escola**. Campinas: SP, 2003.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; KUIN, Silene. Aprender na cultura digital: a contemporaneidade e a construção do conhecimento. In: CERNY, Roseli Zen et al. (Org.). **Formação de Educadores na Cultura Digital**: a construção coletiva de uma proposta. Florianópolis: UFSC-CED-NUP, 2017. p. 359-382.

YOUNG, Michael D. Durkheim, Vygotsky e o currículo do futuro. **Caderno de Pesquisa**, n. 117, 2002, p. 53-80.

Os gêneros digitais e o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio Integrado

Bárbara Cristiane Maia Minto

ProfEPT IFSul Charqueadas

Carla de Aquino

ProfEPT IFSul Charqueadas

Introdução

Este trabalho considerou o contexto da modalidade integrada ao ensino médio e suas respectivas concepções, para construir as suas proposições sobre as potencialidades da disciplina de Língua Portuguesa desenvolver, por intermédio dos sujeitos comprometidos com esse contexto, as suas propostas didáticas a partir do uso de tecnologias digitais e do estudo de contextos comunicacionais virtuais.

De acordo com Ramos (2008), o ensino médio integrado necessita ter objetivos e métodos que estejam aliados a um projeto unitário de ensino, que tenha o trabalho como princípio educativo, dialogando com as esferas da ciência e da cultura para a construção de um contexto educacional de formação integrada de indivíduos, não ofertando apenas dimensões para a aprendizagem específica de tarefas produtivas. Com isso, estará ultrapassando e alargando a significação do conceito de educação profissional para além da preparação de mão de obra especializada ao mercado, se constituindo assim, como um projeto “comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras em oposição às práticas fragmentadoras do saber” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 3), que vislumbra contribuir para um projeto ético-político de sociedade.

É inegável que, ao longo dos anos, a forma como os seres humanos se comunicam tem se modificado devido à popularização da internet e dos aparelhos que facilitam o seu acesso. Essas

mudanças aceleram a propagação de dados e informações, trazendo uma interação simultânea entre as pessoas de todo o mundo pela rede (GUERRA; BOTTA, 2018). E são os jovens os que mais estão adaptados às tecnologias digitais para executar as mais diferentes tarefas do seu dia a dia: conversar, ver vídeos, escutar música, editar conteúdo etc.

Com isso, a concepção desta investigação foi colaborar na aproximação da área da educação dos benefícios propiciados pelo uso da tecnologia, ou seja, especialmente no campo das linguagens, aproximar as aulas de Língua Portuguesa dos gêneros discursivos oriundos da *cibercultura*, os chamados gêneros digitais, como forma de despertar e aguçar a leitura e a escrita na sala de aula, competências tão necessárias à formação de estudantes conscientes da sua importância na sociedade em que vivem.

O ensino de Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva teórica que orienta a construção de uma metodologia de trabalho considerando o uso dos gêneros discursivos não é algo novo, essa premissa já vem sendo aconselhada e normatizada desde o planejamento e adoção dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), em 1998, pelo Ministério da Educação (MEC). E, recentemente, em 2020, reforçada pela entrada em vigor da questionável Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Logo, o problema sobre o qual esta pesquisa tencionou tecer considerações foi: de que forma o ensino de Língua Portuguesa, no EMI, poderia utilizar as tecnologias para incentivar as práticas de leitura e escrita?

Com a definição da problemática deste estudo, o objetivo geral da pesquisa se estabeleceu como: analisar o uso das tecnologias digitais como meio de incentivar as práticas de leitura e escrita para o ensino de Língua Portuguesa no EMI.

De forma a complementar esse item, os objetivos específicos que igualmente orientam este trabalho foram:

a. Elaborar uma sequência didática (SD) que envolva o estudo e a produção de conteúdo com base no gênero digital *podcast*;

b. Avaliar, junto a professores de Língua Portuguesa do IFSul, *campus* Charqueadas, se a sequência didática contribuiria para a adoção dos gêneros digitais em suas aulas, dentro dos pressupostos da EPT;

c. Colaborar para a utilização dos gêneros digitais, em sala de aula, como um recurso didático, no trabalho com a língua materna.

Portanto, tendo sido apresentados a temática, o problema de pesquisa e os objetivos (geral e específicos), que apontam o tipo de Produto Educacional (PE) que foi elaborado a partir dos resultados parciais obtidos, e o seu contexto de aplicação, serão identificadas as próximas seções deste artigo, que darão ênfase em expor a discussão teórica construída.

Por isso, a primeira seção *As bases da Educação Profissional e Tecnológica na formação de sujeitos* conduz a uma reflexão sobre os pressupostos da EPT na constituição dos estudantes. O segmento *Letramento, tecnologias digitais e escola* aborda as considerações sobre os conceitos de letramento e a importância das tecnologias digitais na escola. Em sequência, a seção *O ensino e aprendizagem da língua materna por meio das tecnologias e gêneros discursivos digitais* discorre sobre a utilização dos gêneros digitais nos processos didáticos que envolvam o trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula. Por fim, as últimas partes dão conta de compartilhar resumidamente o percurso metodológico e as considerações finais alcançadas ao longo desta investigação.

As bases da Educação Profissional e Tecnológica na formação de sujeitos

A escola pode ser considerada como um dos organismos que mais reflete as características histórico-sociais de seu tempo. Essas instituições, por reunirem uma parcela heterogênea da sociedade, são tidas como base para o planejamento e a implementação de várias políticas públicas que impactarão em diversos setores sociais.

Apesar dos vários questionamentos que se possa fazer em relação ao seu papel na contemporaneidade, a escola ainda se

constitui como um campo de disputa pelo seu controle, justamente por ser um elemento político fundamental nas sociedades ocidentais. Essa afirmação é feita com base no panorama sócio-histórico construído por Neves e Pronko (2008), para compreender como ocorreram os processos de escolarização e formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo no Brasil.

Fica evidente que, ao longo dos anos, a demanda do mercado interferiu gradualmente na escola brasileira, fazendo com que as políticas voltadas para a área do ensino, além de aumentarem os anos escolares, ofertassem um maior suporte à formação para o trabalho complexo, o qual acabou sendo dividido em dois ramos: o científico e o tecnológico – força de trabalho especializada (intelectual orgânico) e força de trabalho dedicada a tarefas especializadas.

Mesmo após a aprovação de documentos recentes, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), além das remodelações nos níveis de ensino e da implementação massiva de decretos na área de Educação e Tecnologia, o modelo de EPT seguiu atendendo a um projeto educacional proposto sob a ótica do capital, ainda que as suas premissas efetivem um consenso sobre a noção de trabalho (ontológica e histórica) que leve a um planejamento de formação integrada.

De acordo com Pacheco (2012), apesar de o Brasil estar inserido em um cenário capitalista e a educação ser tida como um instrumento que viabiliza a produção de mão de obra para o mercado, é extremamente relevante que se observe a importância da EPT para o crescimento do país, colaborando, assim, para a rejeição de “modelos tradicionais, excludentes e não sustentáveis social e ambientalmente” (PACHECO, 2012, p. 56), que favoreçam a perpetuação do ciclo de dependência a mecanismos do capital internacional, comprometendo o desenvolvimento nacional.

Ainda, o autor destaca que a formação integrada pressupõe uma concepção de formação humana, justamente pelo reconhecimento de que é necessário levar em consideração as várias dimensões do indivíduo. E isso se constitui parte crucial no

desenvolvimento de práticas pedagógicas na EPT, contribuindo para que, desta forma, a escola não seja um reduto de mera representação dos interesses do capital que moldam o destino da classe trabalhadora. Essa premissa ajuda a posicionar a educação dentro da realidade concreta como um ponto articulador para a realização das necessidades essenciais dos seres humanos.

Segundo Ramos (2008), a concepção de integração, na EPT, tenciona colaborar com a constituição omnilateral dos sujeitos, ou seja, unir as estruturas fundamentais e necessárias à vivência em sociedade, sendo elas: o trabalho, a ciência e a cultura. Logo, o trabalho é entendido como uma extensão da realização humana, não só o seu caráter econômico, mas o princípio histórico de participação nas sociedades. Já, a ciência é compreendida como os saberes produzidos pela humanidade e a cultura representa os elementos de valor ético e moral comuns a determinados grupos sociais.

A omnilateralidade nos processos educativos se constitui como parte responsável pela humanização dos indivíduos, uma formação emancipatória pelo pensamento crítico sobre as relações que se dão em torno do conceito trabalho e em seus processos. A não compreensão dos sujeitos como parte de um todo ocasiona um(a) trabalhador(a) alienado(a) e impedido(a) de desenvolver as suas especificidades (GRAMSCI, 1991).

Assim, um projeto de ensino orientado por uma concepção humana tem por princípio o trabalho como um realizador de potencialidades humanas, pois considera que todos precisam ter os seus desejos e necessidades atendidos no desenvolvimento do seu processo educativo, que a escola não pode formar pessoas de maneiras distintas, selecionando determinados saberes e conhecimentos. Superar o dualismo histórico entre formação para o trabalho complexo e formação para o trabalho simples é um desafio que a educação brasileira ainda precisa enfrentar.

Em consonância, Ciavatta (2005) afirma que a formação integrada propõe devolver ao ser humano a sua integralidade, repartida na separação social do trabalho: executar/pensar, direcionar/planejar. A escola acaba realizando uma separação entre a

formação de trabalhadores e a formação de intelectuais, quando isso não deveria acontecer. Essa diferenciação histórica, que ocorre nos tipos de formações oferecidas nas instituições de ensino do país, fomenta as desigualdades sociais, limitando, também, as perspectivas dos jovens, oriundos da classe trabalhadora, de conquistarem conhecimentos variados, considerando que, muitas vezes, isso se torna um fator decisivo para as suas trajetórias de vida.

Neste ponto, servindo como uma contribuição para romper com esse esquema dual de formação na área da educação estará o trabalho com a língua materna contextualizado, considerando todas as linguagens e em suas formas de uso e combinação que propiciam as interações sociais atualmente. Como efeito, seria oportunizado a todos os jovens o exercício de construir as suas presenças no mundo por meio da leitura, interpretação e produção de vários tipos de discurso, como maneiras de compreenderem e se inserirem criticamente na conjuntura histórica, social e cultural que os cercam.

A formação por meio da totalidade é uma perspectiva almejada dentro do EMI, e como tal, considera os estudantes como seres histórico-sociais, tendo na concepção humana, entrelaçada pelos constitutivos do trabalho, da ciência e da cultura, os pilares para uma formação integrada comprometida em romper com os desejos alheios à educação. Como também, fundamenta-se na pesquisa para determinar os seus princípios pedagógicos e firmar a sua autonomia intelectual diante dos conhecimentos historicamente construídos, para um contínuo desenvolvimento de saberes.

Portanto, para abordar a questão das linguagens, na EPT, propondo pelo ponto de vista também da unidade e do fortalecimento da formação integrada como atributo de se falar com e não sobre, é que Paulo Freire (1989, 2019) aponta uma perspectiva democrática de valorização dos saberes próprios dos educandos. É ressaltada a importância da relação entre texto e contexto no ato da leitura, a partir do que se lê e como se lê. Primeiro, o indivíduo terá de ter a compreensão sobre aquilo que o cerca, a chamada leitura de mundo, para que depois, ele possa se dedicar ao aprendizado da leitura formal, a escolarizada. Mas, que

esta segunda igualmente leve ao prazer e à fruição das primeiras descobertas, como forma permanente de constituição humana e cidadã. Por isso, essas leituras necessitam se encontrar na escola, dentro da sala de aula, como forma de atender às várias concepções de indivíduos e suas trajetórias. Estando este estudo comprometido com os pressupostos para uma formação integrada em todos os seus encaminhamentos.

Letramento, tecnologias digitais e escola

A comunicação é base das relações estabelecidas pelos seres humanos em sociedade, uma vez que as pessoas fazem uso de sua língua a todo instante. Como afirma Bakhtin (1997), as esferas da atividade da vida humana estão ligadas diretamente à utilização da língua, das mais variadas formas e características. Com isso, todo enunciado é produzido com a finalidade de suprir uma necessidade específica de comunicação, existindo variados gêneros discursivos para abarcar as especificidades de uso dos sujeitos.

A disciplina de Língua Portuguesa deverá contribuir para a proposta de formação integrada à medida que está comprometida com o desenvolvimento de cidadãos críticos e envolvidos com o seu contexto histórico-social. Mais do que proporcionar atividades de leitura e produção textual, esse componente curricular precisa se ocupar de questões como: para o que e por que fazer em sala de aula?

Tendo como ponto de partida as referidas perguntas, e que ler e escrever são atividades situadas política e socialmente, por meio de discursos, há, pelos menos, quarenta anos, no Brasil, pesquisas têm desenvolvido reflexões acerca da natureza e dos processos que envolvem o aprendizado da leitura e da escrita na escola (KATO, 1995).

Segundo Kleiman (1995), o conceito de letramento, que vira tema central nos debates escolares, inicialmente surge como alternativa para distinguir as práticas de alfabetização, que envolvem a etapa de aquisição das primeiras noções do código da língua escrita, daquelas práticas que têm por objetivo analisar as particularidades e os impactos sociais do uso da língua escrita,

quando os indivíduos já desenvolveram concepções primárias em torno dos processos de leitura e escrita.

Assim, as pesquisas que envolvem o ensino e aprendizagem de língua materna passam a observar as possibilidades de experimentação da linguagem escrita, levando em consideração os contextos comunicativos reais em que poderiam ser desenvolvidos o trabalho com a língua para leitura e produção textual.

Ainda, de acordo com a pesquisadora:

Esse modo de agir em situações novas, característico da aprendizagem, deveria ser particularmente verdadeiro nas situações de aprendizagem escolar, pois na escola existem (ou deveria existir) possibilidades de experimentação que estão ausentes de situações mais tensas e competitivas como as do local de trabalho (KLEIMAN, 2007, p. 2).

Dessa forma, o letramento abrange “as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade” (SOARES, 2002, p. 144). É um conceito que tem permitido compreender e analisar que essas atividades comunicativas, que ocorrem a partir de contextos temporais, sociais e culturais, são determinantes para auxiliar os processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

Em consonância, para Tfouni (1995, p. 20), o letramento é o resultado do uso da escrita dentro de uma comunidade, ou seja, é o impacto social da utilização da língua, pois “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

Para participar efetivamente do mundo e dos eventos oportunizados pela sociedade letrada, os indivíduos necessitam dominar o uso da leitura e da escrita, desenvolvendo assim, habilidades ligadas a competências discursivas variadas e que sirvam a cada contexto comunicativo. Novamente, Soares (2002) assevera sobre o letramento poder ser entendimento como o estado ou condição dos sujeitos praticarem a leitura e a escrita socialmente.

Somadas a essas práticas sociais, tem-se, nos últimos anos, a expansão de acesso ao *ciberespaço*. Lévy (1999, p. 17) define o termo como “meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”, referindo-se não só à sua estrutura, mas também, ao alto volume de informações que circulam nesse meio virtual, sendo os seres humanos os que alimentam e são alimentados pela rede. A partir disso, da mesma forma, o autor compreende a *cibercultura* como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 17).

A maneira como as pessoas têm se relacionado com atividades que exigem leitura e escrita, nos últimos anos, se modificou em razão delas cada vez mais serem mediadas por tecnologias digitais, necessitando de conexões à internet. Seja para lazer ou para tarefas profissionais, ler e escrever em frente à tela é o contexto comunicativo que faz parte do dia a dia, exigindo dos seres humanos cada vez mais domínio das tecnologias e do uso das linguagens no *ciberespaço*:

O leitor passa a participar da própria redação do texto à medida que ele não está mais na posição passiva diante de um texto estático, uma vez que ele tem diante de si não uma mensagem estática, mas um potencial de mensagem. Dessa forma, o espaço cibernético introduz a ideia de que toda leitura é uma escrita em potencial (LÉVY, 2000, p. 14-15).

É na potencialidade da escrita/expressão, em meios digitais, aproximada ao conceito já existente de letramento, que chega-se às investigações sobre as possibilidades de estudo das práticas sociais com as linguagens em meio digital. Segundo Coscarelli e Ribeiro (2005, p. 9), o letramento digital é a “ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever”.

Assim, o *ciberespaço* e as tecnologias para o seu acesso têm promovido a comunicação das pessoas, constituindo a sua

principal função a interação social via rede, justamente pela possibilidade ampliada de uso de recursos multissemióticos para compartilhamento de ideias, opiniões pensamentos, emoções etc., mesmo que em alguns casos essa relação não se dê de forma tão positiva, como os fenômenos recentes de propagação de *fake news* e discursos de ódio contra determinados grupos da sociedade.

Com isso, as possibilidades de produção/consumo de discursos na rede virtual definem e desenvolvem o *ciberpespaço* como um lugar para disseminar e combinar linguagens afim de se estabelecer como uma esfera necessária à comunicação humana, uma vez

[...] considerando que o letramento designa o estado ou condição em que vivem e interagem indivíduos ou grupos sociais letrados, pode-se supor que as tecnologias de escrita, instrumentos de práticas sociais de leitura e de escrita, desempenham um papel de organização e reorganização desse estado ou condição (SOARES, 2002, p. 148).

