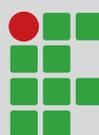


# EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Pablo Menezes e Oliveira  
Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos  
Shirlene Bemfica de Oliveira  
Organizadores



**INSTITUTO FEDERAL**  
Minas Gerais  
Campus Ouro Branco

# EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**Pablo Menezes e Oliveira**  
**Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos**  
**Shirlene Bemfica de Oliveira**  
Organizadores

---

O48e Oliveira, Pablo Menezes.

Educação profissional e tecnológica [recurso eletrônico] / Pablo Menezes e Oliveira, Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos, Shirlene Bemfica de Oliveira.– Ouro Branco: Instituto Federal de Minas Gerais, 2022.

200 p.: il. color.

E-book, no formato PDF.

ISBN 978-65-5876-158-7

1.Educação profissional. 2. Educação tecnológica. 3. Educação. 4. Trabalho. 5.Tecnologia.  
I. Santos, Rodolpho Gauthier Cardoso dos. II. Oliveira, Shirlene Bemfica de. III. Título.

CDU: 377

---

Catálogo Márcia Margarida Vilaça - CRB-6/2235

Presidência da República Federativa do Brasil  
Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

**© Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais/IFMG-Ouro Branco

**Reitor- IFMG**

Kléber Gonçalves Glória

**Pró-Reitor de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação**

Fernando Gomes Braga

**Diretor de Pós-graduação**

Tiago Simão Ferreira

**Direção Geral do Campus Ouro Branco**

Lawrence de Andrade Magalhães Gomes

**Diretora de Ensino, Pesquisa e Extensão – Campus Ouro Branco**

Denília Andrade Teixeira dos Santos

**Coordenadora Nacional do Mestrado ProfEPT**

Danielle Piontkovsky

**Coordenação do Mestrado ProfEPT- IFMG**

Pablo Menezes e Oliveira

**Diretor de Comunicação**

Joarle Magalhães

**Coordenação Geral**

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica  
Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnológica (GEPET)

**Comissão Científica**

Adilson Ribeiro de Oliveira  
Gabriel Dias de Carvalho Júnior  
Gisélia Maria Campos Ribeiro  
Gláucia do Carmo Xavier  
Gustavo Pereira Pessoa  
José Fernandes da Silva  
Niltom Vieira Junior  
Pablo Menezes e Oliveira  
Raquel Aparecida Soares Reis Franco  
Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos  
Ronan Daré Tocafundo  
Shirlene Bemfica de Oliveira

# SUMÁRIO

7	APRESENTAÇÃO
12	PREFÁCIO
<b>14</b>	<b>EIXO TEMÁTICO 1</b>
	<b>PROPOSTAS METODOLÓGICAS E RECURSOS DIDÁTICOS EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS DE ENSINO NA EPT</b>
15	A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A ADAPTABILIDADE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: formação integral ou tecnicista?
24	ASPECTO VERBAL: objeto de ensino da língua portuguesa na educação básica
33	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: jogo das operações básicas
42	SOCIOLOGIA EM AÇÃO NO ENSINO MÉDIO: aprendendo sob novas perspectivas
51	O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE VERBOS DE LIGAÇÃO
58	DESAFIOS NA CRIAÇÃO DE REDE DE CONTATOS (NETWORKING) NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
<b>65</b>	<b>EIXO TEMÁTICO 2</b>
	<b>INCLUSÃO E DIVERSIDADE EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS DE ENSINO NA EPT</b>
66	ACESSIBILIDADE SENSORIAL E MEMÓRIA DO TRABALHO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL
75	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PRIVADOS DE LIBERDADE: UM ESTUDO DE CASO NA APAC DE PARACATU/MG
85	MULHERES SIM: as repercussões das ofertas do programa na vida das egressas do IFSC-São Miguel do Oeste

- 94 A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA REDE REGULAR DE ENSINO DE RIBEIRÃO DAS NEVES
- 103 “ERA SÓ ELA NAQUELA MESA CHEIA DE HOMENS”: Mulheres e cargos de liderança no IFMG
- 111 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INVISIBILIDADES E TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS.
- 120 DISSEMINANDO LIBRAS EM OURO BRANCO

### **127 EIXO TEMÁTICO 3**

#### **PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CURRÍCULO INTEGRADO**

- 128 EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO
- 137 CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES ORIUNDAS DAS RELAÇÕES INSTITUCIONAIS: transição entre Ensino Fundamental II e Ensino Médio como estratégia de permanência
- 144 PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO ENTRE O ENSINO DE INGLÊS E A ÁREA DE INFORMÁTICA: PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA
- 153 O DESIGN INSTRUCIONAL DAS FORMAÇÕES EAD E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

### **162 EIXO TEMÁTICO 4**

#### **HISTÓRIA E MEMÓRIAS NO CONTEXTO DA EPT**

- 163 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TÉCNICA E TECNOLÓGICA
- 172 HISTÓRIAS DE VIDA E TRABALHO NO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC) / CAMPUS RIO BRANCO: uma análise fenomenológica

### **181 EIXO TEMÁTICO 5**

#### **ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS PEDAGÓGICOS NA EPT**

- 182 AGRICULTORES FAMILIARES E SUA PARTICIPAÇÃO NA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR
- 191 PERMANÊNCIA E ÊXITO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO: uma análise em cursos técnicos do IFSC-Tubarão
- 198 POSFÁCIO: O PODER DA PESQUISA APLICADA

# APRESENTAÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é uma modalidade de ensino que visa preparar alunos/as para o mundo do trabalho, com foco na formação integral do cidadão. Dessa forma, a EPT vai além da formação de técnicas para o trabalho, abrangendo também o entendimento da formação tecnológica como integradora do desenvolvimento intelectual, técnico e da formação para a cidadania e trabalho. Inserido na modalidade EPT, tem-se o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. O Mestrado ProfEPT é resultado da parceria entre MEC e SETEC e dentre os objetivos do Mestrado ProfEPT, há a necessidade de ampliação da formação dos professores da Educação Básica, assim como a formação de servidores dos Institutos Federais.

Este livro traz os artigos oriundos das apresentações no II Seminário em Educação Profissional e Tecnológica que é um evento anual, organizado pelo Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT do IFMG. O evento é organizado pelo Grupo de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica (GEPET) que foi criado para promover a pesquisa, a reflexão e a divulgação do debate plural e democrático de temas afetos à Educação Profissional Técnica e Tecnológica e sua inter-relação com o mundo do trabalho. O tema do evento em 2020 teve ênfase nas “Práticas Educativas” e, nessa edição, o Seminário ocorreu nos dias 12 e 13 de novembro de 2020 totalmente à distância em virtude da pandemia.

Os trabalhos estão organizados nesta publicação de acordo com o eixo temático ao qual o trabalho estava vinculado. O

Eixo temático 1 versa sobre “Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT”. Este eixo abriga trabalhos que focam nas principais questões de ensino e aprendizagem na EPT, com ênfase em discussões conceituais específicas, metodologias e recursos apropriados para essas temáticas, além de elaboração e experimentação de propostas de ensino inovadoras em espaços diversos (sala de aula, laboratórios, campo, museus, setores produtivos, internet, entre outros).