Logo, a interação social realizada em ambiente virtual está condicionada a possuir e a saber utilizar as tecnologias digitais, além de se ter consciência sobre questões mínimas de composição discursiva nesse contexto. Por isso, a análise e o estudo da língua, a partir da perspectiva de letramento digital, é uma demanda que se faz pulsante na escola, nos variados componentes curriculares, não se constituindo apenas responsabilidade da disciplina de Língua Portuguesa e, sim, um reforço nas atividades que visem desenvolver habilidades relacionadas às linguagens.

Existem pessoas em contextos de completa exclusão de acesso ao *ciberespaço* e às tecnologias digitais e, conseqüentemente, de impossibilidade de exercer práticas comunicativas nesse contexto. O que reafirma a importância do letramento digital se constituir, também, como uma base para o ensino e aprendizagem de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa, além de ampliar o entendimento sobre o uso das linguagens na esfera digital.

Com isso, na próxima seção, serão abordados o uso das tecnologias digitais como instrumentos de mediação dos processos de

ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, bem como, as definições que circundam os estudos dos gêneros discursivos digitais.

O ensino e aprendizagem da língua materna por meio das tecnologias e gêneros discursivos digitais

Quando analisada a situação do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa se constituindo por meio do uso de tecnologias, tem-se a mediação de uma atividade pedagógica ocorrendo a partir de interferências desses recursos, auxiliando as relações humanas em sala de aula, a fim de se chegar a objetivos específicos no processo de formação crítica dos alunos (VIGOTSKI, 1998, 2007).

Levando-se em consideração essa perspectiva sócio-histórica em que o eu é a construção de uma existência em constante interação com o seu meio, há na *cibercultura* um campo fértil para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem que analisem a utilização das linguagens neste espaço virtual e esfera real da comunicação nos tempos atuais.

Como afirmam Peixoto e Carvalho (2011), a utilização da tecnologia, aplicada ao ensino, configura uma situação de atividade instrumentada pela adoção de recursos tecnológicos para um fim específico, revelando uma interação dos seres humanos perpassada pelo uso de recursos tecnológicos. São exemplos os grupos formados, em redes sociais, para troca de informações sobre temas de interesse em comum.

Da mesma forma, Prieto (2016) aponta os vários benefícios da inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na escola. Ao contrário do que muitos podem pensar, a sua adoção nos processos metodológicos tornaria o ambiente escolar mais humano, porque daria a oportunidade de os alunos compreenderem e dominarem a máquina, em um contexto real de interação na era digital.

Compartilhando dessa compreensão sobre o uso das tecnologias digitais, Rojo e Barbosa (2015) afirmam que a web é um espaço de transbordamento de informações e conteúdos, em que as

ações de seguir, curtir, *taguear* e comentar são atividades corriqueiras nas formas comunicativas viabilizadas pelas tecnologias digitais. Negar essas atitudes, que envolvem diversas habilidades linguísticas, é ignorar as transformações pelas quais passa a comunicação nos tempos atuais.

Essas modificações, como já mencionado, impulsionadas pela evolução das tecnologias digitais e pela expansão de acesso à internet, levam ao surgimento de outras formas comunicativas que exploram as novas possibilidades interativas para a comunicação.

Assim, os gêneros discursivos se revelam como enunciados individuais, estruturados a partir das esferas de utilização da língua e sendo relativamente estáveis (BAKHTIN, 1997). São formas sociais de realização da língua para fins específicos que convergem para processos de interação social.

Como confirma Marcuschi (2008, p. 155), os gêneros discursivos

[...] são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Consequentemente, considerando essa perspectiva, os “novos” gêneros discursivos, que circulam no *ciberespaço*, possuem “como características essenciais a velocidade (de envio e de propagação), a interatividade, a hipertextualidade e a multi/hipermedialidade” (GUERRA; BOTTA, 2018, p. 1860), atributos legítimos da esfera virtual.

Não se pode afirmar que houve uma simples transposição da língua para o meio digital. Ao longo do processo de ampliação da conexão à rede, para abarcar todas as necessidades comunicativas ocorridas por meio dela, surgiram inúmeros gêneros discursivos digitais. Eles têm se constituído como formas emergentes e versáteis, marcadas pela informalidade e intenso uso da escrita,

além de serem enunciados que possibilitam a integração de recursos semiológicos, tais como imagem, som e escrita (MARCUSCHI, 2010).

Novamente, trazendo Rojo e Barbosa (2015, p. 108), o “texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição.” Sabe-se que os textos multimodais não se restringem à circulação em meio virtual, estando presentes também de forma impressa e analógica na vida cotidiana.

Com isso, nesta pesquisa, a partir do conceito de letramento digital e do uso das TDIC para promover práticas sociais de leitura e escrita, considera-se que os gêneros discursivos digitais podem concentrar em suas composições vários tipos de linguagens, exigindo de quem vai consumir ou produzir esses textos habilidades específicas, não só relacionadas às tecnologias, mas que consideram as atuais exigências da comunicação em contextos virtuais, “capacidade de realizar abstrações e promover processos lógicos que as trilhas da internet exigem” (BACALÁ, 2014, p. 8).

Para Aquino e Dioguardi (2015), centrar o ensino de língua materna a partir do conceito de letramento digital faz com que os sujeitos assumam um protagonismo de escrita e, também, de leitura em rede. É preciso que eles dominem os conhecimentos expressivos e tecnológicos para que as suas produções alcancem o maior número possível de visualizações no *ciberespaço*, influenciando e estabelecendo as suas maneiras de expressão.

Em pesquisa recente, que igualmente está contextualizada no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa na EPT, é assinalada a transformação pela qual passa o ensino de línguas em razão das novas habilidades linguísticas, surgidas em decorrência dos contextos digitais de produção e publicação de discursos. Conforme afirma Reis (2019, p. 42):

Em meio a uma nova concepção de sujeito letrado que advém da utilização de recursos tecnológicos, o ensino de línguas vem se reconfigurando em novas habilidades linguísticas de produção e

publicação de textos em contextos digitais. Neste caminho, as metodologias de ensino-aprendizagem elucidam novas práticas de leitura e escrita às quais sejam condizentes com os usos eficientes desses recursos tecnológicos (REIS, 2019 p. 42).

Desta forma, não será defendido aqui o abandono de propostas que levem em consideração os gêneros discursivos comumente já ofertados nas aulas de Língua Portuguesa, mas uma complementação com o uso também de gêneros que surgiram em função de novas situações de comunicação enfrentadas pelos seres humanos com a expansão da internet pelo mundo.

É possível constatar que os gêneros digitais têm se estabelecido como esferas de comunicação potentes para a circulação de conhecimentos no ambiente virtual e dentro da sociedade contemporânea. Logo, é fundamental que as pessoas saibam utilizar as tecnologias digitais para ter acesso a essas informações que surgem e rapidamente são substituídas, como também, para interagir (ler, ouvir, interpretar) compreendendo como funcionam os diversos gêneros discursivos digitais que estão dispostos no *ciberespaço*.

Desta maneira, as aulas de Língua Portuguesa necessitam urgentemente considerar os processos de ensino e aprendizagem que visem a desenvolver habilidades que levem em consideração o conceito de letramento digital, o uso de tecnologias digitais e a análise da composição de discursos que combinem diversas linguagens.

Uma possível alternativa é a adoção de discursos produzidos na *cibercultura* como instrumentos mediadores de processos para expansão da compreensão dos estudantes sobre as várias esferas das linguagens. Como também, fazer dos gêneros digitais recursos de estudo sobre os fenômenos sociais e culturais, e seus impactos na comunicação social, estando em conformidade com os pressupostos da EPT nas práticas cotidianas que envolvam o trabalho com as linguagens em sala de aula.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa é de natureza aplicada, qualitativa e exploratória, baseada em pesquisa bibliográfica para formar um corpus de estudo reflexivo alinhado ao objeto em estudo.

Assim, delimitou-se que a literatura a ser pesquisada seguiria a combinação dos critérios de relevância, na utilização dos gêneros digitais nas aulas de Língua Portuguesa, e cronológico, das publicações desses estudos. Concomitantemente, a construção e avaliação do PE foram fundamentais para complementar esta etapa da metodologia e garantir que a investigação estivesse alinhada com toda a proposta de análise.

Desde os anos 2000, houve uma ascensão dos estudos a respeito dessa temática. Muitos pontos já foram reelaborados e superados, como também, novos gêneros digitais surgiram em função da ampliação do uso do *ciberespaço* para a comunicação.

Após buscas em plataformas de publicação acadêmica do *Google* e da *Capes*, quando colocados os termos gêneros digitais e Língua Portuguesa, surgem como resultado mais de 20 mil trabalhos, nos últimos cinco anos, abordando o ensino da disciplina, atrelado às formas de comunicação pela internet, comprovando assim a relevância dos estudos nessa área. No entanto, diminui o quantitativo de trabalhos sobre o assunto contextualizados na etapa do EMI, na EPT, que é o cenário idealizado para a pesquisa em questão e para os seus desdobramentos: planejamento, análise e avaliação do PE.

Os estudos que estão alinhados a esta pesquisa aproximam o ensino de Língua Portuguesa ao desenvolvimento de habilidades ligadas ao letramento digital/letramentos multimodais ou, então, a adoção específica de algum gênero digital em atividades direcionadas para ampliar a compreensão dos alunos sobre as linguagens e, igualmente, potencializar os seus conhecimentos sobre o uso das tecnologias digitais.

Na maior parte, essas investigações são tecidas pelos próprios docentes de Língua Portuguesa, no nível médio integrado, visando a

colaborar com os seus processos de ensino e aprendizagem, tornando-os mais reflexivos e em conformidade com os discursos que surgem a partir das necessidades comunicativas e mudanças provocadas pela constante utilização das tecnologias digitais na comunicação.

Desta forma, verificou-se que este estudo está alinhado a uma temática bastante pertinente dentro do contexto educacional, especificamente, para os processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, já que são levadas em consideração as influências do contexto social e das tecnologias digitais na comunicação e para mediação de atividades de leitura e escrita em sala de aula. Além de essa investigação contribuir para o estabelecimento de um diálogo com as concepções da modalidade do EMI, na EPT, que, no presente momento, vem obtendo um crescente número de análises aproximando os mencionados pontos e expandindo a discussão em torno do assunto.

Considerações finais

Todo o percurso desta investigação esteve alinhado às diretrizes das documentações nacionais PCN e BNCC para o componente curricular Língua Portuguesa que, há mais de 20 anos, orientam e estabelecem panoramas para o desenvolvimento de abordagens didáticas no trabalho com a língua a partir de situações cotidianas concretas de uso. Esse entendimento se deve à perspectiva bakhtiniana de que a língua é um produto social e, como tal, as atividades humanas só podem ser efetivamente realizadas por meio de enunciados, os quais retratam os contextos de suas produções.

Desta maneira, os gêneros discursivos se constituem formas pelas quais os indivíduos interagem e produzem a sua existência social. Negar a interferência e as modificações que as tecnologias digitais têm empreendido na maneira como os seres humanos se comunicam, é não querer compreender um período sócio-histórico consagrado pelo uso das TDIC, ignorando a vida que acontece e se

materializa também em razão de discursos situados e implicados na esfera virtual.

Assim, analisar as possibilidades de os gêneros digitais serem objetos de estudo e incentivo para o desenvolvimento de habilidades relacionadas às linguagens, considerando os processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, faz com que as instituições de ensino igualmente se ocupem de utilizar não só as tecnologias, como também, os discursos digitais que surgem da relação, cada vez mais estreita, que as pessoas estabelecem com as máquinas. Afinidade esta que a maior parte dos jovens têm desenvolvido desde a infância, por diversas razões.

Todavia, quando a escola se apropria dessas tecnologias em seus procedimentos didático-pedagógicos por um viés crítico, ajuda a democratizar o seu acesso e a construir um contexto em que os seres humanos dominam e atuam com e sobre os recursos digitais. Já, que é difícil se manter alheio ao *ciberespaço*, uma vez que a internet tem propiciado a realização das mais variadas tarefas, do lazer à mediação de circunstâncias para estudo e trabalho, há pouco tempo impensáveis.

Por isso, houve o interesse em aproximar e fortalecer a temática levando em consideração o contexto educacional da EPT e os seus pressupostos que inspiram e orientam para uma proposta de formação integrada dos estudantes. Logo, a utilização dos gêneros digitais, pela disciplina de Língua Portuguesa, na etapa do EMI, colaboraria para ampliar o propósito das tecnologias digitais na sala de aula, além de tornar os processos de ensino e aprendizagem mais interativos e dinâmicos, oportunizando aos alunos práticas discursivas próximas daquelas construídas por eles em seus cotidianos, mas também, visando à reflexão sobre esses modelos textuais e à expansão de suas habilidades e conhecimentos sobre as concepções linguísticas que definem esses discursos multimodais. Em uma perspectiva para formação de cidadãos críticos com o uso das tecnologias, como meios de informação, e sabendo utilizarem-se delas para expressar opiniões e questionamentos acerca dos mais variados assuntos.

Com isso, deseja-se que este estudo colabore com outras pesquisas que estejam sendo tecidas ou venham a ser, levando em consideração perspectivas semelhantes de análise. Da mesma forma, reitera-se a vontade que este trabalho e seu PE sirvam para aprimorar as práticas docentes, como orienta uma das prerrogativas dos programas de Mestrados Profissionais, contribuindo assim, para potencializar as abordagens didáticas no trabalho com as linguagens na disciplina de Língua Portuguesa na EPT.

Referências

AQUINO, Zilda; DIOGUARDI, Gabriela. Aprender a argumentar, argumentando: o gênero Tweet no ensino de língua materna. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 49-66, jun. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/96140/98222>. Acesso em: 10 set. 2021.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>. Acesso em: 20 set. 2021.

BACALÁ, Valéria Lopes de Aguiar. A leitura de novos gêneros digitais: multiletramentos em construção. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA*, 4, 2014, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: [s.n.], 2014. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/1686.pdf> Acesso em: 20 set. 2021.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Emsantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Atualizada até agosto de 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (org.). O ensino médio integrado. Concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Cortez, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Cortez, 1991.

GUERRA, Christiane; BOTTA, Mariana Giacomini. O meme como gênero discursivo nativo do meio digital. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 12, n. 3, p. 1859-1877, set. 2018. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosde_linguagem/article/view/40639/24002. Acesso em: 20 set. 2021.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**. Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 10 set. 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. A emergência do *Cyberspace* e as mutações culturais. In: PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos (Org.). **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, p. 13-20, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

PACHECO, Eliezer. Conceitos e concepções. In: PACHECO, E. (org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. São Paulo: Moderna, 2012.

PEIXOTO, Joana; CARVALHO, Rose Mary Almas de. Mediação pedagógica midiaticizada pelas tecnologias?. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 31-38, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/15671/8499>. Acesso em: 19 out. 2021.

PRIETO, Sandra. A importância dos gêneros digitais na escola. **Revista de Sistemas, Cibernética e Informática**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 43-48, dez. 2016. Disponível em: [http://www.iiisci.org/journal/CV\\$/risci/pdfs/CB844PO14.pdf](http://www.iiisci.org/journal/CV$/risci/pdfs/CB844PO14.pdf). Acesso em: 10 set. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 8 e 9 de maio de 2008. Disponível em: http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

REIS, Angislene Ribeiro Silva. **Ensino de Língua Portuguesa e letramentos digitais na Educação Profissional: uma intervenção**

pedagógica no curso técnico de nível médio integrado em informática. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2019, f. 42. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8199041 Acesso em: 10 set. 2021.

REIS, Susana Cristina dos; GOMES, Adilson Fernandes. *Podcasts para o ensino de Língua Inglesa: análise e prática de Letramento Digital.* **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 367-379, set./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2014.123.11/4363> Acesso em: 19 out. 2021.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola, 2015.

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e escrita: Letramento na Cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

TFOUNI, Leda Veridiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O desenvolvimento da autonomia na aprendizagem: movimento na busca do aprender como valor do humano

Helena Miranda da Silva

IFSul Campus Lajeado

Itamar Luís Hammes

IFSul Campus Lajeado

Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior

IFSul Campus Pelotas

Introdução

O tema deste capítulo compõe uma parte da pesquisa desenvolvida por meio do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT IFSul Campus Charqueadas, finalizada em janeiro de 2022, junto a estudantes do Curso de Ensino Médio Integrado do IFSul Campus Lajeado, intitulado-se Ensino Médio Integrado: diálogos na construção da autonomia na aprendizagem dos estudantes considerando a concepção da formação humana integral como horizonte pedagógico.

A busca de resposta ao problema de pesquisa: “como desenvolver a autonomia do estudante no processo de construção da sua aprendizagem, considerando a concepção da formação humana integral como horizonte pedagógico?” mobilizou estudos teóricos e empíricos. Para o desenvolvimento da pesquisa empírica, utilizou-se a abordagem qualitativa e a metodologia de observação participante. Os sujeitos da pesquisa foram os estudantes ingressantes no IFSul Campus Lajeado no ano letivo de 2020. A definição por esse foco de pesquisa se justifica pela constatação de que a cada ano, recebem-se estudantes em níveis diferenciados de aprendizagem, vindos de diferentes escolas, públicas e privadas, do município e da região, que buscam oportunidade de formação

técnica e um ensino de qualidade. Por outro lado, deparam-se com os impactos gerados pela mudança de escola e a necessidade de adaptação a uma cultura escolar que é diversa das suas escolas de origem e muitos não conseguem sucesso em seus estudos.