Abre o livro o artigo de Anderson Luiz Barbosa e Daniele dos Santos Rosa, ambos do IFB (Instituto Federal de Brasília). Eles apresentam os resultados de uma pesquisa que busca compreender as visões dos professores das áreas técnicas do ensino médio integrado no IFB em relação à competência da adaptabilidade. Por meio de pesquisa documental e de questionários, os autores demonstram que parte significativa dos docentes da instituição entende e apoia uma noção de adaptabilidade em um sentido ideológico próximo ao do empresariado. A partir dessa constatação, eles apresentam um curso de curta duração (18 horas) voltado para os docentes sobre as diferentes concepções de formação profissional, com visões críticas sobre a realidade do trabalho no mundo neoliberal e a defesa por uma formação integral.

A Língua Portuguesa é a disciplina de destaque no artigo publicado por professoras e alunas da PUC-MG, fruto de uma parceria com o IFMG (Instituto Federal de Minas Gerais). As autoras discutem a categoria “aspecto verbal” e suas possibilidades no ensino gramatical da Educação Básica. No

texto desta obra, analisam como o aspecto verbal é abordado em três livros didáticos do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio. Destacam que, embora esse conteúdo esteja presente na academia, ele ainda não se integrou devidamente ao cotidiano da educação básica, como demonstram os livros didáticos analisados.

No artigo seguinte, duas professoras e três alunos da Licenciatura em Matemática do IFMG São João Evangelista apresentam o “Jogo das Operações Básicas”. Este jogo, que faz uso de cartas de baralho, foi desenvolvido como recurso lúdico para a aprendizagem de aspectos básicos da Matemática e voltado para discentes do 5º e 6º anos do Ensino Fundamental. A pesquisa apresentada neste livro concentrou-se em docentes que conheceram, jogaram e, por meio de questionário, avaliaram de maneira bastante positiva a proposta a ser aplicada em sala de aula. Esta pode estimular aulas mais dinâmicas que, ao mesmo tempo, garantam o desenvolvimento de conceitos matemáticos e o raciocínio lógico.

Na sequência, o texto tem como foco a disciplina de Sociologia. Mara Lima e seu orientador, Gabriel Carvalho, apresentam um projeto que pretende analisar as contribuições da Teoria dos Campos Conceituais para o ensino de Sociologia no Ensino Médio. O texto descreve principalmente um levantamento bibliográfico de cinco tipos experiências significativas no ensino dessa disciplina: rodas de conversas, pesquisas empíricas, atividades de extensão, aspectos ligados à sensibilidade emocional e corpórea e uso de novas tecnologia da informação e da comunicação (TIC's). Em seu conjunto, elas buscam fugir do ensino de Sociologia tradicional, enciclopédico e pouco significativo para o aluno.

Ainda no mundo das novas tecnologias, um grupo de autoras e autores, muitos deles vinculados ao IFMG de Ribeirão das Neves, analisa as possibilidades de uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para o ensino de língua portuguesa, especificamente em relação aos chamados verbos de ligação. O texto discute as chamadas Metodologias Ativas Educacionais aliadas às TICs e as novas possibilidades de ensino desse conteúdo por meio de recursos tecnológicos digitais. A partir da análise de sessenta e nove livros didáticos de Língua Portuguesa, os autores constatam que uma quantidade muito reduzida destes aborda os verbos de ligação. Em seguida, apresentam o que foi produzido até o momento: um infográfico e três carrosséis (materiais voltados para divulgação em redes sociais) que explicam o que são e como funcionam os verbos de ligação.

Fechando essa primeira parte, Walmir Vieira Júnior discute as dificuldades e possibilidades de criação de redes de contatos (networking) entre alunos e professores modalidade de educação à distância, tão em voga na pandemia que surpreende o mundo em 2020. O autor apresenta uma pesquisa bibliográfi-

ca e defende que as ferramentas digitais proporcionam possibilidades de interação significativas, embora sejam necessárias práticas docentes que estimulem o diálogo entre os alunos bem como que estes estejam comprometidos.

O Eixo temático 2 apresenta trabalhos sobre “Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT”. Este eixo abriga trabalhos que discutem as principais questões de ensino e aprendizagem na EPT, no que se refere a questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação e relações étnico-raciais, Educação quilombola, Educação do Campo, Questões de Gênero e Educação para Pessoas com Deficiências (PcD), e sua relação com as diversas práticas do mundo do trabalho e com os processos educacionais na EPT.

No primeiro texto desse eixo, Renata Lima e Heleno Bezerra Júnior, ambos do IFRJ, apresentam a construção de um produto educacional voltado para alunos de cursos técnicos cegos e com baixa visão. Trata-se de uma exposição realizada de forma remota que, por meio da audiodescrição de pinturas e fotografias sobre a história do trabalho, busca apresentar perspectivas críticas sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e sobre a exclusão das pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho ao longo do tempo. Na série de encontros virtuais com os estudantes, também houve preocupação com a contextualização histórica das obras apresentadas. O produto foi validado por seis alunos que, após a exposição, responderam a um questionário e confirmaram o enorme potencial da arte para despertar a consciência crítica do público-alvo. Os alunos pertencem ao Instituto Benjamin Constant, na cidade do Rio de Janeiro.

Na sequência, Getúlio Lobo e Ricardo Teles, ambos do IFB (Instituto Federal de Brasília), apresentam um projeto que pretende analisar os impactos do curso FIC (Formação Inicial e Continuada) de “Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão”, ministrado a sessenta recuperandos do sexo masculino na Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC) da cidade de Paracatu, Minas Gerais. A iniciativa do curso é liderada pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). Por meio de questionários e entrevistas com egressos, os autores pretendem compreender como esse curso profissional pode impactar positivamente na formação humana integral/omnilateral das pessoas em situação de privação de liberdade.

Já Adriana Schmitt e Marizete Spessatto, pertencentes ao IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina), buscam refletir sobre os impactos do programa de extensão “Mulheres Mil”, que oferta cursos profissionais para mulheres em situação de vulnerabilidade social. Foram entrevistadas oito egressas do programa oferecido pelo IFSC, no campus São Miguel do Oeste, entre 2014 e 2019. As ex-alunas possuem perfil bas-

tante diversificado e foram identificadas no texto por pseudônimos. Os resultados indicam diversos efeitos positivos do programa, como ampliação da autoestima, estímulo à socialização e à continuidade nos estudos e avanços no direito das mulheres, promovendo cidadania e inclusão social. A partir da pesquisa e dos relatos, foi produzido um website intitulado “Egressas do Mulheres Sim IFSC – SMO”.

No artigo seguinte, Valéria Silveira e Gláucia Xavier, ambas do IFMG Ribeirão das Neves, buscam compreender as políticas públicas educacionais que vêm sendo realizadas pelo município de Ribeirão das Neves para a inclusão do discente com deficiência na rede regular de ensino. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, além de entrevista, foi possível analisar as iniciativas e desafios, além de elaborar uma linha do tempo que destaca os principais momentos, regulamentações, programas e projetos desenvolvidos nessa área no município. Esse produto (linha do tempo) mostra cronologicamente os marcos internacionais, nacionais e os esforços da cidade para, a partir de 2007, buscar uma educação inclusiva plena a todos os alunos.