Considerando a realidade pesquisada, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são referenciados por possibilitarem uma formação consistente para seus estudantes, buscando cumprir o seu papel de trabalhar com o conhecimento escolar e por meio de um ensino integrado. O conhecimento escolar é o conhecimento especializado, o “conhecimento poderoso” que, para a maioria dos jovens, não é possível adquirir em espaços não escolares e que precisa ser disponibilizado às juventudes, pois este tem o poder de instrumentalizar para uma nova forma de pensar o mundo (YOUNG, 2007, p. 8). O EMI, alicerçado em seus eixos estruturantes de trabalho, cultura, ciência e tecnologia é um diferencial importante para o acesso a esse conhecimento poderoso, pois integra todas as dimensões da vida do estudante. Oferecer esse conhecimento poderoso atribui à escola responsabilidades que lhes são especiais como, por exemplo, criar condições para que os estudantes se apropriem dele para que possa ser útil e transformador. Entende-se que apropriar-se desse conhecimento exige do estudante assumir-se estudante, desenvolvendo uma atitude autônoma, ao reconhecer-se sujeito, capaz de aprender e que quer aprender, e que se mobiliza para isso na relação com o professor e seus colegas, sendo protagonista de seu percurso e não esperar que o professor lhe dite o conteúdo que será cobrado na prova.

Diante do exposto, a pesquisa bibliográfica e empírica objetivou compreender como contribuir para desenvolver a autonomia do estudante no processo de construção da sua aprendizagem. Para atender a tal propósito, fez-se necessário explicitar alguns conceitos a partir da pesquisa bibliográfica, cujos resultados estarão aqui desenvolvidos, sendo o objeto deste texto ocupar-se da publicação destes fundamentos teóricos buscados, extraindo esse recorte de toda a pesquisa. Dessa forma, o capítulo está organizado em três partes. O texto introdutório apresentou o contexto, justificativa e

objetivo da pesquisa. O desenvolvimento ocupa-se da fundamentação teórica que aborda os principais conceitos estudados, percorrendo o seguinte itinerário: primeiramente, explicitar o conceito de juventude torna-se importante para situar quem é o sujeito que chega na escola, abordando as múltiplas dimensões da condição juvenil, utilizando como referências: Dayrell (2003), Carrano (2011), Pais (1990); do mesmo modo, para entender os conceitos de autonomia e aprendizagem, busca-se fundamentação principalmente em Freire (1987, 1982, 2000, 2007), Vigotski (2010, 2020) e Charlot (1996, 2013). A última parte dedica-se às considerações finais sobre o estudo e contém reflexões da autora sobre os resultados parciais da pesquisa.

O estudo conceitual tem como eixo central a concepção de formação humana integral, ponto de partida, mas, também, horizonte da pesquisa, sendo a opção político-pedagógica com a qual ela se identifica.

A formação humana integral como horizonte pedagógico

De acordo com Paro (2009), a educação voltada para a formação humana integral é aquela que concebe o estudante como um sujeito histórico, capaz de produzir cultura além de apropriar-se da cultura construída em outros tempos históricos. Para ele, a formação integral refere-se à “formação da *personalidade* do educando em sua integralidade, e não apenas à aquisição de conhecimentos em seu sentido tradicional” (PARO, 2009, p. 36, grifo do autor). Dizendo com outras palavras, refere-se à possibilidade de o educando desenvolver-se em todas as suas dimensões (cognitiva, corpórea, social, política, cultural, psicológica, afetiva, econômica, ética, estética, entre outras). O autor complementa: “Certamente, não se trata de voltar-se contra os conteúdos das disciplinas que usualmente compõem os currículos, e sim, de valorizar esses conteúdos, mas fazê-lo de acordo com a sua contribuição para a formação integral, superando a função meramente “credencialista”, na qual se tem pautado o ensino básico” (PARO, 2009, p. 36). Ao

mesmo tempo, deve incluir meios promotores da formação integral, apropriando-se da forma democrática de ensinar que, promovendo a condição de sujeito do educando, potencializa a formação de sujeitos também democráticos.

Freire (1982, p. 99) atribui à educação integral a sua função humanizadora e o seu caráter político e de emancipação humana, que faculta ao ser o poder de recriar o mundo, pela reflexão e ação consciente e contextualizada.

A presente pesquisa coaduna com as concepções de tais autores e reconhece que o pleno desenvolvimento da pessoa humana se condiciona ao acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, entendendo-se conhecimento no seu sentido ontológico que inclui sua concepção material, mas, também, histórica, cultural, política, social e que prepara para o exercício da cidadania. Para exercer a sua cidadania, o sujeito precisa desenvolver a consciência do que ela consiste, assumindo a sua vocação transformadora na sociedade.

A formação humana integral é um princípio educativo básico e identidade fundante dos Institutos Federais. Supera a educação tradicional concretizada na dualidade que separa teoria e prática, ciência e tecnologia, pensar e fazer. O Ensino Médio Integrado é uma expressão curricular da educação integral, na busca de uma formação que contemple todas as dimensões do ser humano, não fragmentando a compreensão dos fenômenos naturais e sociais, articulando os currículos com as práticas sociais, superando a simples aquisição de habilidades instrumentais, sem a compreensão de seu papel no processo produtivo (PACHECO, 2020, p. 12).

A categoria juventude consiste em um campo importante deste estudo, uma vez que é o público atendido pelo EMI. Para Dayrell (2003, p. 41), construir uma definição de juventude não é tarefa fácil porque existem critérios históricos e culturais cuja abordagem se diferencia para cada autor, considerando que, também, varia para os diferentes tipos de sociedade, situação social e econômica, cultural, entre outros. Por essa razão, o autor enfatiza

a noção de *juventudes*, no plural, para ressaltar os distintos modos de ser jovem na sociedade contemporânea.

Carrano faz referência à Constituição Brasileira: em 13 de julho de 2010 o Congresso Nacional Brasileiro, aprovou a PEC (Projeto de Emenda Constitucional) 42/2008, que é chamada PEC da Juventude, por conseguinte, a Emenda Constitucional nº 65, insere na Constituição o termo “juventude” e estabelece a faixa etária de 15 a 29 anos para essa população (CARRANO, 2011, p. 8). O autor expressa que definir a juventude pelo critério idade tem fundamento objetivo no campo biológico e pode ser muito útil quando se trata de definir políticas públicas para esta parcela da população. Por outro lado, salienta que encerrar a definição nesse quesito apenas seria simplificar uma realidade complexa, marcada por inúmeras variáveis (CARRANO, 2011, p. 9).

Pais (1990) propõe que a juventude seja, principalmente, olhada em torno de dois eixos semânticos: “como aparente unidade (quando referida a uma fase de vida) e como diversidade (quando estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem distinguir os jovens uns dos outros)” (PAIS, 1990, p. 149).

Diversos termos são utilizados para caracterizar essa fase da vida¹. No Brasil, emprega-se concomitantemente dois termos, *adolescência* e *juventude*. As semelhanças e diferenças entre ambos nem sempre são esclarecidas. Para Silva e Lopes:

O termo *adolescência* parece estar mais vinculado às teorias psicológicas, considerando o indivíduo como ser psíquico, pautado pela realidade que constrói e por sua experiência subjetiva. Ao passo que o termo *juventude* parece ser privilegiado no campo das teorias sociológicas e históricas, no qual a leitura do coletivo prevalece. Sendo assim, a *juventude* só poderia ser entendida na sua articulação

¹ A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a *adolescência* como um processo fundamentalmente biológico, no qual estão acelerados o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade, abrangendo as idades de 10 a 19 anos e considera *juventude* um conceito sociológico, estendendo-se dos 15 aos 24 anos (OMS/OPS, 1985, apud SILVA; LOPES, 2009, p. 88).

com os processos sociais mais gerais e na sua inserção no conjunto das relações sociais produzidas ao longo da história (SILVA; LOPES, 2009, p. 88).

As leituras dos textos buscados mostram diversas maneiras de entender as juventudes e consideram ser difícil limitar a uma definição, sob pena de não abarcar as inúmeras características e dimensões do ser jovem na contemporaneidade. Dessa forma, optou-se por usar como referência o que Dayrell (2003) sistematiza:

A juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também as regiões geográficas, dentre outros aspectos (DAYRELL, 2003, p. 41).

Vigostki faz crítica aos cientistas de sua época ao considerarem a adolescência apenas em seus fatores biológicos, naturais e priorizando as características emocionais. Ele distingue a puberdade como a fase em que estão implicados os fatores biológicos, marcados pelo desenvolvimento sexual, e emocional. E entende a adolescência como uma construção histórico-social, não natural. Atribui a esse período a articulação de linhas fundamentais do desenvolvimento do indivíduo: a do desenvolvimento dos interesses; a da formação dos conceitos e do desenvolvimento do pensamento; e a do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (ANJOS, 2017, p. 101). O autor caracteriza a relevância dessa fase pela riqueza do desenvolvimento cognitivo que é processado. A capacidade do pensamento abstrato evolui em grandes proporções nesta etapa da vida e atribui ao adolescente a inclinação para abrir-se ao questionamento sobre a vida, sobre o mundo. Pensar ganha

importância para o adolescente e essa qualidade se torna promissora para o desenvolvimento de sua autonomia.

A sociedade contemporânea é marcada pelas consequências da globalização econômica e carrega uma característica importante que é a transitoriedade, fruto de profundas e velozes mudanças nos âmbitos sociais, políticos e econômicos, de abrangência mundial e que interfere nas formas de viver e de se relacionar em todo o mundo. O desenvolvimento das tecnologias digitais e de comunicação contribuiu para fortalecer tais efeitos e para o surgimento de novos paradigmas, diminuindo fronteiras, globalizando as relações, encurtando o tempo e o espaço. O que era constituído da solidez institucional e aceito como verdade inquestionável, já teve suas estruturas comprometidas pela sociedade fluida e em constante mudança (GARBIN; PRATES, 2017, p. 31). A juventude, que constitui a geração dos nativos dessa sociedade contemporânea, é a categoria que mais assimilou as transformações porque já nasceu no período em que as mudanças se consolidam, contudo sofre as consequências desse *status quo*. Tempo e espaço se tornaram configurações fluidas e inerentes à complexidade social e cultural do mundo atual. A construção do tempo na história da humanidade tem suas particularidades caracterizando cada época e cada cultura. Na modernidade, a revolução industrial marca a necessidade de rotinização do tempo, pois haveria que se organizar o tempo entre o trabalho nas fábricas, o tempo de lazer, o tempo de formação, o tempo de estudar, de estar com a família. O tempo da escola também foi constituído de sua rotina e o currículo encarregou-se de organizá-lo das diversas formas para que fosse possível tornar todas as ações produtivas. Na contemporaneidade tem-se esta escola construída nos valores da modernidade cujo controle do tempo e do espaço é sua marca, porém, recebe seus estudantes nascidos sob outro paradigma. “Estes ‘nativos digitais’ transitam de forma naturalizada em espaços e tempos de simultaneidades, tornando possível múltiplas estadas e várias atividades ao mesmo tempo” (PEREIRA *et al.*, 2013, p. 242). O ambiente escolar é marcado por essa tensão

impulsionada pela coexistência dos paradigmas moderno e contemporâneo. À escola, como instituição de responsabilidade educativa, cabe a consciência da realidade político-sociocultural e da dinâmica que essa conjuntura repercute no cotidiano das relações para desempenhar com convicção o seu papel transformador.

Pais, Lacerda e Oliveira (2017) chamam a atenção para o advento do conceito de *atemporalização*, que versa sobre as mudanças na concepção de tempo e espaço. O tempo passa a ser fragmentado, descontínuo. Sendo o tempo descaracterizado de sua continuidade, o que sobra é a supervalorização do “aqui e agora”, do imediato. O que os autores problematizam é sobre quais as implicações sociais que essa presentificação acarreta e apontam para o perigo da “perda de vista dos horizontes do futuro e das memórias sociais do passado” (PAIS; LACERDA; OLIVEIRA, 2017, p. 306). Em relação à educação, percebe-se que tal condição juvenil traz consequências importantes ao processo de aprendizagem, em especial, no que se refere à dificuldade dos estudantes em planejar seu futuro, a partir da educação, uma vez que investir na sua formação não traz resultados imediatos e requer paciência, disciplina e concentração. No contexto da escola percebe-se o quanto essas características de simultaneidade e de presentificação impactam no processo de aprendizagem, pois, potencializam a cultura utilitarista da educação, o que a desvincula do princípio da formação humana integral.

Para abordar o conceito de autonomia, Lalande afirma: “Etimologicamente autonomia é a condição de uma pessoa ou de uma coletividade cultural, que determina ela mesma a lei à qual se submete” (LALANDE, 1999, p. 115). Não pode ser entendido como poder ilimitado, tão pouco, confundido com autossuficiência.

Em Freire (2000)², a construção da autonomia se dá no processo de conscientização e coloca-se como um princípio, um valor a ser desenvolvido, processualmente, por meio da educação. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2000) tece conceitos referentes à formação docente e a sua prática em favor da autonomia do educando. Para ele, o desenvolvimento da autonomia é o objetivo maior da educação e, do professor, requer aprofundar e desenvolver saberes que o permitam exercer sua prática com responsabilidade ética.

Freire afirma que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (FREIRE, 2000, p. 65). Há que se ter a consciência de que a autonomia não é dada a priori, houve um longo processo histórico e ontológico de construção que homens e mulheres empreenderam para sair do “suporte”, o espaço de dependência necessário para o seu crescimento seguro, com domínio limitado onde eram treinados e precisavam aprender a caçar, atacar, defender-se para poderem sobreviver. O cuidado mútuo, a solidariedade, a cooperação, o trabalho, a educação fizeram com que esses indivíduos se diferenciasssem dos demais animais para protagonizarem sua existência no mundo na medida em que criam esse mundo, a partir da linguagem. É neste processo permanente de vencer a sua dependência em relação à natureza que, historicamente, o homem vai edificando sua presença no mundo. Nasce como possibilidade e vai se tornando ser humano concreto no contato com a linguagem conceitual, o entendimento do próprio “suporte”, a cultura, a comunicação, a educação, a possibilidade de tomar decisões e, assim, tornar-se ético.

O inacabamento do ser como condição humana é o ponto de partida em que Freire compõe a sua concepção de autonomia. Somente a consciência do inacabamento torna possível ao homem olhar para si e para o mundo e decidir sobre como quer estar nesse

² O livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, teve sua primeira publicação no ano de 1996. O exemplar utilizado para esta pesquisa refere-se a sua 15ª edição, publicada no ano 2000.

mundo, saber que não é “possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política” [...] “Que meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir” (FREIRE, 2000, p. 30). Autonomia é entendida a partir da práxis como possibilidade de fazer história, de construir a presença no mundo, que não se faz no isolamento, mas a partir da herança social, cultural e histórica. Que não prescinde da prática formadora de qualidade eminentemente ética.

Para a concepção de autonomia do estudante em seu processo de aprendizagem, encontrou-se em Freire referências importantes, nas quais ele afirma que, no processo de aprender, o educando precisa assumir-se como tal:

assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto do conhecimento ... mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando, assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador (FREIRE, 2007³, p. 47).

O autor também afirma que “estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a” (FREIRE, 1982, p. 9).

A categoria aprendizagem está entendida, neste estudo, a partir das abordagens de Lev Vigotski e de Paulo Freire. Ambos enfatizam que o processo de aprendizagem ocorre por meio de relações entre o indivíduo historicamente construído e o meio sociocultural de que faz parte. Vigotski destaca o processo

³A citação refere-se à obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire. Para esta pesquisa, foi utilizado um exemplar na sua 14ª edição, publicado em 2007. Para fins de contextualização histórica, é importante referendar o ano de 1992, data em que a versão original foi publicada.

psicológico da aprendizagem e Freire se detém no desenvolvimento de estratégias pedagógicas e na análise da linguagem do educando (GADOTTI, 1989, p. 115).

Vigotski buscou as raízes genéticas do processo do desenvolvimento humano a partir das características que lhe são próprias. O homem desenvolve capacidades intelectuais ao agir intencionalmente sobre a natureza, produzindo, dialeticamente, instrumentos e a modificando (VIGOTSKI, 2020⁴, p. 141). Transcende aos processos puramente biológicos e, desenvolvendo o pensamento, o homem é capaz de produzir história e cultura – do desenvolvimento biológico, inerente aos homens e animais, o processo de interação do homem resulta na mudança para o desenvolvimento histórico-cultural (VIGOTSKI, 2020, p. 149). O desenvolvimento não é regido por leis naturais, universais. Os processos biológicos não determinam o desenvolvimento histórico-cultural, este está relacionado à evolução das funções psicológicas que permitem o desenvolvimento de capacidades superiores do pensamento como atenção arbitrária, memória lógica e abstrata, as quais são possíveis especificamente ao ser humano na interação com o meio. As funções psicológicas elementares, por sua vez, como atenção e memória involuntária, estão presentes tanto nos homens como nos animais.

Os estudos de Vigotski revelam que a interação do homem com o meio não é direta, é mediada pela utilização de instrumentos e da linguagem (VIGOTSKI, 2020, p. 129). Aborda o desenvolvimento psíquico da criança como um fenômeno histórico diretamente relacionado às condições objetivas do meio em que ela vive e das relações sociais que consegue estabelecer nesse ambiente cultural. Suas descobertas trouxeram avanços para a educação a

⁴O título da obra citada refere-se à *A construção do pensamento e da linguagem*. O exemplar utilizado nesta pesquisa teve sua edição datada em 2020. Contudo, para contextualizar o período histórico em que foi escrita, segundo Oliveira (1995), a obra teve sua primeira publicação na URSS, em 1934, mesmo ano em que o autor faleceu de tuberculose, aos 37 anos. No Brasil, o livro foi publicado em 1987 (OLIVEIRA, 1995, p. 10).

partir do entendimento de processos psíquicos importantes relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Realizou o estudo comparando o desenvolvimento dos conceitos espontâneos, que caracterizou como conceitos que existem no sistema de aprendizagem da criança antes de ingressar na escola, que são ligados à sua experiência cotidiana, e os conceitos científicos, os que se juntam aos primeiros e interagem, enriquecendo-os e modificando-os como resultado da aprendizagem. Os conceitos espontâneos limitam-se à simples descrição da realidade empírica. Num estágio superior, os conceitos espontâneos evoluem para o patamar dos conceitos científicos, onde a criança vai tornando-se capaz de passar da simples descrição dos fenômenos para a associação de grupos de fenômenos e atinge a generalização, o conceito propriamente dito, que é um dos mais importantes meios de conhecimento científico. O desenvolvimento dos conceitos científicos é um ponto de grande relevância ponderando as tarefas que se apresentam para a escola no que diz respeito a introduzir o estudante no sistema de conhecimentos científicos. A investigação sobre o processo de desenvolvimento desses conceitos revelou que:

Um conceito é mais que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já houver atingido seu nível mais elevado ... é um ato de generalização (VIGOTSKI, 2020, p. 246).

Abarca o desenvolvimento de importantes funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação, a discriminação, processos psicológicos complexos impossíveis de serem memorizados. “Estudos especiais mostram que só depois dos doze anos, ou seja, com o início da puberdade e ao término da primeira idade escolar, começam a desenvolver-se na criança os processos que levam à formação dos conceitos e ao pensamento

abstrato” (VIGOTSKI, 2020, p. 155). A formação de conceitos é um meio particular e original de pensar que define o desenvolvimento. O conceito se forma em uma operação voltada para a solução de um problema que, por sua vez, é resolvido pela formação de novos conceitos (VIGOTSKI, 2020, p. 156-157). Tem caráter estruturador do desenvolvimento cognitivo. Cada conceito aprendido pode alcançar e modificar estruturas cognitivas já constituídas. O momento em que o estudante tem o primeiro contato com o significado de uma nova palavra indica apenas o início do processo da formação do conceito. No campo do conhecimento científico ocorrem níveis elevados de *consciência* até chegar o momento em que o conceito e a palavra se tornam sua propriedade e é capaz de verbalizar o *apreendido*.

Vigotski também se refere à importância do objetivo que o adolescente tem diante de si e busca atingir, por meio da formação de conceitos, como importante fator que orienta todo o processo do desenvolvimento intelectual nesta fase. O autor afirma que “é precisamente com o auxílio dos problemas propostos, da necessidade que surge e é estimulada, dos objetivos colocados perante o adolescente que o meio social circundante o motiva e o leva a dar esse passo decisivo no desenvolvimento do seu pensamento” (VIGOTSKI, 2020, p. 171). Situa-se aqui um ponto significativo para esta pesquisa que aponta para os fatores desencadeadores da predisposição à aprendizagem e que o meio, ou seja, a educação e, em especial, a escola, podem exercer potencial estimulador. O desmazelo da escola ao desconsiderar os processos internos em que ocorre a aprendizagem leva a obstruir o caminho necessário a ser percorrido pelo ser que aprende, rescindindo o sentido do aprender.

Outra contribuição significativa de Vigotski (2020) para a educação se refere ao entendimento da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, para ele, a aprendizagem é promotora do desenvolvimento. Desenvolve o conceito de Zona de Desenvolvimento Imediato (ou Zona de Desenvolvimento Proximal), que compreende o espaço de possibilidades que se situa

a partir do nível de desenvolvimento real, que indica o que o estudante já conseguiu desenvolver, até o nível de desenvolvimento potencial, que é o desenvolvimento que ele ainda não atingiu, mas que, com a colaboração externa, tem possibilidade de atingir. Esse é um ponto crucial das descobertas de Vigostki (2020) e que faz da sua teoria um referencial importante para a educação porque evidencia a relevância da intervenção pedagógica intencional da escola como articuladora e mediadora da aprendizagem.

Freire (1982, 2000, 2007) considera a indivisibilidade entre o contexto e as histórias de vida dos estudantes, utilizando o diálogo como método. A experiência de vida é fundamental para o processo de construção do conhecimento. É do concreto da vida cotidiana que nascem as tensões, as contradições que movimentam o pensamento do senso comum. Educando e educador são parceiros nesse processo que se embasa em uma interação pautada no respeito e colaboração. Nas condições da verdadeira aprendizagem, educandos vão se tornando sujeitos da construção do conhecimento ao lado do professor, também sujeito do processo, e, juntos, vão sendo transformados, pois afirma que ambos aprendem ao mesmo tempo em que ensinam, não havendo uma hierarquia (FREIRE, 2007, p. 28). Mas, explica Gadotti: “não se trata do espontaneísmo que deixa os educandos entregues a si próprios... não se trata de negar a autoridade que o educador tem e representa” (GADOTTI, 1989, p. 67). O papel diretivo do educador é uma postura de quem dirige os trabalhos e um estudo sério (GADOTTI, 1989, p. 73). A tarefa do professor não se limita em ensinar conteúdos, mas ensinar a pensar a partir da problematização e do desenvolvimento da curiosidade crítica que leva à superação da consciência ingênua e encaminha para a autonomia e a transformação.

Para Freire, a aprendizagem se fundamenta no processo de compreensão do mundo, que se dá na atitude curiosa de quem quer saber mais. A curiosidade é o ponto chave da aprendizagem e que pressupõe a curiosidade epistemológica que insere o sujeito num

permanente movimento de busca em que, “curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal” (FREIRE, 2000, p. 76). Conhecer não para se adaptar, mas sobretudo, para intervir na realidade. A aprendizagem não se reduz à memorização mecânica do objeto cognoscível, mas se transforma em uma aventura criativa, de construção e reconstrução.

Charlot escreve que não há aprendizagem sem atividade do educando.

Por ser a educação, indissociavelmente, construção de si mesmo e apropriação do mundo humano, ela é um movimento de dentro alimentado pelo que o educando encontra fora de si mesmo. Portanto, são imprescindíveis, ao mesmo tempo, a mobilização pessoal do aluno e a ação do professor (ou de qualquer incentivo a aprender); o resultado do processo de ensino e aprendizagem decorre dessas duas atividades, intimamente articuladas (CHARLOT, 2013, p. 178).

Vigotski (2010) mostra que existem formas especificamente humanas de determinismo, de regulação do comportamento, que não podem ser reduzidas e nem identificadas com a determinação do comportamento animal, pois afirma ser a sociedade e não a natureza que figura como fator determinante no comportamento do homem (VIGOTSKI, 2010, p. 58). Denominou esse processo de autorregulação, o qual ocorre quando o indivíduo consegue internalizar as regras, as normas, os costumes existentes no meio ao qual pertence (PETRONI, SOUZA, 2009, p. 356). A autorregulação “seria a capacidade adquirida pelo sujeito de se autorregurar, ou seja, a partir do momento em que ele internalizou as regras mediadas pelo outro e as significou para si, atribuiu um sentido próprio a elas, tornando-as internas, ele consegue formular suas próprias regras que possam autorregulá-lo” (PETRONI, SOUZA, 2009, p. 357). Segundo as autoras, seria a função psicológica superior de maior importância, uma vez que permite controlar outras funções

psicológicas ao dominar o comportamento. Tem relação com a formação da atividade voluntária que Vigotski define como “um produto do desenvolvimento histórico-cultural do comportamento e como um aspecto característico da psicologia humana” (VIGOTSKI, 2010, p. 30).

Freire propõe que o grande desafio do educador e da educadora que optam por uma educação para a autonomia é o de trabalhar “no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade” (FREIRE, 2000, p. 118). Assumir criticamente a necessidade do limite atribui que as decisões contenham a soberania da liberdade. Para ele, a liberdade é um processo a ser construído no próprio exercício da decisão. Então, para desenvolver a autonomia no seu processo de aprendizagem o educando precisa se sentir desafiado, tocado e inserido no desvelamento do mundo pelo conhecimento e vontade de aprender. Tomar para si a decisão de aprender. Aprender a partir da curiosidade epistemológica requer a consciência de que o esforço é necessário, pois “estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a” (FREIRE, 1982, p. 9). Postura que não é estimulada pela educação bancária a qual, em vez da compreensão e da criticidade perante o conteúdo, impele à memorização. Para as juventudes, essa não é uma provocação fácil de ser enfrentada, dada a conjuntura do mundo contemporâneo já mencionada.

O conceito de autorregulação que Vigotski (2010) apresenta se refere à capacidade do indivíduo se autorregular, a partir da internalização e significação das regras mediadas pelo outro e construir suas regras pessoais para regular a sua ação no alcance de objetivos ou na resolução de um problema, capacidade esta que, construída, possibilitou que o homem se tornasse humano, ao modificar a si e à natureza.

Charlot (2013) fala de mobilização para aprender a partir da relação entre atividade e ação. Utiliza os conceitos de Leontiev para

explicar o que é uma atividade (LEONTIEV, 1984, *apud* CHARLOT, 2013, p. 143). Explica:

uma atividade é uma série de ações e operações com um motivo e um objetivo. “Por que faço isso? É o motivo. Para que o faço? É o objetivo. Como atingir esse objetivo? Realizando ações, que requerem operações. Uma atividade tem uma eficácia e um sentido. Ela é eficaz quando as operações permitem chegar ao resultado visado. O sentido da atividade, segundo Leontiev, depende da relação entre motivo e objetivo (CHARLOT, 2013, p. 143-144).

Charlot explica utilizando o exemplo da leitura de um livro, se o motivo de ler o livro for para fazer um exame, é uma ação, não é uma atividade porque o motivo, que é o exame, não coincide com o objetivo da ação, que é saber do conteúdo do livro. Se a leitura do livro for o interesse pelo seu conteúdo, aí se trata de uma atividade. Chega-se à questão: por que e para que um estudante estuda? Para aprender, há necessidade de uma atividade intelectual, ninguém aprende se não estudar. E aí chega-se em outra questão que remete ao motivo desse investimento na atividade. “Qual o sentido dessa atividade para o aluno? Quando não existe nenhum sentido, não há atividade alguma: ninguém faz algo sem nenhum motivo” (CHARLOT, 2013, p. 145). Porém, o que ocorre na escola mais frequentemente é a situação em que o motivo pelo qual o estudante age não está relacionado ao saber.

Considerações finais

Identificar processos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento da autonomia do estudante frente a sua aprendizagem remete à questão central da pesquisa e os resultados levaram a concluir que a escola pode contribuir ajudando o jovem a perceber-se sujeito da aprendizagem, para isso, descobriu-se que é importante que ele tenha o entendimento do que é aprender e quais são as condições necessárias a sua aprendizagem.

Desenvolver atividades que o ajudem a encontrar seus motivos e desejos direcionados ao aprender faz parte do caminho para que ele encontre sentido na sua relação com a aprendizagem. Propõe-se, dessa forma, que a escola se torne o lugar em que a lógica do saber como mercadoria, passaporte que permite avançar de ano e passar no vestibular seja questionada, isso quer dizer, também, que se deve construir, gradativamente, a consciência e o cuidado para que suas estruturas e seu currículo oculto não a reforcem. É possível ao estudante construir caminhos para a consciência de seu processo de aprender e buscar aprimorar estratégias

A atividade da escola deve estar imbuída em aguçar a curiosidade, desenvolver atitude cotidiana de questionamento reconstrutivo que emancipa e constrói o sujeito histórico. Educação e pesquisa são lados de uma mesma moeda. Enquanto a pesquisa busca o conhecimento científico como base para a ação, a educação busca a consciência crítica e a formação cidadã (DEMO, 2008, p. 8), dimensões fundamentais da formação humana integral.

Além de estimular a pesquisa, é possível desenvolver ações que oportunizem ao estudante refletir sobre o seu perfil acadêmico, construir caminhos para a consciência de seu processo de aprender e orientá-los para a autorregulação da aprendizagem, desenvolvendo crenças positivas sobre si, levando a minimizar os comportamentos que prejudicam sua aprendizagem (GANDA; BORUCHOVITCH, 2018, p. 77).

Referências

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. **A educação escolar de adolescentes e a formação dos conceitos científicos**. Temas em Educação e Saúde, Araraquara, v.7, p. 97-123. 2011. <https://doi.org/10.26673/tes.v7i0.9556>. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/tes/article/view/9556/6320>. Acesso: 23 nov. 2021.

CARRANO, Paulo. **Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência.** Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 12, n. 26, p. 07-22, set. dez. 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 02 abr. 2021.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, n. 24, Set. /Out. /Nov. /Dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos.** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1989.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. **A autorregulação da aprendizagem: principais conceitos e modelos teóricos.** Psic. da Ed., São Paulo, 46, 1º sem. de 2018, p. 71-80. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n46/n46a08.pdf> Acesso: 30 nov. 2021

GARBIN, Elisabete Maria; PRATES, Daniela Medeiros de Azevedo. **(Des)ordenamentos e (des)encaixes dos currículos escolares contemporâneos.** Pátio Ensino Médio, Ano 9, n. 34, set. / nov. 2017.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PACHECO, Eliezer. **Desvendando os institutos federais:** identidade e objetivos. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista, Espírito Santo*, v. 4, n° 1, jun. 2020, p. 4-22. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575/437> . Acesso em: 02 fev. 2021.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, vol. XXV (105-106), 1990 (1.º, 2.º), p. 139-165. 1990. Disponível em: https://www.academia.edu/16893467/_A_Constru%C3%A7%C3%A3o_Sociol%C3%B3gica_da_Juventude_alguns_contributos_An%C3%A1lise_Social_vol_XXV_no_105_106_1990_pp_139_165 . Acesso em: 04 mai. 2020.

PAIS, José Machado; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pesquisadores em Educação – uma entrevista com José Machado Pais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 64, p. 301-313, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n64/0104-4060-er-64-00301.pdf> . Acesso: 15 jun. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a Modernidade. *In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et Alii, Rio de Janeiro: Faperj, 2009. p. 13-20. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Educacao-integral-em-tempo-integral.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PEREIRA, Angélica Silvana *et al.* A escola, a rede e a rua – espaços e tempos juvenis nas tramas do contemporâneo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p. 227-253, jul. dez. 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/127976/000973218.pdf?sequence=1> . Acesso: 03 dez. 2021.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor**. *Rev.*

Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 351-361, mai. ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3601>. Acesso: 11 dez. 2021.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set.dez. de 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 08 out. de 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2020.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

A importância da inserção da sustentabilidade na formação de professores da Educação Infantil

Cristiane Daniel Vieira

IFSul- rio-grandense / ProfEPT Charqueada

Patrícia Mendes Calixto

IFSul- rio-grandense / ProfEPT Charqueadas

Introdução

O tempo atual tem se mostrado um período de constantes transformações e incertezas, como se não bastasse o impacto da pandemia provocada pela COVID 19, estamos presenciando guerras e fenômenos de desequilíbrios ecológicos, onde o ter se tornou mais importante que o ser; onde os bens materiais são considerados mais importantes que os naturais; onde os interesses individuais acabam prevalecendo sobre os do coletivo.

Esta lógica imediatista e individualista de relações líquidas, é fruto da cultura antropocêntrica imposta pelo sistema econômico vigente, e isto passa a influenciar também nas políticas de formação de professores e na forma como as escolas desenvolvem o seu currículo

Nesta direção, este artigo, decorrente de um trabalho final de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – Curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica oferecido em rede nacional, analisa a importância da inserção da sustentabilidade na formação profissional dos professores em formação do ensino médio integrado e os saberes que são necessários para que possam trabalhar contribuindo para a transformação da realidade vigente. Buscando alternativas de transformação da lógica antropocêntrica, de compromisso com as questões ecológicas e de bem-estar e desenvolvimento, no trabalho com a educação infantil. Para isto nos valem dos estudos de

Bauman (2002), Loureiro (2006), Leff (2010), Calixto e Marujo (2019), Tiriba (2018), Boff (2015), entre outros.

Aqui, o conceito de sustentabilidade refere-se às maneiras de viver e pensar o mundo, na materialidade da vida, a partir de condições históricas específicas, levando em consideração os valores éticos de preservação, conservação e valorização de todas as formas de vida, de hoje e de amanhã, sem descuidar do contexto e da busca por justiça social.

Diante dessas escolhas, foram estabelecidas questões com a finalidade de orientar a produção deste estudo, conforme segue: a) Qual a trajetória da educação ambiental no Brasil? O que dizem os estudos sobre formação de professores, sustentabilidade e o trabalho na educação infantil? Quais intervenções e espaços de aprendizagem poderão proporcionar uma formação mais humana e integral na educação profissional dos futuros professores que atuarão na área da Educação Infantil?

Considerando estes questionamentos e ponderando a complexidade do tema, esta pesquisa incluiu análise de trabalhos elaborados e publicados na literatura acadêmica sobre formação de professores, educação ambiental e o trabalho do professor na educação infantil. E em buscas no *Google Acadêmico* pela expressão “mundo contemporâneo, formação de professores, educar para a sustentabilidade e o trabalho do professor da educação infantil”, assim como em artigos publicados a partir de 2019 em periódicos especializados na área da educação.