Outra produção muito relevante é “Era só ela naquela mesa cheia de homens”, de Mayara Achilei e Gláucia Xavier. O texto discute a ocupação de cargos de chefia e liderança por mulheres, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica. O título do trabalho vem de um trecho da fala de uma das entrevistadas, que evidenciaram a participação minoritária das mulheres nessas funções na instituição (IFMG). Além das entrevistas, que possibilitam relatos sobre dificuldades e preconceitos cotidianos enfrentados, análises documentais e quantitativas também indicam que, em que pese alguns avanços, ainda há profunda desigualdade de gênero dentro da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil. Como mostram as autoras, essa é uma realidade que precisa ser combatida urgentemente.

Na sequência, Elisa Silva e Karla Farias sistematizam as experiências de mobilizações e enfrentamentos de alunos e professores do Proeja (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) do IFES (Instituto Federal do Espírito Santo), campus Vitória, no cenário da pandemia do coronavírus. Conforme os autores, os docentes e discentes dessa modalidade rejeitaram fortemente e de maneira crítica a adoção do ensino à distância. Na sequência, houve um debate intenso sobre a adesão ou não às atividades pedagógicas não presenciais (APNPs) ou às atividades complementares de ensino (ACE). Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa junto aos estudantes com mais de quatrocentos respondentes, cujo resultados são analisados no texto. Em suma, os autores destacam a importância de dar visibilidade aos cidadãos historicamente excluídos que compõem o público majoritário da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Fechando o segundo eixo, uma professora e quatro alunas da Licenciatura em Pedagogia do IFMG Ouro Branco descrevem a realização do projeto de Extensão “Disseminando Libras”. Este desenvolveu um curso on-line sobre a Língua Brasileira de Sinais voltado para pessoas que prestam serviços na Secretaria Municipal de Saúde da cidade e para servidores e alunos desta unidade do IFMG. Quatro alunas atuaram como professoras junto com a coordenadora do projeto, que ofereceu aulas por dezessete semanas consecutivas via Google Meet em três turnos diferentes, permitindo a participação de diversos tipos de público. O formato virtual foi uma contingência da pandemia do coronavírus. Entretanto, conforme pesquisa apresentada pelas autoras, houve grande nível de satisfação dos discentes e relatos de aplicação direta dos conhecimentos no atendimento, por exemplo, de membros da comunidade surda na rede municipal de saúde. Dessa forma, o projeto contribuiu para promover o respeito e a valorização da diferença linguística em relação aos cidadãos surdos.

O Eixo temático 3, “Práticas Educativas no Currículo Integrado”, abriga trabalhos que discutem a perspectiva do currículo integrado e que contribuem para a qualificação das práticas pedagógicas e avaliativas integradas, em direção à superação da dualidade estrutural nas diversas ações de ensino, tendo como pilares o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, com suporte da interdisciplinaridade e das diversas relações existentes no mundo do trabalho.

No primeiro texto, Dayany Kipper e Lorena Costa apontam as possibilidades didáticas de utilização da obra literária *Luzia-Homem*, publicada originalmente em 1903 por Domingos Olímpio, para abordar a Educação Ambiental Crítica (EAC) no ensino médio integrado. O romance narra a saga da personagem Luzia na seca de 1877-1879, que assolou o sertão nordestino. A partir de uma análise do enredo, são apontadas oportunidades para promover, por meio da literatura, o espírito crítico dos discentes em relação a questões como a crise socioambiental, as diversas formas de desigualdades e a falta de políticas públicas voltadas para setores frequentemente esquecidos, em consonância com o ideal de formação integral dos estudantes.

Em seguida, Cláudio Andrade e Marcos Moreira, ambos do IFF (Instituto Federal Fluminense), discutem a ausência de informações e de apoio no período de transição entre o 9º ano e o início do ensino médio integrado e de que forma isso impacta no aumento da evasão. Apontam que muitos alunos chegam com pouquíssimos dados sobre o curso escolhido, o que é corroborado pelo resultado de questionários respondidos por discentes do 9º ano do município de São João da Barra, estado do Rio de Janeiro. A partir dessa constatação, os autores produziram uma sequência didática que envolveu

momentos em sala de aula com 28 estudantes, participação dos pais e responsáveis e uma visita ao Instituto Federal da cidade. A atividade foi avaliada muito satisfatoriamente pelos participantes, o que mostra a necessidade de programas institucionais que orientem os futuros alunos, algo que pode ampliar sua permanência e garantir uma experiência escolar com sentido mais profundo.

Já Alessandra Bender, do IFPR (Instituto Federal do Paraná), apresenta uma proposta de integração entre a disciplina de Inglês e a área técnica de Informática no Ensino Médio integrado. A partir de uma pesquisa bibliográfica e documental, a autora desenvolveu um questionário sobre as necessidades de língua estrangeira dos alunos em seu curso profissional. Com os resultados, foi possível desenvolver uma unidade didática para integrar a área técnica e as competências de língua estrangeira. Esta envolveu textos, vídeos, discussões coletivas e uma campanha de valorização dos trabalhadores. O trabalho foi desenvolvido no campus União da Vitória, estado do Paraná.

Por fim, Luciane Chiadreti e Gláucia Xavier apresentam o conceito, relativamente novo, de design instrucional (DI). Trazem uma discussão sobre o estado da arte e sobre os diferentes modelos de DI. A partir de pesquisas bibliográficas e documentais e da observação participante, são apresentados também os primeiros resultados de uma pesquisa que analisa o cenário do design instrucional nos cursos de formação à distância dos campi do IFMG, refletindo sobre as possibilidades de contribuição destes para uma educação integral.

O Eixo temático 4, “História e memórias no contexto da EPT”, abriga trabalhos que discutem as principais questões relacionadas à história e memória da EPT local, regional e nacional, considerando o mundo do trabalho a partir de estudos de disciplinas, eventos, instituições, currículos, espaços de formação e recursos didáticos, entre outros.

No capítulo assinado por Bárbara Bianchi e Valdete Côco analisa-se a formação de professores na rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, campo ainda pouco explorado na academia. As autoras apresentam um histórico das principais legislações sobre o tema e, a partir dos dados da plataforma Nilo Peçanha, constatam que, na rede, as licenciaturas superaram em número os cursos de tecnologia e bacharelado. De acordo com os dados de 2020, as licenciaturas com maior oferta são as de Matemática, Química, Ciências Biológicas e Física. Além disso, há um número relevantes também de cursos de Pedagogia e Letras. As autoras definem as licenciaturas da rede como um “estranho potente no ninho” porque, ainda que contrariem o tradicional ensino voltado para a profissionalização e tecnologia, estas têm se fortalecido e merecem mais atenção acadêmica e investimentos governamentais.

Em seguida, Elane Silva, Josina Ribeiro e Ricardo Pereira, do Instituto Federal do Acre (IFAC), analisam a construção de memórias, identidades e da cultura organizacional no campus Rio Branco, que completou recentemente dez anos. Para isso, fazem uso de pesquisa bibliográfica e documental, além do uso de histórias de vida e do trabalho de servidores públicos desse campus. Nesse sentido, são destacados aspectos como as primeiras nomeações e a posse coletiva, os problemas de infraestrutura e gestão e os desafios da docência na instituição. As dificuldades encontradas na investigação reforçam a necessidade de mais pesquisas e investimentos em uma memória institucional do IFAC campus Ouro Branco.

Por fim, o eixo temático 5, “Organização de espaços pedagógicos na EPT”, abriga trabalhos que discutem questões relacionadas à organização e planejamento de espaços pedagógicos, formais e não formais, da pesquisa, do ensino, da extensão e da gestão da EPT. Os trabalhos devem apresentar investigações que discutam as relações desses espaços com a EPT e as suas interlocuções com o mundo do trabalho e os movimentos sociais.

Nesse sentido, Gláucia Xavier, Bianca Maia e Carla Santos, ligadas ao IFMG, apresentam os resultados de um projeto de extensão que busca a articulação entre os atores sociais que participam da aquisição de produtos da agricultura familiar para alimentação escolar. Esta acontece principalmente por meio do PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) e do PAA (Programa de Aquisição de Alimentos). De acordo com as autoras, isso dinamiza as economias locais, valoriza a produção familiar e amplia a oferta de alimentos de qualidade aos discentes. O projeto ganha especial importância em um contexto pandêmico, no qual houve aceleração da exclusão dos agricultores por conta da suspensão de feiras e das dificuldades de competição comercial. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental bem como entrevistas com representantes dos agricultores familiares do município pertencente à região metropolitana de Belo Horizonte. Além disso, foram enviados questionários às escolas estaduais do município.

Fechando o livro, Fernanda Garcia e Marizete Spessatto trazem uma análise dos fatores que contribuem, de um lado, para a permanência e êxito e, de outro, para a evasão retenção de discentes de cursos técnicos do IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina), campus Tubarão. Foram entrevistados vinte discentes tanto de um curso de nível médio concomitante (vespertino) quanto de um subsequente (noturno) cuja entrada se deu por meio de sorteio público. Realizou-se análise qualitativa dessas entrevistas feitas tanto com alunos concluintes quanto com evadidos. As conclusões apontam uma série de fatores fundamentais para o planejamento de políticas educacionais, como a necessidade de certa flexibilidade

## **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

curricular para nivelamento e a importância essencial da Assistência Estudantil na permanência do aluno em situação de vulnerabilidade social.

Aproveitamos a oportunidade para agradecer à toda equipe que participou da organização do evento II Seminário em Educação Profissional e Tecnológica, em novembro de 2020, bem como àqueles muitos que tornaram possível a publicação deste ebook, de várias formas (pareceristas, prefaciadores etc.). Fica o registro especialmente a Camila Nogueira (secretaria do programa de Mestrado) e à equipe de comunicação da reitoria do IFMG.

**Pablo Menezes e Oliveira**  
**Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos**  
**Shirlene Bemfica de Oliveira**

# PREFÁCIO

O convite para prefaciar essa obra me encheu de orgulho e responsabilidade. Mas, confesso a vocês que serei irresponsável e apresentarei alguns spoilers das emoções traduzidas, nessa coletânea, por diferentes sujeitos que fazem, constroem e reconstroem histórias na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira.

A coletânea que você tem em mãos foi organizada por três professores idealizadores de uma EPT que se fundamenta pelos princípios democráticos de educação e, sobretudo, que pauta pela inter-relação com o mundo do trabalho de forma crítica, ativa e produtiva. Produtiva sim, alienante não. Produtiva sim, escravizante não.

Refere-se a estudos e pesquisas de professores e alunos que atuam na pós-graduação, no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), que buscam por meio da divulgação científico-acadêmica, aproximar os Institutos Federais (IF) da sociedade, estreitando laços entre a academia e o seu entorno.

Desafio você, a refletir sobre aspectos abordados nos textos como as competências requeridas do “novo trabalhador” do século XXI. Estaria você “ajustado” a essas competências? O que você, trabalhador espera dos empregadores nessa sociedade dita do conhecimento?

Ainda nos primeiros textos, você poderá analisar a educação escolar a partir de uma perspectiva de formação marcada pela autonomia e pelo protagonismo. E ainda, problematizar a educação realizada por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), recurso este que se fez urgente e necessário no contexto pandêmico de saúde coletiva, causada pela Covid-19. Portanto, cabe aqui um olhar atento para as práticas educativas que foram transpostas do modo presencial para o modo emergencial – Ensino Remoto Emergencial (ERE). Você terá a oportunidade de conhecer estratégias docente de sobrevivência no ERE.

Será que a sociedade está preparada para uma educação que transcenda a lógica secular de uma educação bancária<sup>1</sup>? Estarão as IFs planejadas de modo a atender uma educação que possa incorporar as tecnologias digitais às práticas educativas presenciais? Nesse sentido, o que podemos ter aprendido ou aprender com a Educação a Distância (EaD)? Após ler o livro, revise essas questões e tente respondê-las.

Continuando sua incursão nesse mundo fantástico da EPT, a partir da leitura dessa coletânea, você irá descobrir que a matemática também se aprende brincando. E na sequência, você terá a oportunidade de realizar uma leitura da *Teoria dos Campos Conceituais*, a qual apresenta uma análise da contribuição da Sociologia para o campo da educação.

E não para por aí. Para você, faz sentido uma educação inclusiva? Pois bem, para as organizadoras dessa obra a inclusão é uma condição libertadora e democrática. Assim, você poderá degustar relato de experiência da aplicação de um produto educacional sobre pessoas com deficiência visual inseridas no mercado de trabalho.

A diversidade de temas que constituem o campo da Educação Profissional possibilitou que fossemos privilegiados com a leitura de um texto que aborda a privação de liberdade. Nesse artigo, os autores discutem a condição de jovens infratores e a sua dificuldade de ingressar no mercado do trabalho. Sobre esse aspecto, você tem acompanhado a taxa atual (2021) de desemprego no Brasil? Qual a perspectiva de educação e de trabalho dos jovens brasileiros?

E nessa viagem, deparamos com a questão binária de gênero, as mulheres. É preciso dar vozes as mulheres, sim. Para tanto, essa coletânea oferece a você, a oportunidade de conhecer

1 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ações de extensão voltadas à formação e emancipação de mulheres vulneráveis; e estratégias que limitam as possibilidades de acesso a cargos de liderança. Você sabia que o Brasil registra um caso de feminicídio a cada 6 horas e meia?<sup>2</sup>

Não poderia faltar a essa obra, um dos temas protagonistas da EPT na última década. Com você, o *currículo integrado*. Observe que nessa obra o eixo integrador do currículo foi a literatura, realizado a partir de discussões sobre a educação ambiental, e a língua inglesa no curso de informática.

Os IFs não são instituições isoladas, ao contrário, tem princípios que dialogam com contextos sociopolítico, histórico, científico, tecnológico, dentre outros. Sendo assim, pode-se apreciar nesse livro, o estudo de representações oriundas das relações institucionais, uma interação da EPT com o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, visando a edificar estratégias de permanência na educação básica, modalidade Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM).

Se você pensa que os spoilers acabaram, está enganado(a). Os organizadores foram cuidados e criteriosos na seleção dos trabalhos para essa obra. E, como não poderia ser diferente, trazem um conjunto de trabalhos que se inserem na linha de pesquisa *História e memórias no contexto da EPT*, do ProfEPT. Nesse panorama, não poderia ficar ausente o debate sobre a formação de professores.

Sobre a profissão docente, você leitor, considera que para exercê-la é preciso apenas dominar os conhecimentos/conteúdos a serem ensinados? Após ler esse livro, volte aqui e responda novamente a questão. Você mudou de opinião ou manteve a ideia inicial?