Com base no exame dessas referências, este artigo intenta a defesa de um currículo para formação de professores da educação infantil em perspectiva transformadora e sustentável, que resista aos apelos do mundo atual na perspectiva neoliberal, que preconiza competência, eficácia, concorrência e busque um outro mundo possível. Uma formação em outro panorama, com compromisso de solidariedade, com educação integral, em que a escola pública possa servir de meio para o estímulo e desenvolvimento de uma gradativa mudança de valores e formas de se viver neste mundo.

Para responder às indagações mencionadas anteriormente, o artigo está organizado da seguinte forma: Educação ambiental na educação Brasileira; Educação ambiental na Educação Infantil: contexto de análise; A formação do professor da educação infantil e a sustentabilidade; Uma experiência na construção de um produto para formação de professores; Considerações finais sobre esta investigação.

Educação Ambiental na Educação Brasileira

A Educação Ambiental no Brasil, como movimento social, iniciou por volta dos anos de 1980. A mobilização tardou devido a questões políticas, como a ditadura militar, que, de certa maneira, dificulta qualquer forma de mobilização social e, conseqüentemente, também aquelas em prol do equilíbrio ambiental. Desde então, diante do cenário exposto, pouco efeito tem surtido algumas ações pontuais como, por exemplo, as ações das escolas que, muitas vezes, acabam tomando iniciativas equivocadas, que em nada acrescentam para a inversão da lógica de desvalorização da vida no planeta.

A tarefa é complexa, porém necessária, conforme (CALIXTO e MARUJO, 2019), a Educação Ambiental pode ser um processo no qual a visão sistêmica e interdisciplinar podem colaborar com o desenvolvimento de valores como equidade, cidadania, consciência, justiça e mudanças de hábitos culturais, sociais e econômicos. Na escola está prevista na Constituição Federal desde 1988, e também foi recomendada pela UNESCO e pela agenda 21 (BRASIL, 2007).

Diferentes visões de EA coexistem: desde as visões comportamentalistas, que colocam nos padrões de comportamento dos indivíduos a responsabilidade pelos desequilíbrios ambientais que enfrentamos, sugerindo, então, que basta mudarmos de comportamento para encontrar a solução dos problemas relacionados ao meio ambiente, até as visões críticas e

transformadoras, cuja preocupação está em avaliar a complexidade da questão ambiental, em seu viés político e ético, para então buscarmos uma solução transformadora, pensando na relação dos seres humanos com a natureza e na relação dos seres humanos entre si. (BONOTTO; CREPALDI, 2018, p. 376)

A mera transmissão de informações ecologicamente corretas, desconectadas das questões políticas e éticas, não consegue resolver os problemas ambientais que vivenciamos nesta década, tampouco iniciativas isoladas darão conta de frear a degradação do planeta.

Vivemos uma crise civilizatória (LEFF, 2009), sendo assim, faz-se urgente a desconstrução do atual e ineficaz modelo hegemônico de lidar com a vida no planeta, através da criticidade do pensamento complexo. Para Araújo (2021), há, entre os seres humanos, diferentes racionalidades que são vitais para a promoção da educação ambiental, como legado da diversidade e do respeito à diferença. O diálogo entre saberes e a contraposição aos sistemas hegemônicos se projetam na busca utópica pela superação de racionalidades limitantes como a econômica, formal, técnica e instrumental.

Araújo (2021) fala em seus estudos da importância dessa pluralização de debates e vivências na pedagogia ambiental, assim como a ressignificação das racionalidades hegemônicas como única saída para a crise ambiental. Este pensamento é expresso por Leff ao afirmar:

A complexidade ambiental auxilia um processo de construção de saberes a partir da diferença do ser. O ser, diverso por sua cultura, ressignifica seu saber para dar-lhe seu selo pessoal, para inscrever seu estilo cultural e reconfigurar identidades coletivas. A pedagogia prepara o encontro de seres diversos dialogando desde suas identidades diferenciadas. A complexidade ambiental se abre para um reconhecimento do mundo desde a lei limite da natureza (entropia) e da lei limite da cultura (finitude da existência). A complexidade ambiental se constrói e se aprende através de um processo dialógico de saberes, na hibridação da ciência, da tecnologia e dos saberes populares. É o reconhecimento de

significados culturais diferenciados, não apenas como uma ética da alteridade, mas como uma ontologia do ser, plural e diverso (LEFF, 2009, p. 22 e 23).

Não há como negar que a humanidade necessita intervir no seu meio, em maior ou em menor grau, para que possa sobreviver, inclusive ela é parte integrante da natureza, porém o que o autor critica é a forma e a serviço de quem que se dá esta intervenção. Surgem diversas formas de se repensar a ação humana (o impacto ambiental) numa maneira que seja mais ecológica, menos insustentável, incidindo em tratados e acordos, em sua maioria de âmbito internacional. Contudo, a iniciativa de se firmarem atitudes e metas para buscar uma minimização dos danos negativos sob a natureza acabam sendo formas ideológicas e ilusórias de camuflar um dos principais agentes da moderna crise ambiental: o capitalismo (Araújo,2021).

Na perspectiva crítica da educação ambiental, o que se busca é o estudo da forma como nos relacionamos com a natureza e com os outros seres humanos entre si, sendo que esta relação é do ser consigo e com os outros.

Além de tratar de temas envolvidos com a conservação do ambiente, como a água, o fogo, as florestas com suas plantas e animais, a educação ambiental também pode ocupar-se com questões que envolvam o próprio homem, uma vez que este faz parte do ambiente. Sendo assim, a temática social também faz parte da EA que se preocupa em questionar e procurar meios de subverter a ordem social vigente, proporcionando, às classes populares historicamente excluídas, condições para que melhorem sua qualidade de vida. (BARROS; REIS, 2010, p. 136)

Entende-se, portanto, que a educação ambiental abrange inúmeros aspectos tanto sociais, econômicos, naturais, culturais quanto ambientais. É um processo global que não deve estar apenas restrito em escolas, mas sim em todos os ambientes formais e não

formais, para que todas as pessoas consigam saber a importância de se viver em um ambiente sadio (GRZEBIELUKA; KUBIAK, 2014).

Pensar a educação ambiental, analisando a forma como é abordada na educação infantil, significa a busca por ressignificar formas de pensar e agir, com o propósito de contribuir para o nascimento de uma nova consciência acerca do que é viável nesta modalidade de ensino.

Vejamos a seguir como a Educação Ambiental é contemplada pelos documentos oficiais relacionados à educação infantil.

Educação Ambiental na Educação Infantil: contexto de análise

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009) não apresentam ao longo do documento a expressão “educação ambiental”, porém, trazem alguns elementos orientadores do trabalho nesse campo. Esses elementos se encontram presentes no Artigo 8º, § 3º, incisos II e IV e no Artigo 9º, inciso X. No Art. 9º, inciso X, ao se referir às práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, as DCNEI enfatizam a garantia de experiências que “promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais”. Já no Art 8º, § 3º, o documento faz menção a elementos da EA ao tratar da educação de crianças de comunidades e de povos tradicionais:

II - ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis;

IV - a importância de valorizar e evidenciar os saberes e o papel destas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural. (CAMPOS, 2017, p. 87)

Encontramos no Art. 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que os currículos de Educação Infantil

“devem ter base nacional comum”. Essa afirmação nos encaminha para analisar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que foi homologada em dezembro de 2017. Observando especificamente o capítulo que trata da Educação Infantil, encontramos uma única referência ao meio ambiente e nenhuma referência à EA.

Pensar a educação da criança em contato com o meio ambiente é apostar na capacidade infantil de compreender a complexidade da natureza, sentindo-se parte dela. É aprender com esta complexidade, constituindo-se no contato com a diversidade, de forma espontânea e leve. Além disso, é proporcionar às crianças memórias de momentos felizes vividos em contato com o meio natural, favorecendo o cultivo do apreço pela natureza. (BONOTTO, 2018, p.377)

As práticas que primam pelo desenvolvimento da capacidade de participação coletiva dos indivíduos para a construção da cidadania e de uma sociedade sustentável e democrática, também merecem destaque (RODRIGUES, 2011). Porém, trata-se de um assunto extremamente relevante, tendo em vista que o senso do coletivo depende do processo gradual de desenvolvimento da personalidade social da criança, que ocorre por meio de suas interações, isto é, são os agenciamentos estabelecidos com tudo que cerca a criança que a imbuem de valores e hábitos precoces que exercerão grande influência na formação de seu caráter.

Os campos de experiência indicam instâncias que devem ser exploradas junto às crianças da Educação Infantil, as experimentações/experienciações vivenciadas por elas possibilitam a formação de habilidades e competências indispensáveis ao seu desenvolvimento (BRASIL, 2017). Em nosso entender, as práticas voltadas para a EA na Educação Infantil, invariavelmente, precisam mobilizar esses campos a fim de contemplar a complexidade do ser-no-mundo que é a criança em formação. O sujeito em tenra idade que experiencia o mundo ou experiencia por meio desses campos. *Experiência*, em termos filosóficos, é considerado aquele acontecimento que nos transforma,

modificando também nossas estruturas perceptivas/cognitivas. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca (LARROSA,2002).

[...] pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens: terreiros, jardins, plantações, criações, riachos, praias, dunas, descampados; tudo que está entorno do bairro, a cidade, seus acidentes geográficos, pontos históricos e pitorescos, as montanhas, o mar. Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, estes locais podem também ser explorados como lugar de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimento (TIRIBA, 2010, p. 9).

Dessa forma, tudo que escolhemos, ou deixamos de escolher, como conteúdos a trabalhar, seja com palavras, gestos, silêncio ou expressões, está imerso nos valores que professamos (BONOTTO, 2018). Para ilustrar essa questão, eis um exemplo hipotético:

Imaginemos uma situação em que as crianças estão no pátio e a professora as observa. Uma criança vem mostrar uma lagarta que entrou na sua pazinha de areia. A partir da reação da professora, o destino da lagarta está traçado e o que irão aprender com este acontecimento também. A trajetória de vida dessa professora, as sensações que sentiu, as relações que estabeleceu, aliada às suas experiências e a sua formação profissional de algum modo exercem influências na sua reação.

Vejamos na sequência, como a formação de professores alinhada ao conceito de sustentabilidade pode contribuir com as escolhas e, por conseguinte, as práticas dos professores da educação infantil.

A formação do professor da educação infantil e a sustentabilidade

Tendo em vista o desejo de criar condições, mesmo que sejam mínimas, para que o professor recém-formado possa entender e

desenvolver seu trabalho, ainda que de forma inicial, com uma elaboração crítica, reflexiva e sustentável para as crianças entre 0 e 6 anos. É necessário nos lançarmos ao desafio de pensar o processo de formação deste profissional, bem como sua prática educativa com as crianças, no atual momento histórico. Deste modo, nesta parte, são analisados os documentos oficiais que legitimam a Educação Infantil no Brasil e suas contradições.

A Constituição Brasileira de 1988 estabelece legalmente, no artigo 208, inciso IV – a educação em creches e pré-escolas como dever do Estado e direito da criança. Também o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) contempla o direito público e subjetivo das crianças a este atendimento. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) reconhece a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, tendo “como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade”.

Não há como negar que o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica foi um avanço, visto que até então, o que prevalecia era um atendimento de cunho assistencialista e higienista para as crianças entre 0 e 6 anos.

Em 2009 MEC lança as Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil, que refere em seu artigo 7º, inciso V:

[...] a Proposta Pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente a sua função sociopolítica e pedagógica, [...] construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (BRASIL, 2009, p.2).

Tornar real esta função sociopolítica na prática pedagógica de uma instituição constitui um enorme desafio para os professores, pois precisam ter consciência de sua função, tendo em vista que as questões relacionadas à natureza e à cultura não se encontram delimitadas, formalizadas e estabilizadas. Em geral, estas

experiências são interdisciplinares ou transdisciplinares. (FARIA, 2012). Na busca do enfrentamento deste desafio, Tiriba (2007) afirma que o trabalho do professor da Educação Infantil precisa assegurar, sobretudo, a qualidade de vida no plano das ecologias pessoal, social e ambiental.

Já na LDB, no Art.26 consta que os currículos da Educação Infantil “devem ter base nacional comum”, e esta afirmação retira a autonomia das escolas, encaminhando para a análise da Base Nacional Curricular Comum Curricular (BNCC), homologada em dezembro de 2017 e o referencial curricular gaúcho para a educação infantil, homologado em dezembro de 2018 pelo Conselho Estadual de Educação (CEED) e pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME).

Observando o capítulo que trata especificamente da Educação Infantil, há uma única referência ao meio ambiente e nenhuma referência à sustentabilidade. O meio ambiente é apresentado como algo que precisa ser investigado, cuidado, respeitado, protegido, como é possível observar no trecho: “Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.” (BRASIL, 2017, p. 53).

Ainda analisando a BNCC, percebe-se que o documento trata como um direito de aprendizagem e desenvolvimento *explorar* “elementos da natureza” (BRASIL, 2017, p. 36), afirmando que as crianças demonstram “curiosidade sobre o mundo físico” e que cabe à Educação Infantil:

[...] promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano. (BRASIL, 2017, p.41).

Acredita-se ser relevante a educação infantil prezar pelo conhecimento, mas considera-se que a forma como o documento aborda não abarca a complexidade do que envolve a educação ambiental. Como já foi exposto, não se trata apenas de manipular, explorar ou conhecer, e conforme Crepaldi (2018), há outras dimensões importantes quando se pensa em realizar um trabalho transformador e de respeito a todas as formas de vida.

Uma visão possível dos processos sociais é a visão crítica, que nasce com a teoria marxista e se opõe ao ideário positivista, no qual o ser humano faz parte da sociedade como os órgãos fazem parte do corpo. Diz o positivismo que ao desempenhar nossas funções, cada um fazendo sua parte, o corpo social funcionará bem. Este pensamento positivista está muito presente na educação ambiental hegemônica, que coloca no indivíduo a responsabilidade dos problemas ambientais. Desta concepção resulta a prática educativa de ensinar as crianças a depositar o metal no lixo amarelo, mas não questiona padrões de consumo, extrativismo predatório, entre outras implicações do simples e cotidiano hábito de beber um refrigerante. (CREPALDI, 2018, p.371).

A visão crítica para o trabalho do professor na educação infantil pressupõe a busca por autonomia, no trabalho e para formação desta nas crianças. Porém o que a autora enfatiza é a impossibilidade de buscar autonomia sem reconhecer-se como pertencente a um todo, que muitas vezes se torna contraditório e precisamos nos colocar. A sustentabilidade nega o antropocentrismo e todas as formas de dominação e coloca todos os elementos que compõem o ecossistema no mesmo nível de importância. (CREPALDI, 2018).

A estruturação curricular da Educação Infantil está organizada em cinco Campos de Experiências, conforme proposto na BNCC (2017), os quais constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e experiências concretas de vida das crianças e seus saberes, os diversos contextos das culturas locais e regionais e

articula-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio que a humanidade produziu.

Na ideia dos Campos de Experiências reside a articulação das dimensões do conhecimento, das práticas sociais e das múltiplas linguagens. Assim, a organização curricular por Campos de Experiências é fundamentada em uma concepção de criança que age, cria, produz sentidos sobre si e sobre o mundo e aprende nas relações e experiências que vive, de maneira integrada. Portanto, os Campos de Experiências subvertem a lógica disciplinar de estruturar o conhecimento, centrando-se na produção de saberes das crianças, que são sustentados pelas relações e interações. Daí a importância de práticas educativas que valorizem experiências concretas da vida cotidiana.

O conceito de experiência reconhece a imersão das crianças em práticas sociais e culturais, porém, a BNCC e o Referencial gaúcho omitem a importância da presença do professor e seu processo de formação. É importante destacar que os Campos de Experiências tem origem na pedagogia italiana, a primeira versão da BNCC brasileira seguia os seus princípios, numa tentativa de não engendrar o currículo da Educação Infantil e respeitar os direitos das crianças.

A escola da infância italiana possui motivações específicas de ordem antropológica, histórica e cultural que permitem prestar atenção às experiências de vida da criança, às tradições e às características da cultura de pertencimento, valorizando totalmente a presença e a participação da família no processo educativo. Vejamos o conceito de campos de experiência italiano:

Os campos de experiência indicam os diversos âmbitos do fazer e do agir da criança e, portanto, setores específicos de competências para os quais a criança confere significado. A organização das atividades baseia-se numa contínua e responsável flexibilidade e inventividade didática em relação à variabilidade dos ritmos, dos tempos e dos estilos de aprendizagem, além das motivações e dos interesses das crianças. Os campos de experiência educativas das orientações para

a escola da infância italiana são constituídos por: a) o corpo e o movimento; b) os discursos e as palavras; c) o espaço, a ordem, a medida; d) as coisas, o tempo, a natureza; e) mensagens, formas e mídia; f) o eu e o outro (FARIA, 1995, pg.242)

Os campos de experiência, precisam ser implementados conforme o exposto nos originais italianos, isto é, valorizando a educação humana e integral, para não cairmos no “velho” currículo padronizado.

A presença de um professor sensível e atento é fundamental para que as crianças vivam experiências mediadoras e valiosas, aprendizagens em que expressem seus desejos e descobertas pelo corpo e pelo mundo que as cercam. Cabe à escola proporcionar experiências ricas, desafiadoras e variadas que possibilitem a cada criança desenvolver seu próprio percurso educativo, que é único e fruto de uma variedade de experiências que as crianças vivenciam na escola.