Contar histórias... Era uma vez... quem não se lembra com carinho de uma história na infância!!! Nessa obra você poderá conhecer histórias de vida, contadas por servidores da EPT. Leia-as e veja se você se identifica com alguma delas.

Algumas histórias trazem enredos tristes, outras podem nos emocionar pelo discorrer de fatos que narram gratidão, empatia, amor, e outros sentimentos. Você poderá conhecer a história de uma ação de extensão que fundamentou na *articulação entre os atores sociais envolvidos no processo de aquisição de produtos da agricultura familiar (AF) para a alimentação escolar, visando à dinamização das economias locais, a ampliação da oferta de alimentos de qualidade e a valorização da produção familiar no contexto da Covid-19*.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2021/07/4937873-brasil-registra-um-caso-de-feminicidio-a-cada-6-horas-e-meia.html>. Acesso em: 06 set. 2021.

Observe que o projeto apresenta um viés social de inserção regional, visando a fortalecer a AF e concomitantemente, proporcionar alimentos mais saudáveis às instituições escolares. Você conhece os objetivos da agricultura familiar? Esse tema causa estranhamento ou é familiar?

Pensa que acabou!!?? Ainda não!

Se liga nos próximos episódios dessa série maravilhosa que se chama Seminário em Educação Profissional e Tecnológica. Em 2022 não perca a oportunidade de estrear na III temporada colaborando com uma publicação na coletânea.

Se puder, se informe sobre o Grupo de Pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica (GEPET) que visa a promover a pesquisa, a reflexão e a divulgação do debate plural e democrático de temas afetos à EPT e sua inter-relação com o mundo do trabalho. A academia faz parte da sociedade e não há intenção de elitizá-la. É no sentido da democratização do espaço científico-acadêmico, da publicização das pesquisas e estudos do ProfEPT, que essa coletânea chega até você.

Não poderia finalizar este prefácio sem registrar a importância destes estudos para o momento de travessia imposto pela pandemia. As discussões apresentadas nesta obra representam a resistência de uma EPT frente a um cenário de despolitização da educação e sucateamento da pós-graduação, sobretudo na área de humanas, a qual foi reduzida, consideravelmente, o número de bolsas para pesquisadores.

É preciso reconhecer que esta obra é um espaço de debate que descortina assuntos invisíveis à sociedade, como o sistema prisional brasileiro; a questão de gênero, urgente em uma sociedade machista em que o feminicídio cresce a cada dia; a ausência de políticas de formação de professores, naturalizando a docência como um dom, uma vocação, reduzindo-a a apenas uma transmissão de conhecimentos técnicos e científicos; a invisibilidade da agricultura familiar; o currículo integrado que ainda é um dos gargalos da EPTNM. Embora se tenha grifado esses temas, há que se destacar que todos os temas da obra são relevantes para se pensar uma EPT democrática e inclusiva, que possa contribuir com uma sociedade mais justa e igualitária!

Assim, desejo que a aprecie e interaja com esses escritos e venha você também, conhecer o fantástico mundo da educação profissional e tecnológica.

Primavera de 2021.

**Maria Adélia da Costa**  
adelia@cefetmg.edu.br  
CEFET/MG

# **EIXO TEMÁTICO 1**

PROPOSTAS METODOLÓGICAS  
E RECURSOS DIDÁTICOS EM  
ESPAÇOS FORMAIS E NÃO  
FORMAIS DE ENSINO NA EPT

# A PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE A ADAPTABILIDADE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: FORMAÇÃO INTEGRAL OU TECNICISTA?

A partir do fenômeno da reestruturação produtiva, o empresariado passou a buscar ainda mais um trabalhador em frequente adaptação as mudanças organizacionais, atuando no sentido de implementar nas políticas educacionais sua ideologia: uma formação profissional tecnicista que tem a adaptabilidade como competência essencial. Nesse sentido, qual é a opinião dos docentes da área técnica do ensino médio integrado em relação à competência da adaptabilidade, e em que medida essa opinião se assemelha a do empresariado? O objetivo geral desse artigo é compreender o sentido que adquire a adaptabilidade na percepção dos docentes da área técnica do ensino médio integrado, com o fim de apresentar uma proposta pedagógica que auxilie nas discussões e reflexões relacionadas a essa competência e a formação profissional integral. Realizamos pesquisa documental que analisou entrevistas de empresários e também pesquisa de campo, através de um questionário, com docentes da área técnica do ensino médio integrado. O resultado demonstrou que grande parte dos docentes pesquisados adere à concepção ideológica do empresariado no que se refere à competência da adaptabilidade, e, nesse sentido, julgamos importante apresentar uma proposta de curso de curta duração a distância que ajude a refletir sobre as disputas entre as diferentes concepções de formação profissional na Educação Profissional e Tecnológica.

**Palavras-chave:** Adaptabilidade. Formação profissional. Ideologia.

Anderson Luiz Batista – IFB

Mestrando do Mestrado Profissional de Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - DF –  
e-mail: andersonbatista@gmail.com

Daniele dos Santos Rosa – IFB

- Professora e orientadora no Mestrado Profissional de Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - DF –  
e-mail: daniele.rosa@ifb.edu.br

## INTRODUÇÃO

Num contexto de reestruturação produtiva em que as organizações e as relações de trabalho estão se transformando, há uma imposição para que o trabalhador venha a se adaptar continuamente a essas transformações (TOFFLER, 1970). Sem entender que essas mudanças são determinações de uma economia neoliberal, esse trabalhador, para não ficar desempregado, é obrigado a aceita-las e conformar-se com elas.

Diante dessas novas relações produtivas, os empresários passam a exigir e buscar um trabalhador que seja flexível, acostumado a mudanças organizacionais, a falta de estabilidade nas ocupações e ao desemprego generalizado no atual mercado de trabalho. Esse empresariado busca um trabalhador com novas competências, entre elas, a da adaptabilidade. Para suprir a demanda por esse “novo trabalhador”, o empresariado atuou no sentido de implementar nas políticas educacionais sua ideologia: uma formação profissional tecnicista que tem a adaptabilidade como competência essencial.

Diante disso, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) passa a ser campo de disputa entre uma formação integral que

busca superar a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, e outra tecnicista, que visa adaptar o trabalhador as demandas do empresariado (MANFREDI, 2002).

Nesse sentido, qual é a percepção dos docentes da área técnica do Ensino Médio Integrado (EMI) em relação à competência da adaptabilidade, e em que medida essa percepção se assemelha a do empresariado? A partir dessa questão central, outras questões secundárias também norteiam nosso artigo: Que perspectiva de formação profissional orienta as práticas pedagógicas desses docentes? O que pode ser feito para que eles tenham acesso a esse debate tão importante, já que estão diretamente relacionados à formação profissional desses futuros trabalhadores?

Diante disso, o objetivo geral do artigo é compreender o sentido que adquire a adaptabilidade na percepção dos docentes da área técnica do EMI, com o fim de apresentar uma proposta pedagógica que auxilie nas discussões e reflexões relacionadas a essa competência e a formação profissional integral. Para tanto, buscaremos analisar o sentido que adquire a competência da adaptabilidade na percepção do empresariado; identificar convergências e divergências entre a percepção do empresariado e a dos docentes da área técnica no que diz respeito à competência da adaptabilidade; e apresentar uma proposta de curso de curta duração à distância e com tutoria que auxilie numa reflexão sobre as disputas entre as diferentes concepções de formação profissional na EPT.