O currículo da Educação Infantil deve ser organizado a partir da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, compreendendo o cuidado para além dos aspectos físicos, integrando-se às ações educativas, as quais devem garantir os direitos e os interesses de aprendizagem das crianças. Referencial Curricular. (GAÚCHO, 2018, p.57).

Tanto o cuidar quanto o educar são necessários para o desenvolvimento das crianças em suas diferentes dimensões. Assim, os alunos são incentivados a cuidar de si, dos outros, de seus pertences, do espaço, da natureza e das relações que se estabelecem, sendo estas vivências fundamentais para que os alunos construam a autonomia necessária para a tomada de decisões.

Partindo do pressuposto de que a visão da criança e, a visão de mundo do professor, influenciam sua prática, é relevante que o mesmo esteja preparado para atender as demandas de uma sala de aula. Isto é atravessado pela compreensão do conceito de cuidar e educar: cuidados primários como higiene, sono, alimentação, promover ambientes acolhedores, alegres, além de situações que proporcionem o contato com o meio físico e natural, podem

oportunizar experiências e aprendizagens adequadas à vivência da infância na escola.

É neste contexto que surge o desenvolvimento de um produto educacional que pode ser uma referência para os educadores da EI, como veremos a seguir.

Uma experiência na construção de um produto para formação de professores

O mestrado exige o desenvolvimento de um produto que precisa ser aplicado e avaliado, a partir das reflexões que fizemos ao longo do percurso da pesquisa, optamos por promover um curso para as professoras em formação denominado: “SUSTENTABILIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A busca de uma outra lógica para se viver neste mundo”. Relacionado à sustentabilidade e à ecologia e sua aplicabilidade na Educação Infantil. Para sua elaboração, estudou-se sobre o mundo contemporâneo, sobre o conhecimento relacionado à sustentabilidade e à ecologia e sua aplicabilidade na educação infantil. Caracterizou-se como um aporte para contribuir no processo de formação das alunas e alunos do Curso Normal e promover a sensibilização e consciência crítica sobre a lógica antropocêntrica proveniente do sistema capitalista.

O minicurso foi dividido em cinco partes: 1. O mundo contemporâneo e os princípios da sustentabilidade; 2. Documentos oficiais que legitimam a educação infantil no Brasil e suas contradições; 3. Trajetórias pessoais e noções de pertencimento (ecologia do ser); 4. Práticas democráticas e os projetos de aprendizagem na Educação Infantil (ecologia social). 5. Conexões e relações necessárias com o sistema planetário (ecologia ambiental); desenvolvidas na plataforma Google Classroom.

Na busca por caminhos, durante as discussões e análise das respostas das estudantes, percebe-se que a prática necessita de uma outra lógica relacionada ao meio ambiente. Ou seja, que seja crítica, observadora, analítica e que assim, possa ser um meio para que as

professoras pudessem fazer escolhas assentadas em um modelo social mais inclusivo, respeitoso em relação a outras formas de vida e ainda, promover uma educação infantil a partir dos campos da experiência, como já anunciamos anteriormente.

Conforme observamos, as escolas, em sua maioria, trabalham a educação ambiental focalizada na mudança comportamental com ênfase no desperdício da água, na reciclagem de lixo e no contato com a natureza externa, o que denota uma visão conservacionista.

Considerações finais

Este estudo e seu desdobramento no produto educacional, demonstraram a relevância do tema, isto é, educação ambiental na educação infantil em nossa região (região carbonífera no RS). Até a ausência de palavras revelaram o que pensam e sentem as professoras, em formação. O desânimo que em alguns momentos acometeu os estudantes diante das dificuldades, não foram suficientes para a desistência e, ao contrário, serviram de motivação para continuar. Acredita-se que a educação não é um território neutro e sim um espaço político, de luta para vencer os obstáculos, de luta por justiça social, de busca pelo bem-estar de todos que habitam o planeta.

O principal desafio do professor é a capacidade da busca pelo saber científico, através da pesquisa e da ação, de forma que possa compartilhar este conhecimento com o maior número de pessoas possível. No transcorrer deste estudo, a cada análise, compreendeu-se que proporcionar espaços para construção deste tipo de conhecimento é um exercício de liberdade, e que a busca por uma racionalidade ambiental pautada nos princípios da sustentabilidade, representa um sopro de esperança para o futuro da humanidade.

Faz-se urgente a desconstrução do atual e ineficaz modelo hegemônico de lidar com a vida no planeta, perante a identificação por meio deste estudo, de que a educação ambiental se constrói e se aprende através de um processo dialógico de saberes, que incluem saberes da ciência, da tecnologia e dos saberes populares.

É o reconhecimento de significados culturais diferenciados, não apenas como uma ética da outridade, mas como uma ontologia do ser, plural e diverso.

É inegável a realidade de que a humanidade necessita intervir no seu meio, em maior ou em menor grau, para que possa sobreviver, inclusive como parte integrante da natureza, porém é preciso atentar para as formas e à serviço de quem se dá esta intervenção, disponibilizando este conhecimento para os estudantes. O fato do ser humano pertencer a uma espécie biológica não o esgota enquanto ser social. Ou seja, trata-se de um ser complexo que se constitui pelas relações entre o biológico, o cultural, o econômico, o político e o histórico.

Constatou-se, no decorrer das etapas deste minicurso, que havendo oportunidade de falar, ler e ouvir sobre sustentabilidade, os estudantes modificam concepções e formas de agir, e terão melhores condições de entender e trabalhar com as crianças deste século.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.

BOFF, Leonardo. **Ecologia: grito da terra, grito dos pobres, dignidade e direitos da mão terra**. 5.ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

_____. **Sustentabilidade: o que é, o que não é**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Gráfica do Senado, 1988.

_____. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, MEC, 1996.

_____. **Base Nacional Curricular Comum**, Brasília: MEC, 2017.

BONOTTO, Daniele; CREPALDI, Geise. **Revista Zero-a-Seis**. Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância, 2018.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Universidade de Barcelona, Espanha. 2002.

CALIXTO, Patrícia Mendes; MARUJO, Helena Águeda. **Educação ambiental e psicologia positiva: interlocução estratégica para a promoção do bem-estar e da sustentabilidade na escola**. Curitiba: Appris, 2019.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado**. In: CALDART, Roseli Salette, et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CREPALDI, Geise Daniele Milagres; DALVA, Maria Bianchini Bonotto. **A Educação Ambiental: um direito da Educação Infantil**. Revista eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância, 2018.

CORRÊA, Nayara Cristina Bagatin; FERREIRA, Jacques de Lima; LIECHOCKI, Brígida Karina. História de vida e formação de professores: uma pesquisa do tipo estado da arte. **Revista Educação em Perspectiva**. Viçosa, MG, v. 11, p. 1-16, 2020.

DANIELA Finco, Maria Carmen Silveira Barbosa, Ana Lúcia Goulart de Faria (organizadoras). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro** / – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica.2015.

DICKMANN, Ivo. **Primeiras palavras com Paulo Freire**. 3.ed. Chapecó: Livrologia, 2019.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

FARIA, Vitória Líbia Barreto. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. **Educar para a Sustentabilidade: uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.** 2.ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 2011.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias.** Campinas: Papyrus, 1990.

HARVEY, David. **Condição Pós Moderna.** Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LEFF, Enrique. **Discursos sustentáveis.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Pensamento sociológico, racionalidade ambiental transformação no conhecimento.** In: LEFF, E. **Epistemologia ambiental.** São Paulo: Cortez, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da Educação ambiental.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. A hegemonia do discurso empresarial de sustentabilidade nos projetos de educação ambiental no contexto escolar: nova estratégia do capital. **Revista Contemporânea de Educação**, v.7, n.14, ago./dez. 2012.

MACHADO, Ricardo. O Antropoceno é um alerta sobre as ações humanas no planeta. Entrevista especial com Etienne Turpin. **Revista Instituto Humanitas Unisinos (IHU) On-Line**, 19 set. 2018. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/582885-o-antropoceno-e-um-alerta-sobre-as-acoes-humanas-no-planeta-entrevista-especial-com-etienne-turpin>. Acesso em: 18 set. 2021.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 1.1; v.1. O processo de produção do Capital. 26.ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização, 2008.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 47, e226099, 2021.

MARTINS, Victor de Oliveira, ARAÚJO, Alana Ramos. Crise Educacional e Ambiental em Paulo Freire e Enrique Leff: por uma pedagogia ambiental crítica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 46, n. 2, e 105854, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236105854>. Acesso em 23 set. 2021.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PARO, Vitor Henrique. **Professor: Artesão ou operário?** São Paulo: Cortez, 2018.

PEREIRA, Vilmar Alves. Ecologia Cosmocena: uma perspectiva ontológica para Educação Ambiental. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambiental**. Ed. Esp., jul. 2016, p. 138-162.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Educação, Identidade e Profissão Docente**. IN: PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002, p. 93-136.

Referencial Curricular Gaúcho Educação Infantil. Secretaria de Estado de Educação. Departamento Pedagógico. Porto Alegre. 2018.

RICHTER, Sandra. **Ser docente na Educação Infantil**: entre o ensinar e o aprender. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 1.ed. Brasília: MEC/SEB, 2016.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v.12 n.34, jan./abr. 2007.

SILVA, Janaila dos Santos. **Dimensões de um modelo sustentável de formação de professores de Educação Infantil**: em busca de

possibilidades. 2019. 245fls. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria**. 1.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

TANURI. Leonor Maria. **História da formação de professores**. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade estadual de São Paulo, n.14, p.61-89, mai./ago. 2000.

Considerações iniciais sobre Mestrados Profissionais e Mestrados Profissionais em Ensino

Graziela Pascoal Araujo Palmieri

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica –
ProfEPT/IFSul

Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica –
ProfEPT/IFSul

Introdução

O presente estudo tem como propósito tecer considerações sobre os Mestrados Profissionais (MP), enfatizando suas diretrizes e observando suas propostas para atender profissionais com diversificadas áreas de formação inicial. Com o objetivo de colocar em evidência políticas públicas vinculadas à criação e à oferta dos MP, problematizaremos a concepção de Mestrado Profissional em Ensino (MPE). O artigo está estruturado em três momentos: no primeiro, versaremos sobre as características dos MP. No segundo, voltamos a atenção aos MPE. Por fim, o terceiro é dedicado à apresentação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

A relevância de ponderarmos sobre a concepção de MP no Brasil, com reconhecimento pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é justificada por esta modalidade de Pós-Graduação ser responsável, em alguma medida, pela produção do conhecimento científico. A educação é uma prática humana desenvolvida a partir de concepções teóricas. Dito isso, é possível compreender que a prática pedagógica está articulada, na Pós-Graduação, com expectativas em relação ao processo de formação continuada do egresso. No caso do MPE, uma de suas prerrogativas é a articulação entre o ensino e a aplicação profissional.

O debate sobre o ProfEPT está conectado ao conjunto dos desafios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em função da demanda por aperfeiçoar as práticas educativas e a gestão escolar vinculadas à EPT. A demanda por qualificação de profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) abriu possibilidades de formação qualificada ao público em geral, aproveitando a sua grande capilaridade de atuação territorial para otimizar a oferta das vagas do Programa.

Trata-se de uma pesquisa exploratória, de natureza bibliográfica e documental, com vistas a tornar a proposta político-pedagógica do ProfEPT mais explícita. A revisão de literatura nos permitiu selecionar elementos no conjunto de produções acadêmicas e em documentos sobre os conhecimentos já acumulados acerca dos MP e dos MPE. Desta forma, passamos a analisar textos anteriormente publicados sobre os temas que serão aqui abordados, devido à importância desta etapa, pois “[...] a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global.” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 156).

A revisão de literatura é pré-requisito para qualquer estudo e, para realizá-la, nos debruçamos sobre a pesquisa bibliográfica que é um dos procedimentos mais utilizados pelos pesquisadores na atualidade (LIMA; MIOTO, 2007) e sobre a pesquisa documental que, segundo Lüdke e André (1986) “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p. 38). Para auxiliar na construção deste estudo, passamos a analisar produções que já abordaram os assuntos de interesse desta pesquisa para construirmos referências sobre as concepções de MP.

Concepções de Mestrados Profissionais

No ano de 1995, a CAPES emitiu a portaria nº 47 (BRASIL, 1995) que determinou a implementação de programa de Mestrado que se distinguisse do que se conhecia até então, por se dirigir à formação profissional. O documento (1995) estabelecia requisitos para assegurar que o nível de qualidade da nova modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* fosse comparável aos Mestrados que já eram vigentes no sistema. Dentre eles, destacamos: condições favoráveis, por parte da instituição proponente, para o desenvolvimento consistente do ensino na Pós-Graduação; a exigência de título de doutor para docente orientador; articulação das atividades de ensino com aplicação da pesquisa, de forma flexível e em parceria com o setor produtivo; a vinculação da estrutura curricular com a especificidade do curso e a possibilidade do trabalho final tomar formas além da dissertação, como desenvolvimento de instrumentos e equipamentos, entre outras (BRASIL, 1995).

A Portaria nº 47 (BRASIL, 1995) foi revogada pela Portaria nº 80 (BRASIL, 1998). Permaneceu a exigência de qualidade no texto da nova publicação que foi elaborada considerando, dentre outros aspectos, a necessidade do desempenho diferenciado do egresso dos cursos que visam, preferencialmente, o aprofundamento de conhecimento (BRASIL, 1998). A configuração da avaliação da Pós-Graduação pela CAPES, que consta no referido texto, foi a principal mudança presente na Portaria nº 131/2017 que revoga a última citada. De acordo com a nova publicação, a CAPES passa a estabelecer que a submissão de propostas de novos programas de MP deve ser feita por meio de regulamentos próprios e que, após sua implementação, o desempenho dos cursos será acompanhado e avaliado periodicamente pelo órgão (BRASIL, 2017).

Em 2009 foi publicada a Portaria Normativa nº 17 (BRASIL, 2009) que traz considerações como: a necessidade de estimular a formação de pessoal em MP para desenvolver trabalho técnico-científico de interesse público; a possibilidade desses recursos

humanos auxiliarem no desenvolvimento socioeconômico e cultural do País; a necessidade de profissionais altamente qualificados para atender demandas vinculadas ao mundo do trabalho e o estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo, por meio da utilização de conhecimento científico (BRASIL, 2009).

Foi ao perceber a necessidade de perfis profissionais de alta qualidade para atuar nos serviços, e não apenas na docência, que a CAPES criou a modalidade profissional para os Mestrados, mas ainda há dúvidas quanto às áreas de conhecimento em que a formação desses mestres pode contribuir com inovações à sociedade. A implementação destes cursos requer muito trabalho para que haja uma flexibilização nas estruturas que organizam as instituições onde eles são ofertados (HORTALE *et al.*, 2010). Nesse sentido, alguns pontos demonstram a importância dos MP para o desenvolvimento socioeconômico do País:

O primeiro é que a sociedade atual requer formação cada vez mais qualificada mesmo para setores que não lidam com a docência nem com a pesquisa de ponta – de modo que temos, e teremos mais e mais, uma demanda de mestres e doutores “fora e além da academia”. É possível que, com a melhoria do ensino de graduação, este possa atender uma parte da demanda que hoje recai sobre a pós-graduação. Mas, numa sociedade em que o conhecimento é cada vez mais importante, é imperioso a pós-graduação assumir a formação dos profissionais que atendam essa demanda (RIBEIRO, 2005, p. 10).

O estudo de Hortale *et al.* (2010) foi realizado com egressos da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e, de acordo com os autores, os MP foram criados na Instituição no intuito de qualificar os profissionais, por meio da apropriação de novos conceitos e práticas, para trabalharem como formadores, além de indutores de mudanças no seu espaço de trabalho. O foco da aplicabilidade dos produtos oriundos desta formação é no desenvolvimento do Sistema Único de Saúde (SUS). Através da pesquisa realizada com os egressos desse Programa, foi possível concluir que há a

necessidade de instaurar mecanismos de autoavaliação e reflexão, pois a consolidação dos MP no Brasil demanda apropriação das avaliações, não apenas quanto à oferta dos cursos, mas também das consequências dos seus resultados para a sociedade. Em decorrência do exposto, os autores propuseram um sistema de acompanhamento dos egressos na Fiocruz, pois acreditam que ele pode auxiliar na avaliação de impacto do MP e de seus produtos (HORTALE *et al.*, 2010).

Ao realizar uma busca sobre os MP nos repositórios de pesquisas, foi possível encontrar uma vasta quantidade de artigos e dissertações sobre esta modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu* na área da saúde, como é o caso do texto citado. Ao lado desse, analisamos outro artigo, também voltado para a área da saúde, que é passível de contribuição para o entendimento do que caracteriza o MP e o difere do Mestrado Acadêmico (MA), especialmente por questionar o discurso mais comum:

[...] dizer que o MP está voltado para o serviço ao passo que o MA está voltado para o ensino e a pesquisa, como preconizam a legislação e os discursos mais comuns sobre o tema, torna-se algo desprovido de sentido, na medida em que uma e outra modalidades, acadêmica e profissional, preservam no horizonte de sua finalidade a formação para o Sistema Único de Saúde (SANTOS *et al.*, 2019, p. 942).