Esse curso de curta duração à distância e com tutoria terá como público-alvo, professores, preferencialmente os da área técnica do EMI. Seu objetivo é o de proporcionar um estudo sobre o trabalho e o trabalhador a partir da reestruturação produtiva, a fim de problematizar as diferentes concepções de formação profissional e o sentido da competência da adaptabilidade na EPT, em especial seu reflexo na prática educativa. Para que esse curso aconteça, elaboramos os seguintes produtos educacionais que serão apresentados posteriormente: 1 (uma) Sequência Didática (SD); 2 (duas) animações curtas sobre as diferentes abordagens sobre o trabalho e sobre as diferentes concepções de formação profissional; e 1 (uma) apostila digital contendo os conteúdos a serem abordados durante o curso.

### **A IDEOLOGIA NEOLIBERAL DA FREQUENTE ADAPTAÇÃO AO MERCADO DE TRABALHO**

Para retomar o processo de acumulação do capital que estava em declínio nos anos de 1970, o “mundo capitalista mergulhou na neoliberalização como a resposta” (HARVEY, 2014, p. 23) para essa questão. Sobre a reestruturação produtiva iniciada nesse período, Ricardo Antunes (2015) afirma que ela é a base material do neoliberalismo e tem como características, “a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem

do setor produtivo estatal” (p. 31). Para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo faz “da concorrência o princípio central da vida social e individual” (p. 70). Em relação a concorrência, ainda irão afirmar que ela está relacionada, no vocabulário neoliberal, a adaptação, que torna-se nesse sentido, “a palavra de ordem da conduta individual” (p. 54) e passa a ser parte da ideologia dessa doutrina dominante.

Segundo Harvey (2014), um pensamento se torna dominante e bem-sucedido quando consegue se incorporar “a tal ponto ao senso comum que passa a ser tido por certo e livre de questionamentos” (p. 15). Para Chauí (2006), a aceitação sem questionamentos a mudanças que estão ocorrendo e que por vezes nos aparece como algo “natural, normal, racional, aceitável” (p. 57), só pode ser compreendida como resultado de uma ideologia. Essa ideologia seria um meio usado por quem domina o plano material, e que por conta disso também teria condição de dominar o plano espiritual (das ideias), para fazer sua vontade prevalecer. Ainda segundo Chauí (2006, p. 84), “a ideologia é o processo pelo qual as ideias da classe dominante tornam-se ideias de todas as classes sociais, tornam-se ideias dominantes”. Para Chauí (2006), um dos aspectos que transforma a ideologia “numa força quase impossível de remover” é “a separação entre trabalho material e trabalho intelectual, ou seja, a separação entre trabalhadores e pensadores”, pois “enquanto o trabalhador for aquele que “não pensa” ou que “não sabe pensar”, e o pensador for aquele que não trabalha, a ideologia não perderá sua existência nem sua função” (p. 79).

A forma histórica e social assumida pelo trabalho no capitalismo sob a fase neoliberal tem a adaptação como “palavra de ordem da conduta individual” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 54) num mercado de trabalho cada vez mais competitivo. É preciso dizer que essa adaptação é uma característica do capitalismo desde seu início na Inglaterra. Engels (1985) ao relatar sobre o contínuo aperfeiçoamento das máquinas já no século XIX, afirma que a mudança ocorrida no setor de trabalho decorrente disso, levava o trabalhador “a perder a pouca segurança que ainda lhe restava” (ENGELS, 1985, p.160). Diante da perda dessa segurança, o trabalhador tinha que se adaptar a uma nova atividade frequentemente e como consequência tinha seu trabalho descaracterizado.

Nesse contexto de mudanças profundas nas relações produtivas, Toffler (1970) afirma que “as pessoas terão que aprender a desenvolver relacionamentos rápidos e intensos no exercício da tarefa, e aprender a suportar a perda de relacionamentos de trabalho de maior força de perduração” (p. 118). O novo trabalhador é “um homem que, a despeito de suas muitas filiações, permanece basicamente descompromissado com qualquer tipo de organização” (p. 122). Toffler vai afirmar ainda que “a fim de sobreviver”, o homem pós-moderno “deve tornar-se infinitamente mais adaptável” (p. 25).

Apesar de realizar uma clara apologia a uma frequente adaptação, Toffler (1970) afirma que o ritmo acelerado das mudanças traz consequências físicas e psicológicas. Os sintomas causados pelo “choque do futuro”, ou seja, pelo excesso de mudanças na vida social e no ambiente de trabalho, e que força os indivíduos a uma constante adaptabilidade, “vão desde a ansiedade” (p. 272), a depressão, a apatia e a redução das decisões que se deve tomar na vida social e no trabalho (TOFFLER, 1970).

Contrapondo-se a caracterização que a adaptação adquire na percepção de Toffler (1970), Freire (1996), reconhecendo a necessidade de superar seu sentido deturpado, afirma que é possível e preciso entendê-la como “integração”, que é a “capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da vontade de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade” (FREIRE, 1996, p. 36-37). No que diz respeito à ideologia neoliberal na educação, Freire (1996) afirma que para ela “só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada” e isso se dá através de uma educação que tem o treino puramente técnico como uma ferramenta “indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência” (p. 22). Isso se dá, por que “o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir” (p. 84).

Diante disso, conscientes de que existe uma disputa entre diferentes concepções de formação profissional (MANFREDI, 2002), e de que a frequente adaptabilidade só tem sentido numa concepção de formação profissional tecnicista que é “voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo” (p. 57), pretendemos trazer esse debate aos docentes da área técnica do EMI através de um curso, cuja proposta será apresentada posteriormente. Antes, iremos descrever qual foi o percurso metodológico que utilizamos para alcançarmos os objetivos desta pesquisa.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa quanto a sua finalidade será aplicada, pois temos o propósito de pôr em prática o conhecimento adquirido através de um curso. Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva e também exploratória no sentido de apresentar um tema ainda pouco explorado na EPT. Quanto aos procedimentos técnicos para coletar os dados, realizamos pesquisa documental e de Levantamento (*Survey*). A abordagem escolhida na análise dos dados coletados foi a quali-quantitativa (SILVA; MENEZES, 2005).

Na pesquisa documental, para compreender a percepção do empresariado em relação à competência da adaptabilidade no atual mercado de trabalho, foram analisadas 5 (cinco)

entrevistas de empresários disponibilizadas na internet. Os termos pesquisados no *Google* para acesso às entrevistas foram: “adaptação ao mundo do trabalho”; “adaptabilidade ao mundo do trabalho”; “adaptação ao mercado de trabalho”; e “adaptabilidade no mercado de trabalho”. Consideramos o documento como produto da sociedade e como expressão de determinados atores ou resultado das relações de forças que em determinado momento detêm o poder (LE GOFF, 1996). Para Le Goff (1996, p. 110), “nenhum documento é inocente. Deve ser analisado” e problematizado. As seguintes problematizações foram realizadas na análise dessas entrevistas: O que é a competência da adaptabilidade na percepção do empresariado? Qual o sentido que adquire essa adaptabilidade no atual mercado de trabalho na percepção desses empresários? Ao responder essas perguntas, procuramos contextualizar o momento histórico e também dialogar com as referências pesquisadas.

Na pesquisa de Levantamento (*Survey*), utilizamos um questionário eletrônico elaborado no *Google Forms* que foi enviado aos professores da área técnica do EMI do Instituto Federal de Brasília (IFB). Esse questionário continha 12 questões divididas nas seguintes seções: Dados pessoais; Trabalho; Prática pedagógica; e Competência da adaptabilidade. Obtivemos 17 (dezessete) respondentes em nossa pesquisa. O instrumento utilizado (questionário) continha questões fechadas e os respondentes indicaram seu grau de concordância em relação a cada uma delas, utilizando como base uma escala tipo Likert (COSTA, 2011), com variação entre “Discordo totalmente” a “Concordo totalmente”. Ao analisar os resultados, elaboramos gráficos e realizamos inferência estatística (BARBETTA, 20012).

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

#### A adaptabilidade na percepção do empresariado

Na opinião do empresariado pesquisado sobre o mercado de trabalho atual, “não são as pessoas inteligentes as mais procuradas pelas empresas – são as mais adaptáveis e capazes de gerar soluções para os desafios dos empreendimentos” (ZANLUCA, 2015, n. p). Além disso, esses “profissionais deverão ser ‘multipotenciais’, saber realizar múltiplas funções e adaptar-se para suprir as demandas do mercado de trabalho” (FERNANDES; SARAIVA; LOURENÇO, n. p). Para se adequar a essas mudanças que têm relação com os avanços tecnológicos, adaptar-se é uma necessidade (FERNANDES; SARAIVA; LOURENÇO, n. p). Mas o que seria essa adaptabilidade na visão empresarial?

A adaptabilidade seria uma aptidão, característica de várias espécies animais de se adaptar aos diferentes ambientes naturais. É um conceito discutido na área da biologia e que

foi tomado emprestado também para ser usado no mundo do trabalho adquirindo um sentido de darwinismo social, onde os mais adaptados prevalecem (TOFFLER, 1970). Na visão empresarial, a adaptabilidade é a competência que leva o trabalhador a “se adaptar, de acordo com as necessidades, situações e circunstâncias. Trata-se da aptidão de viver em condições diferentes daquelas às quais está naturalmente acostumado” (MARQUES, 2019, n. p). Seria uma habilidade a ser desenvolvida também naqueles que possuem resistência às mudanças. Ela seria ainda “uma das competências mais valorizadas no mercado de trabalho” e determinaria “a sobrevivência dos profissionais, tanto com relação à conquista daquela vaga tão desejada, quanto ao desempenho alinhado às novas exigências do mercado” (MARQUES, 2019, n. p).

Segundo esse empresariado, você tem adaptabilidade quando:

*É capaz de compreender que o mundo está em transformação contínua, e busca preparar-se ininterruptamente para as transformações que ocorrem nos métodos de trabalho, exigências profissionais e de conhecimentos, etc.;*  
*Ao invés de criticar as mudanças, procura entendê-las, e adaptar-se da melhor forma possível ao novo ambiente;*  
*Busca novos conhecimentos de maneira contínua, que possam ser proveitosos num ambiente seguidamente mais competitivo;* (ZANLUCA, 2015, n. p).

Para o empresariado, a condição para o sucesso e diferenciação em relação aos milhares de trabalhadores que disputam uma vaga no mercado de trabalho é a adaptação. Adaptação que signifique aceitação, adequação e inserção “naquilo que o empregador precisa” (AGUDO, 2019, n. p). Denota passividade, apesar do discurso “frisar que esta adaptação não deve ser feita de forma passiva” (AGUDO, 2019, n. p). Para embasar nossa opinião nesse sentido, é importante salientar como esse pensamento revela que a adaptação exige ausência de crítica (ZANLUCA, 2015, n. p). Ou ainda, de menos crítica e mais aceitação, pois os trabalhadores adaptáveis são aqueles que “criticam menos as consequências de determinada modificação” (MARQUES, 2019, n. p).

Diante dessas percepções, a adaptabilidade só adquire sentido numa atividade que tem função meramente instrumental e pragmática, voltada exclusivamente para atender as demandas de quem “pensa” e organiza os processos de trabalho. Ela descaracteriza e desumaniza o trabalhador quando lhe nega o poder de decidir, de escolher e de exercer o pensamento crítico e adquirir autonomia intelectual. Por isso, a frequente adaptação ao mercado de trabalho é parte de uma ideologia neoliberal que quer prescrever aos trabalhadores “o que devem pensar e como devem pensar” e também “o que devem fazer e como devem fazer” (CHAUI, 2006, p. 108).

Por tudo isso conseguimos compreender as disputas ideológicas no campo da educação, principalmente as que se dão na educação profissional, responsável pela formação desses futuros trabalhadores. A concepção de formação profissional do empresariado para a educação é a tecnicista, onde “o papel do professor seria o de instrumentalizar os alunos com técnicas laborais acriticas, contribuindo fortemente para manutenção do *status quo* vigente” (SOUZA; DA SILVA RODRIGUES, 2017, p. 631). É importante identificar, portanto, convergências e divergências entre a percepção do empresariado e a dos professores da área técnica do EMI no que diz respeito ao sentido que adquire a competência da adaptabilidade.

Assim, poderemos proporcionar um debate sobre uma concepção de formação profissional integral que é voltada para a construção de “sujeitos coletivos e históricos” (MANFREDI, 2002, p. 58), onde predomina a superação da “dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços” (BRASIL, 2013, p. 207).

### **A adaptabilidade na percepção dos docentes da área técnica do EMI**

Aqui passaremos a apresentar o resultado de nossa pesquisa que fez uso do instrumento questionário e que foi realizada com os docentes da área técnica do EMI do IFB. Ao apresentar os dados, seremos objetivos e deixaremos para analisar as convergências e divergências entre a percepção do empresariado e a dos docentes pesquisados, ao final.

#### **Seção 1: dados pessoais**

Nesta seção as questões se resumem a dados pessoais e dados de formação acadêmica. Em relação a idade, dos 17 (dezesete) respondentes, 41,2% têm entre 36 a 45 anos, 35,3% têm entre 26 a 35 anos, 11,8% têm entre 46 a 55 anos e 11,8% entre 56 a 65 anos. Sobre o tempo de trabalho no IFB, 47,1% possuem “mais de 1(um) até 5 (cinco) anos”, 23,5% possuem “mais de 5 (cinco) até 10 (dez) anos”, 23,5% possuem “mais de 10 (dez) anos” e 5,9% “menos de 1 (um) ano.

No que diz respeito à formação dos docentes, 29,4% possuem mestrado, 29,4% especialização, 23,5% doutorado e 17,6% pós-doutorado. Quando perguntados se são licenciados, 52,9% responderam “não sou licenciado”, 29,4% que “sim, minha graduação é uma licenciatura” e 17,6% que “sim, fiz uma complementação ou cursei uma licenciatura após (ou concomitante) à minha graduação.

#### **Seção 2 – Trabalho**

Nesta seção, 2 (duas) questões foram disponibilizadas com a finalidade de obter a opinião dos docentes no que diz respeito

ao seu trabalho num contexto de neoliberalismo. A questão 5 (cinco) foi a seguinte: “Numa economia neoliberal, o trabalho está se tornando cada vez mais precarizado, incluindo o trabalho do professor. Você concorda com essa afirmação?” Dos 17 (dezesete) respondentes, a maioria (58,8%) disse que “concorda totalmente”, 17,6% disse que “discorda parcialmente” da afirmação, 11,8% “concorda parcialmente” e 11,8% “não concorda nem discorda”.