Independente da área, as duas modalidades de Pós-Graduação são preconizadas pelas mesmas premissas, sendo que o egresso do MP pode optar por seguir a carreira docente ou focar na pesquisa, assim como o egresso do MA, embora não seja o objetivo mais comum de um ingressante da primeira modalidade. Segundo Teixeira (2006):

A principal característica do mestrado profissionalizante reside, a nosso ver, no fato de ser ele oferecido a partir do estabelecimento de uma parceria entre instituições de serviços e instituições de ensino, levando-as ao mais alto grau de aproximação, em um processo que

se tenta institucionalizar desde que se discute a necessidade de 'integração ensino-serviço (p. 40-41).

Essa aproximação dos serviços com as instituições de ensino, pode ser o que diferencia as duas modalidades de Mestrado. A pesquisa de Santos *et al.* (2019), que foi realizada entre os anos de 2014 e 2016, compreendeu 3 etapas: análise das legislações que regem os programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no País; análise das propostas de cursos em atividade, entre 2002 e 2012, que haviam sido submetidos a 2 avaliações ou mais da CAPES e um levantamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), sendo todas as análises referentes às duas modalidades de Mestrado. Os autores constataram que a legislação do MP sempre descreveu como uma finalidade do curso uma maior proximidade entre as universidades e as empresas e que, de fato, na dimensão política, é predominante a perspectiva de que o MA forme pesquisadores e docentes, enquanto a ênfase do MP é formar para o serviço, embora haja algumas semelhanças nas duas formações, a exemplo da referência à formação de docentes em propostas dos dois formatos de Mestrado. Outra semelhança citada no escopo do texto (SANTOS *et al.*, 2019), no que se refere às propostas dos cursos, é quanto à formação para o serviço que aparece nas duas modalidades, porém com muito mais frequência no MP. "Isto somente reforça nossa hipótese sobre a identidade destas modalidades que, em vários momentos se aproximam e convergem para uma mesma finalidade. Contudo, apresentam diferenças significativas" (SANTOS *et al.*, 2019, p. 947). Tais diferenças podem ser descritas da seguinte maneira:

[...] um destina-se à formação para o serviço enquanto o outro à formação científica. Nesse sentido, o MP se apresenta como uma possibilidade de se constituir como política pública de formação, na medida em que serve para atender a interesses públicos ou setorializados, do governo ou de sociedade, na formação de quadros profissionais estratégicos. Evidentemente, a expectativa em formar técnicos para o serviço de saúde significa não somente que o egresso

seja melhor qualificado, mas que o próprio serviço seja matéria e motivo do processo de formação. Diferentemente, portanto, do papel do MA, que é o de acolher alunos sem essa experiência e que desejam seguir carreira acadêmica (SANTOS *et al.*, 2019, p. 947).

Já na etapa de análise dos TCC, a distinção entre o MP e o MA se mostra pouco evidente, não apenas no que se refere ao formato, mas também ao tipo e aos objetivos dos estudos. Sobre esse aspecto, os autores (2019) atribuem duas possibilidades: uma tendência de os discentes dos MP reproduzirem os formatos já consolidados no MA e a maneira como os orientadores também optam por seguirem o modelo academicamente consolidado. Consideramos importante mencionar o posicionamento dos pesquisadores quanto à crítica que paira sobre a academia de fechar-se para questões do mundo do trabalho, ao que eles afirmam não ser uma colocação verdadeira na medida em que os estudos acadêmicos, no caso dos voltados para a área da saúde, se baseiam nos problemas oriundos dos serviços no campo da saúde pública (SANTOS *et al.*, 2019).

Em suas conclusões, Santos *et al.* (2019) afirmam que a distinção entre as formas de PG *stricto sensu* analisadas está na notória finalidade do MP de formar para o serviço e do MA de ser voltado para a formação docente e de pesquisadores, porém destacam que há um ponto comum entre as duas modalidades de mestrado: as duas fazem uso da ciência para tornar o seu trabalho mais qualificado.

Apesar das diferenças entre os dois segmentos de Mestrados, nenhum deles substitui a importância do outro para o avanço do País no sentido de formar pessoal qualificado. Segundo Castro (2005), a “[...] nossa PG fez, e fez bem, o que propôs fazer. Foi concebida como um sistema para formar professores pesquisadores para universidades cuja vocação – pelo menos parcial – é para a pesquisa e para a liderança intelectual” (CASTRO, 2005, p. 16). Portanto, os MP inscritos no campo da Pós-Graduação *stricto sensu* não surgiram para substituir os MA, mas sim para expandir as possibilidades de aplicação dos conhecimentos

desenvolvidos nos processos de formação continuada. As características dos MP que foram aqui apresentadas, de forma geral, abrangeram diversas áreas e sinalizaram para experiências inovadoras, capazes de contribuir para a renovação dos propósitos da Pós-Graduação brasileira.

Cabe destacar, em que pese o esforço das comunidades de pesquisadores brasileiros no âmbito da educação, que a produção de conhecimentos na Pós-Graduação não teve ainda repercussão significativa no sistema escolar, em particular, nas atividades de sala de aula. Isso coloca, de forma evidente, a necessidade da oferta e da reflexão sobre os MPE.

Considerações sobre os Mestrados Profissionais na área de Ensino

Configura-se como MPE, ofertado na modalidade de Pós-Graduação *stricto sensu*, aquele que, pela sua aproximação com a educação básica, distancia-se da ideia dos Mestrados voltados, especificamente, para os meios acadêmicos. Por meio dessa modalidade, busca-se a formação para os profissionais da educação que não estejam almejando, necessariamente, uma carreira de pesquisador ou de professor universitário, porém não exclui a possibilidade de o egresso seguir nesta linha. Marquezan e Savegnago (2019) afirmam que, no que diz respeito aos MPE, “[...] são cursos que possibilitam a redução da distância entre a concepção e a execução, ou seja, o educador-pesquisador encaminha as ações compartilhando com os sujeitos das escolas, redes e sistemas de ensino” (MARQUEZAN; SAVEGNAGO, 2019, p. 5). Os programas dessa modalidade proporcionam uma formação que permite ao profissional refletir sobre a sua prática em busca de aprimorá-la. Partimos do pressuposto que os MPE têm um compromisso com a educação básica, com a responsabilidade de compreender a sua realidade e responder às suas demandas. Por isso, a sua proposição deve estar ajustada com os resultados de uma política educacional voltada para a melhoria da qualidade do

ensino e da aprendizagem, principalmente da formação de trabalhadores da educação básica e gestores de escolas.

De acordo com a experiência das orientadoras do curso de Pós-Graduação do Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE), da Universidade Federal de Minas Gerais, grande parte dos projetos de pesquisa apresentados pelos mestrandos reflete as suas experiências (ZAIDAN; FERREIRA; KAWASAKI, 2018). Conforme as autoras do estudo, esse fato é adequado ao MPE que oportuniza a elaboração e o desenvolvimento de projetos aplicáveis à realidade do professor-pesquisador. Nesse sentido, a perspectiva do Programa se dá pelos desafios da prática pedagógica, ao passo que o professor compreende aspectos teóricos para culminar em propostas que provoquem mudanças na sua vida profissional, ou seja, o MPE traz para o contexto da Pós-Graduação um profissional que produz conhecimento sobre a própria prática. Ainda de acordo com as autoras, o que se espera, quando acontece esse avanço na reflexão do Mestrando, é que se amplie a sua capacidade de enfrentar a realidade ao mergulhar na pesquisa como princípio pedagógico por tomar consciência do seu trabalho, o que remete à construção de alternativas e assim, contribui para a escola como um todo (ZAIDAN; FERREIRA; KAWASAKI, 2018).

Regulamentada pelo Parecer nº 977 (BRASIL,1965), a implementação dos MPE é recente, com pouco mais de dez anos, e vem para aproximar as universidades, os sistemas de ensino e as escolas, já que “[...] dão início a um processo que passa a contemplar a educação básica e a formação de profissionais na educação dos sistemas de ensino e de outros ramos profissionais, do setor público e privado, não necessariamente acadêmico” (FIALHO; HETKOWSKI, 2017, p. 21). Ainda segundo as autoras, tendo em vista que a principal característica do MPE é aumentar a relação entre educação superior e educação básica, pode-se dizer que a sua diferença em relação aos demais Mestrados, além da orientação nos currículos e da composição do corpo docente, é a pretensão de formar profissionais qualificados que não tem, necessariamente, o

intuito de ingressar na carreira acadêmica. O que antes se via como formação necessária para tal nível de ensino, hoje se entende com importância também para os trabalhadores que atuam no ensino básico e para profissionais de outras áreas do saber do setor público ou privado. Assim, o MPE, por não ter um perfil essencialmente acadêmico, faz diminuir a distância entre a educação superior e a educação básica (FIALHO; HETKOWSKI, 2017).

Devido a esta ser uma maneira nova de estruturar a Pós-Graduação, tem-se ainda uma série de problemáticas que acompanham diretamente o seu desenvolvimento no que diz respeito à qualificação do sistema educacional no Brasil. Exemplo disso são as realidades locais da extensa base territorial do Brasil, que se caracterizam como mais um desafio para a oferta da educação pública de qualidade, pois as condições de acesso à educação pública se apresentam de modo desigual nas diferentes regiões nacionais, o que requer uma nova perspectiva que contemple a cultura educacional de cada comunidade, haja vista a importância da educação básica para o desenvolvimento da sociedade de um país onde não há valorização do profissional da educação deste nível de ensino (FIALHO; HETKOWSKI, 2017).

No sentido de contribuir com a reflexão sobre a qualidade da educação básica, Ostermann e Rezende (2015) apontam que a formação para a docência exige uma relação com o contexto social, o que não é uma realidade nas propostas curriculares de formação inicial e continuada da área. Isso impõe a necessidade de modelos mais adequados para os cursos voltados aos professores e acrescentam que:

Além da necessidade de serem coletivos, os processos de formação continuada precisam ser centrados nos problemas cotidianos dos docentes, e não se configurarem enquanto formação escolar, explorando aspectos teóricos, pouco sintonizados com a realidade cotidiana das escolas (OSTERMANN; REZENDE, 2015, p. 554).

Somado a isso, as autoras criticam o desenvolvimento de um produto educacional como etapa obrigatória para concluir a formação em MPE, por entenderem que a prioridade está no como ensinar e não no porquê. Esse apontamento das fragilidades na formação do profissional da educação é importante para se pensar em possíveis mudanças que fortaleceriam os programas voltados à formação continuada de trabalhadores que atuam na educação básica. Ostermann e Rezende (2015) salientam que, apesar da formação de educadores por meio do MPE antes ser vista com desconfiança, atualmente tem sua importância reconhecida, tanto pela CAPES quanto pela comunidade acadêmica, no que diz respeito a melhorias da educação brasileira. Entretanto, se faz necessário um estudo sistemático sobre o impacto dos MPE na sociedade, ao passo que ainda carecemos de pesquisas com esta finalidade na produção acadêmica (OSTERMANN; REZENDE, 2015).

Concordamos que é emergente um novo olhar para o cenário brasileiro que se preocupe com a formação de profissionais qualificados para atuar na educação básica, aliado a valorização destes trabalhadores. O MPE tem a sua qualidade observada pelo rigor da sua avaliação que identifica suas principais características. Entre elas, ganha relevo a promoção da pesquisa como processo formativo e a composição do quadro docente formado por doutores. A consolidação da Pós-Graduação profissional *stricto sensu*, que foi inserida no âmbito nacional com a missão de cumprir o papel de acolher trabalhadores da educação básica, vem tendo um grande avanço, o que nos permite enxergar uma mudança positiva no panorama de qualificação do sistema de ensino (FIALHO; HETKOWSKI, 2017).

Cada dia mais, os profissionais da educação precisam estar preparados para um trabalho que não condiz com uma fórmula pronta. As alterações que ocorrem no mundo do trabalho exigem mudanças também no perfil deste profissional que precisa ser cada vez mais criativo e polivalente (CASTAMAN; VIEIRA, 2013), o que não dá espaço para um educador predefinido por um protótipo ideal, como alerta Arroyo (2015). Para tanto, é necessário que os

programas de formação docente considerem, como pré-condição, a abordagem sobre a precarização do trabalho, especificamente o trabalho docente, que vem acontecendo devido à condição classista, sexista e racista. Dessa forma, Arroyo (2015) sugere que os currículos devem abranger o pertencimento dos estudantes a famílias de trabalhadores e o fato de que estamos em um momento histórico de redução de direitos sociais adquiridos em décadas anteriores.

Os MPE, por serem programas em que os próprios estudantes da área de ensino realizam pesquisas, tendem a contribuir para esta formação se considerarmos que “[...] passa a ser urgente que nos currículos de formação essa realidade seja objeto de temas especiais de estudo e até de pesquisas de que participem os futuros e atuais trabalhadores na educação” (ARROYO, 2015. p. 18). Os estudantes, que se tornam pesquisadores da sua prática durante o processo de formação na Pós-Graduação *stricto sensu*, também são levados em consideração pelo estudo de Ostermann e Rezende (2015), que ressaltam a preocupação com o destino profissional dos egressos do MPE. As autoras apresentam alguns pontos que amparam essa preocupação como, por exemplo, o fato de que muitos deles migraram para o ensino superior ou para Institutos Federais, ao invés de permanecerem na escola em que lecionavam quando ingressaram no curso. Para afinar a compreensão dos sentidos e dos desafios dos MPE, vamos apresentar, na próxima seção, o ProfEPT.

O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT)

A EPT é compreendida a partir da oferta de cursos, currículos e programas voltados ao mundo do trabalho e se configura como importante possibilidade de qualificação profissional para aqueles que vivem ou viverão do trabalho. O reconhecimento do ensino profissional para o desenvolvimento do País desencadeou modificações, debates e sistematizações sobre essa modalidade de ensino. A oferta de cursos voltados para o ensino profissional no Brasil é marcada por disputas que afetam os propósitos da

educação profissional, especialmente quanto à sua organização e ao seu desenvolvimento curricular.

A concepção de EPT é atravessada por diferentes influências. Destaca-se, entre elas: as políticas públicas; as relações entre mundo do trabalho e escola; as transformações científicas e tecnológicas; os processos educativos; a função social da classe sindicalista e, recentemente, a nova institucionalidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Conforme Silva e Pacheco (2021, p. 2):

A identidade, o papel e mesmo a existência dessas instituições têm se constituído como um campo de disputas entre diferentes concepções educacionais e projetos de sociedade. Vários dispositivos presentes na lei de criação dos IF trazem traços dessas batalhas. Eles expressam uma proposta educacional progressista, democrática e socialmente comprometida, voltada à consecução de uma rede de instituições com alta qualidade educacional, abertas e tomadas pela sociedade.

A criação dos IF, a partir de 2008, desencadeou a demanda por professores para atuar no âmbito da EPT, especialmente em curso de nível médio. Essa demanda mobilizou a oferta de cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados que ministram disciplinas técnicas. Nesse sentido, a oferta de cursos dessa natureza torna-se uma atribuição urgente da RFEPCT para suprir essa carência e, ao mesmo tempo, garantir a qualidade dessa formação.

É oportuno reconhecer que as instituições que compõem a RFEPCT permitiram uma extraordinária expansão da EPT, almejando imprimir qualidade nos seus processos formativos e promover novos paradigmas. O estudo de Silva e Pacheco (2021) nos permite afirmar que:

Não há IF desvinculado de sua concepção político-pedagógica, pois se tornaria outro tipo de instituição. Sem a compreensão de sua natureza e de seus princípios por aqueles que protagonizam sua história, os IF poderão ser boas escolas técnicas ou faculdades de

tecnologia, mas perderão sua essência revolucionária e inovadora. É nesse sentido que acreditamos que os IF podem perder sua relevância e razão de existir (p. 6).

A EPT, nas tramas de sua história centenária, passou por mudanças que alcançaram, em 2008, a institucionalização da RFEPCT por meio da Lei nº 11.892, cuja composição engloba os IF, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), o Colégio Pedro II (CPII), as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

A RFEPCT e os IF compartilham, como princípio político-pedagógico, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e contribuem na formação básica e superior por meio da elaboração e da aplicação de práticas, técnicas e produtos, em parceria com os setores produtivos, sociais e culturais. Os IF são importantes indutores de desenvolvimento local, regional e nacional, em virtude de estarem habilitados para a oferta de formação profissional e tecnológica. Ganha força, entre as potencialidades dos IF, o desenvolvimento da Pós-Graduação com caráter profissional, dirigida para os trabalhadores da educação.

O Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica (CONIF), com o apoio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), incentivou a proposição do ProfEPT. O Programa foi concebido a partir de uma necessidade reconhecida pelas instituições que compõem a RFEPCT. Nesse contexto, desenvolve-se o MP em EPT, objetivando o desenvolvimento de pesquisas que se desdobrem em produtos conectados com o mundo do trabalho e com o conhecimento sistematizado.

O ProfEPT foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 26 de janeiro de 2017 e reconhecido pela Portaria da CAPES nº 654, de 22 de maio de 2017. O Programa, em conformidade com o seu Regulamento Geral, é um programa de Pós-Graduação em EPT, pertencente à Área de Ensino da CAPES, ofertado em rede nacional (IFES, 2018). O MP inserido na RFEPCT

tem como intenção formar profissionais que sejam comprometidos com a educação humana integral para a atuação na EPT e com a produção de conhecimentos que gerem repercussões nos processos de ensino, com vistas a contribuir efetivamente com o movimento de humanização do mundo do trabalho.

Há que se destacar que muitos dos professores viveram no ProfEPT a sua primeira experiência de orientação em nível Pós-Graduação *stricto sensu* e tiveram que adequar-se às inquietações de pesquisa do estudante e não o contrário, como regularmente ocorre. Essa característica da experiência docente no ProfEPT, por um lado, propicia o alargamento do universo de conhecimentos do professor/orientador e, por outro lado, traz desafios, pois às vezes é bastante provocador orientar questões diversas da sua formação.

O ProfEPT dimensiona, no seu funcionamento curricular, o esforço para o alinhamento e aderência dos projetos de pesquisa, dissertações e produtos educacionais às linhas de pesquisa e macroprojetos do curso. O Programa é pautado em uma gestão democrática e, além das decisões quanto ao seu funcionamento serem tomadas por meio do diálogo entre Comitê Gestor, Comissão Acadêmica Local e grupo de Coordenadores Acadêmicos Locais, também o programa de ensino é discutido entre os docentes para atender as especificidades locais, ainda que cada componente curricular possua referências básicas únicas para todas as Instituições Associadas (RIBEIRO; SUHR; BATISTA, 2019). No mesmo sentido, os docentes e os discentes ingressantes no curso têm formação em áreas diversas, ao que Souza (2019) avalia como aspecto positivo, pois possibilita a contribuição de profissionais de formações distintas na “[...] criação de projetos de ensino, pesquisa e de extensão de caráter interdisciplinar” (SOUZA, 2019, p. 225).

O ProfEPT pretende, como formação continuada, ser referência na EPT, na produção de conhecimento e no desenvolvimento de produtos educacionais que subsidiem uma educação na perspectiva da formação humana integral, em espaços formais e não formais no País. O fio condutor do Programa é a educação como processo emancipatório.

Considerações Finais

Nas considerações apresentadas na escrita deste estudo, ganha centralidade o debate sobre cursos profissionalizantes e a tensa equação entre teoria e prática. Os MP não são cursos protegidos da influência de MA, já que são ofertados em instituições com tradição acadêmica. A Pós-Graduação brasileira é profundamente marcada pela tradição do MA e a área de Educação foi provocada a refletir, por meio da implantação de MP, sobre a prática formativa voltada à formação profissional, que articula conhecimentos do mundo do trabalho aos conhecimentos científicos (teóricos e práticos).

Esta provocação nas instituições de ensino, desencadeou uma reflexão sobre a demanda de formação de profissionais especializados para o setor produtivo. O MP tem por finalidade formar sujeitos capazes de elaborar novas técnicas e processos científicos, tecnológicos ou artísticos. No Brasil, os MP têm uma história muito recente e sua implantação vem sendo marcada por muitos impasses, resistências e desconfianças. O estudo revelou que a resistência aos MP se deve, em parte, à suspeita de que ele poderia comprometer a formação sistemática de pesquisadores e de professores universitários que se conquistou nos últimos anos com a Pós-Graduação *stricto sensu*. Fica sublinhado que o desafio dos MP, inicialmente, volta-se à compreensão de seus propósitos e da definição de suas intencionalidades.

O ProfEPT, ao considerarmos a sua complexidade de gestão democrática e participativa, surge em função da necessidade de aperfeiçoar as práticas pedagógicas e a gestão escolar vinculadas à EPT. A demanda por qualificação de profissionais da RFEPCT, estabeleceu possibilidades de formação qualificada ao público em geral ao aproveitar a grande capilaridade da RFEPCT no território nacional. A referência ao MA, que é muito forte nas instituições de ensino especialmente pela origem dos docentes, exerce uma forte pressão no ProfEPT, entretanto o Programa volta-se a uma outra proposta dado o seu caráter e função social.

O ProfEPT é responsável por processos formativos de profissionais da EPT, portanto motiva a pesquisa de intervenção e problematiza os vínculos dos trabalhadores com a sociedade produtiva, além de buscar a formação de sujeitos históricos, aptos a se inserirem no mundo do trabalho. Ressalta-se que boa parte dos ingressantes no ProfEPT são técnicos administrativos que atuam na RFEFCT e para os quais, talvez, a carreira acadêmica não seja uma finalidade. A qualificação pretendida para os estudantes do Programa é mobilizada pela diversidade de áreas de suas formações, pelo referencial teórico ao qual tiveram acesso e pela troca e multiplicação dos conhecimentos. Assim sendo, torna-se uma oportunidade de construir conhecimentos advindos da prática profissional, aproximando a pesquisa e o desenvolvimento social, cultural e econômico do País.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Tensões na condição e no trabalho docente - tensões na formação. **Movimento - Revista de Educação** (FEUFF-PPGEUFF), v. 2, n. 2, p. 1-34, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32543/18678>. Acesso em: 07 mar. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 977 de 3 de dezembro de 1965**. Define os cursos de pós-graduação. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL, Ministério da Educação (CAPES). **Portaria nº 47 de 17 de outubro de 1995**. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-47-1995-10-17.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação (CAPES). **Portaria nº 80 de 16 de dezembro de 1998**. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-80-1998-12-16.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação (CAPES). **Portaria Normativa nº 17 de 28 de dezembro de 2009**. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Normativa-17-2009.pdf>.

org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Normativa-17-2009-12-29.pdf. Acesso em: 01 abr. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação (CAPES). **Portaria nº 131 de 28 de junho de 2017**. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-131-2017-06-28.pdf>. Acesso em 01 abr. 2022.

CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. Formação continuada d professores da Educação Profissional. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.**, Santa Maria. v. 2, n. 3. p. 7-15, Jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/10037>. Acesso em: 07 mar. 2021.

CASTRO, Cláudio de Moura. A hora do mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 16-23, 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/73>. Acesso em: 14. jan. 2022.

FIALHO, Nadia Hage; HETKOWSKI, Tânia Maria. Mestrados profissionais em educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 63, p. 19-34, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7Fw3HtVgNXg5TZcGgYzGfPH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 mar. 2021.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1986 p.

HORTALE, Virginia Alonso *et al.* Características e limites do mestrado profissional na área da Saúde: estudo com egressos da Fundação Oswaldo Cruz. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**. 2010, v. 15, n. 4 p. 2051-2058. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/TvW8b3MxzGB7xS38zv6wnPm/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 01 abr. 2022.

Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). **Anexo ao Regulamento**. Junho de 2018. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/anexoregulamentogeral>. Acesso em: 10 maio 2021.

Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). **Regulamento Geral**. 2020. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/images/stories/>

ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/2020_REGULAMENTO_GERAL_ProfEPT.pdf. Acesso em: 10 abr. 2022.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katalysis**. Florianópolis, v. 10 n. esp., p. 37-45 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 mar 2022.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUEZAN, Lorena Peterini; SAVEGNAGO, Cristiano Lanza. O mestrado profissional no contexto da formação continuada e o impacto na atuação dos profissionais da educação. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 6, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8654993>. Acesso em: 17 jan. 2022.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 05 mar. 2022.

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flavia. O protagonismo controverso dos mestrados profissionais em ensino de ciências. **Ciência & Educação**. Bauru, 2015, v. 21, n. 3, pp. 543-558. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/X4jHZck4g5TKtdmfymxfLkR/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2022.

RIBEIRO, Eduardo Augusto Werneck; SUHR, Inge Renate Frose; BATISTA, Bruno Nunes. Desafios da Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica: Entrevista com Rony Cláudio de Oliveira Freitas. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n. 24, p. 361-372, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6823>. Acesso em: 10 abr. 2022.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 8-15,

jul. 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/72>. Acesso em: 14 jan. 2022.

SANTOS, Gideon Borges dos et al. Similaridades e diferenças entre o Mestrado Acadêmico e o Mestrado Profissional enquanto política pública de formação no campo da Saúde Pública. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 24, n. 3, pp. 941-952, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232018243.30922016>. Acesso em: 14 mar. 2022.

SILVA, Caetana Juracy Rezende; PACHECO, Eliezer Moreira. A concepção do projeto político pedagógico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 22, p. e13658, Fev. 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13658>. Acesso em: 17 ago. 2022.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT): Conquistas, Perspectivas e Desafios. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, p. 217-234, 2019. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13062>. Acesso em: 09 abr. 2022

TEIXEIRA Carmen. Significado estratégico do Mestrado Profissionalizante na consolidação do campo da saúde Coletiva. In: Leal MC, Freitas CM, organizadores. **Cenários possíveis: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 33-48.

ZAIDAN, Samira; FERREIRA, Maria Cristina Costa; KAWASAKI, Teresinha Fumi. A pesquisa da própria prática no mestrado profissional. 2018. **Plurais Revista Multidisciplinar**. v. 3, n. 1, p. 88-103, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/5251>. Acesso em: 12 mar. 2022.

Sobre as autoras e os autores

Ana Cláudia Colvara é mestra em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSul), Campus Charqueadas, especialista em Metodologia de Ensino pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Possui Licenciatura em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), e graduação em Direito pelo Centro Universitário Ritter dos Reis. É Assistente de Alunos no IFSul Campus Sapucaia do Sul.

Bárbara Minto é professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental da rede municipal de Arroio dos Ratos - RS. Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (2022). Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2018) e em Educação e Contemporaneidade pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense (2017). Licenciada em Letras/Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2015).

Bruna Daniele da Silva é mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) IFSul campus Charqueadas/RS. Graduada em Letras - Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente, é professora efetiva de língua espanhola nas redes municipais de Bombinhas/SC e Porto Belo/SC.

Carla de Aquino é professora de Língua Portuguesa e Inglesa no IFSul – Campus Charqueadas. Docente permanente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do

Sul (2014). Mestra em Letras (Linguística Aplicada) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2010). Especialista em Estudos Avançados da Língua Inglesa (2007) e em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (2015).

Carlos Emilio Padilla Severo tem formação e experiência na utilização de tecnologias da Informação e Comunicação no ensino e aprendizagem. 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). 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*. É professor permanente na pós-graduação strictu sensu, no curso de mestrado do ProfEPT-IFSul.

Cristiane Daniel Vieira é mestra em Educação Profissional e Tecnológica, pelo PROFEPT IFSUL / Charqueadas (2021). Possui graduação em Pedagogia (Orientação Educacional), pela Universidade Luterana do Brasil (1999) e pós-graduação em Supervisão escolar (UNISC). Atualmente é coordenadora pedagógica, responsável pela Educação Infantil, na secretaria municipal de educação da Prefeitura de Triunfo/RS e professora de didática no Instituto Estadual de Educação Assis Chateaubriand, de Charqueadas, RS.

Daniela Medeiros de Azevedo Prates é professora de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSUL) e docente no Mestrado em Educação Profissional e

Tecnológica (ProfEPT). Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra e Doutora em Educação pela UFRGS, com estágio doutoral no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Daiane Bender é mestra em Educação Profissional e Tecnológica; graduada em Administração; especialista em gestão pública e servidora pública, desde 2017, no Instituto Federal Sul-rio-grandense, atuando como Administradora no departamento de administração e planejamento no Campus Sapiranga.

Darling Geruza Rio de Souza é mestra em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul Campus Charqueadas (2022); graduada em Ciências Contábeis pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1998); pós-graduada em Tecnologia de Gestão Pública e Responsabilidade Fiscal pela Escola Superior Aberta do Brasil Ltda (2010), e servidora pública Federal, desde 2008, e atuando no cargo de contadora do Campus Charqueadas do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense.

Edenir Gomes é doutoranda em Educação (UFRGS); mestra em Educação pelo ProfEPT (IFSUL). Pedagoga. Jornalista. Advogada. Analista Judiciária Pedagoga. Atua como Coordenadora Pedagógica da escola do TJRS.

Elizabete da Silveira Kowalski é mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo programa ProfEPT/IFSul. Possui especialização em Educação e Contemporaneidade pelo IFSul (2020) e graduação em Gestão Pública pela Universidade Luterana do Brasil (2016). Atualmente é auxiliar de biblioteca do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Gestão Pública.

Graziela Pascoal Araujo Palmieri é mestra em Educação Profissional e Tecnológica, graduada em Administração, graduada em Letras Inglês/Português pela PUCRS e, atualmente, atua na Secretaria Geral da Prefeitura Municipal de Charqueadas.

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, campus Charqueadas.

Itamar Silva é mestre em Educação Profissional e Tecnológica na área de Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul, 2022). Pós-Graduado em Gestão Empresarial pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM, 2007) e bacharel em Ciência da Computação (2002). Atua como Analista de Tecnologia na Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), com experiência na área de Segurança da Informação e Infraestrutura de Redes.

João Orlando Ollé Corrêa é mestre em Educação Profissional e Tecnológica na área de Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul, 2022). Pós-Graduado em Mídias na Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul, 2014) e bacharel em Informática (URCAMP, 2000). Atua como Professor efetivo da área de informática no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, campus Charqueadas desde 2009.

Luciana Neves Loponte é pós-doutora em Educação pela Universidade de Lisboa. Mestre e doutora em Educação, História, Política e Sociedade pela PUC-SP. Possui especialização em Metrologia e Instrumentação no CEFET-MG e em Metodologia do

Ensino na UCPel. Curso Licenciatura Plena para formação de professores do ensino de 1º e 2º grau no CEFET-PR. É técnica em Mecânica pela ETFPel. É servidora docente do IFSul/Sapucaia do Sul e no Mestrado do ProEPT do IFSul/Charqueadas.

Luciane Esswein é mestra pelo programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT IFSul Charqueadas, Licenciada em Química pela UFRGS, cursa bacharelado em Química pela mesma instituição e especialização em Orientação Escolar e Supervisão na UNIFAVENI. Atua como professora de curso pré-vestibular EMANCIPA e como professora particular de alunos oriundos da rede municipal e estadual no município de Trinco, RS.

Maicom Juliano Sesterheim da Silva é mestre em Educação Profissional e Tecnológica na área de Ensino pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, formado em Ciências Contábeis. Atua como técnico em contabilidade no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, campus Sapiranga / RS.

Manoel José Porto Júnior é servidor docente do IFSul. Atua nos cursos Técnico em Eletrônica e Formação Pedagógica – campus Pelotas e no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT – campus Charqueadas. É técnico em Eletrônica (ETFPel), possui Licenciatura em História (UFPel), pós-Graduação em EPT (CEFET-RS). É mestre em Educação (UFPel) e doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ).

Maria Raquel Caetano é pedagoga, mestra e doutora em educação. Docente no IFSul - campus Sapucaia do Sul. Atua no mestrado ProfEPT, campus Charqueadas, especialização e ensino médio integrado. Pesquisa as políticas e gestão da educação básica e profissional, público e privado na educação e formação de professores. Atualmente coordena o Observatório da EPT do IFSul.

Marta Helena Blank Tessmann é professora de inglês no IFSul, mestre e doutora em Psicolinguística pela Universidade Católica de Pelotas. Docente permanente do curso de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT/IFSul. Tem desenvolvido pesquisas sobre Direitos Humanos e metodologias de ensino. Atualmente é diretora geral do Campus Sapiranga- IFSul.

Natália Dias é servidora técnica-administrativa do IFSul. Atua como assistente de alunos nos cursos técnicos integrados ao ensino médio – campus Passo Fundo. É formada em Direito (UPF), possui formação pedagógica em Letras (Unopar) e mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica (IFSul). Também é graduada em Pedagogia (UAB).

Nei Jairo Fonseca dos Santos Junior possui Licenciatura em Filosofia pela UNIJUÍ (2005). É mestre em Filosofia pela UNISINOS (2008). Doutor pelo Programa de pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa: Filosofia e História da Educação, pela UFPel (2017). especialista em Ensino de Filosofia pela mesma instituição (2019). Desde 2011, atua como professor efetivo de filosofia no Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). Em 2020, credenciou-se ao Programa de pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ProfEPT/IFSul.

Patrícia Mendes Calixto é graduada em Geografia (FURG), especialista em Educação (CEFET-RS), mestra e doutora em Educação Ambiental (FURG), pós-doutora em Gestão de Recursos Humanos para a Sustentabilidade (ISCSP- Lisboa). Professora no IFSul - campus Charqueadas. Compõe o colegiado do PROFEPT - IFSul.

Renata Porcher Scherer é professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense- Câmpus Sapucaia. Especialista em Educação Especial, mestra e doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Docente permanente no

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede - ProfEPT. Desenvolve investigações nas temáticas de trabalho docente, educação inclusiva e práticas pedagógicas na Educação Básica.

Selton Vogt De Souza é servidor técnico administrativo do IFSul. Advogado, lotado na Procuradoria Federal junto ao IFSul. É técnico em contabilidade (CEP-Col. Evangélico Panambi), bacharel em Direito (UFPEL), pós-graduado em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho (Verbo Jurídico), mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT do IFSul.

Simone Carvalho é mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT IFSul. Especialista em Dança pela UFRGS. Licenciada em Dança pela UERGS. Professora de Artes na Prefeitura Municipal de Canoas.

Vasco Ricardo Aquino da Silva possui graduação em Licenciatura em Ciências Habilitação Matemática pela Faculdade Porto-Alegrense de Educação Ciências e Letras (2002). Tem especialização em metodologia do Ensino da Matemática. É especialista em Práticas Assertivas em Didática da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e mestrando em educação do programa de mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Atua como professor efetivo no Instituto Federal Sul-rio-grandense campus Saporanga.

“Esta coletânea vem em boa hora e nos interpela ao diálogo, a ação organizada na defesa da educação pública, universal, gratuita, laica e unitária e à resistência ativa, sem ódio, às forças que se contraponham a esta direção na sociedade e nas instituições educacionais que fazemos parte. Estas necessitam recuperar o seu caráter autônomo e seus docentes a prerrogativa de ensinar e educar.”

Gaudêncio Frigotto