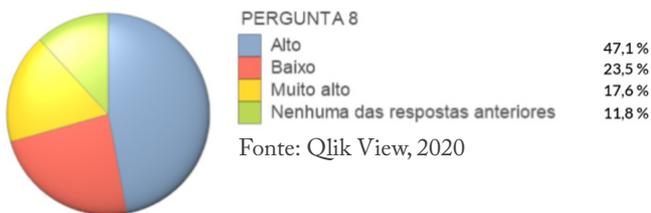
A questão 6 (seis) foi a seguinte: “O professor deve lutar pela transformação da sociedade e por melhores condições de trabalho, inclusive ensinando isso?” A maioria (76,5%) respondeu que “concorda totalmente” com a afirmação, enquanto 23,5% “concorda parcialmente”. Os resultados obtidos demonstram que a maior parte dos docentes percebe a precarização do trabalho numa economia neoliberal, e, diante disso, têm consciência da necessidade de busca de melhores condições profissionais, conscientizando também os estudantes nessa questão.

### Seção 3 - Prática pedagógica

Nesta seção, também 2 (duas) questões foram disponibilizadas com a finalidade de obter a opinião dos docentes no que diz respeito às suas práticas pedagógicas. A questão 7 (sete) foi a seguinte: “Como professor da educação profissional, devo ter como principal meta que meus alunos vençam a concorrência por empregos num mercado de trabalho altamente competitivo?” Dos 17 (dezesete) respondentes, 35,3% “discorda totalmente” da questão, 29,4% “discorda parcialmente”, 17,6% “concorda parcialmente”, 11,8% “concorda totalmente” e 5,9% “não concorda nem discorda”.

A questão 8 (oito) foi a seguinte: “Em minhas práticas pedagógicas, qual o grau de importância dado à competência da adaptabilidade?” Obtivemos a seguinte estatística:

**Gráfico 1: Grau de importância da competência da adaptabilidade**



### Seção 4 - Competência da adaptabilidade

Nesta seção, 4 (quatro) questões foram disponibilizadas com a finalidade de obter a opinião dos docentes no que diz respeito à competência da adaptabilidade.

A questão 9 (nove) foi a seguinte: “Em meio às frequentes transformações no mercado de trabalho, a aquisição da

competência da adaptabilidade pelo estudante da educação profissional é de extrema importância para sua sobrevivência frente às novas exigências de ocupação?” Obtivemos a seguinte estatística:

**Gráfico 2: Adaptabilidade como sobrevivência no mercado de trabalho**



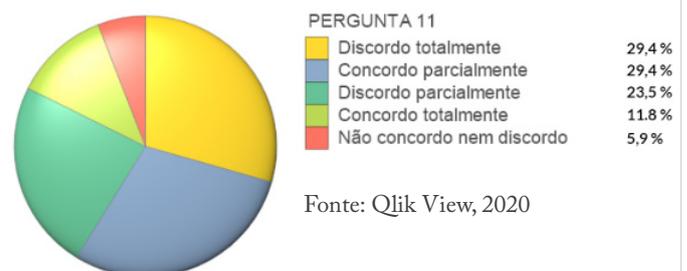
Questão 10 (dez): “A adaptação constante a um ambiente de trabalho pode dar a essa competência um sentido de passividade, de aceitação acrítica e de resignação?” Obtivemos a seguinte estatística:

**Gráfico 3: O sentido da adaptabilidade**



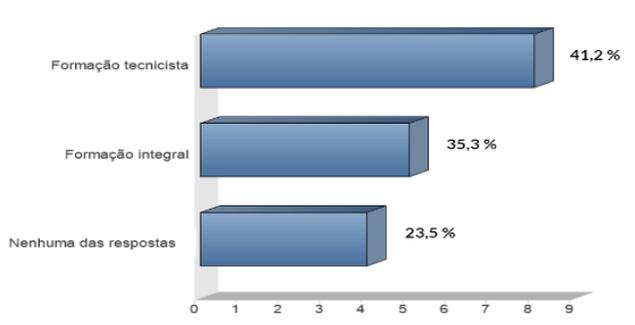
Questão 11 (onze): “Segundo um empresário, a adaptabilidade é a capacidade do trabalhador de se inserir exatamente nas condições de trabalho exigidas pelo mercado competitivo. Você concorda com essa opinião?” Obtivemos a seguinte estatística:

**Gráfico 4: Adaptabilidade como exigência do mercado de trabalho**



Questão 12 (doze): “Para você, a adaptabilidade é uma característica de qual concepção de formação profissional?” Obtivemos a seguinte estatística:

**Gráfico 5: Adaptabilidade e as concepções de formação profissional**



Fonte: Qlik View, 2020

### Análise dos dados obtidos

Antes de detalhar melhor os dados da pesquisa, será preciso contextualizar a formação docente para a educação profissional no Brasil. Segundo Souza e Silva Rodrigues (2017, p. 623), “historicamente, as iniciativas em prol da formação de professores para a Educação Profissional, no Brasil, foram poucas e descontínuas”. Ainda segundo os mesmos autores, na EPT, “os professores bacharéis chegam sem uma base pedagógica; já os licenciados raramente têm nos currículos da Educação Superior estudos referentes à temática trabalho e educação” (p.632).

Na ideologia neoliberal que tem uma concepção de formação profissional tecnicista, onde a adaptabilidade é uma das características mais importantes (TOFFLER, 1970; FREIRE, 1996; DARDOT; LAVAL, 2016), “o papel do professor seria o de instrumentalizar os alunos com técnicas laborais acríticas, contribuindo fortemente para manutenção do status quo vigente” (SOUZA; DA SILVA RODRIGUES, 2017, p. 631). Esse futuro trabalhador passa a ser “visto como um instrumento do sistema produtivo” e “precisa apenas ser treinado e instrumentalizado sem conhecer, no entanto, os fundamentos científicos e tecnológicos envolvidos nos processos produtivos” (p. 630).

*Esse viés que subordina a educação aos interesses do mercado, atinge, numa espécie de efeito cascata: a educação básica como um todo, e principalmente a Educação Profissional, onde grande parte dos professores, a reboque de uma frágil formação, feita na maioria das vezes, por meio de programas e projetos de caráter emergencial, compensatório e produtivista, reproduzem a lógica de subordinação do ensino técnico ou profissional às demandas do mercado (SOUZA; DA SILVA RODRIGUES, 2017, p. 634).*

Diante desse contexto de fragilidade de uma política de formação de docentes para a EPT, que acaba por contribuir numa “subordinação do ensino técnico ou profissional às demandas do mercado” e que não vê como importante uma “reflexão crítica sobre dimensões como capital/trabalho, educação/trabalho,

homem/sociedade, dentre outras” (p. 634), buscamos apresentar algumas convergências e divergências entre a percepção dos docentes pesquisados e a do empresariado no que diz respeito ao trabalho no neoliberalismo e à competência da adaptabilidade.

Destacamos nesta pesquisa a consciência dos docentes pesquisados quanto à precarização do trabalho no neoliberalismo (58,8% “concorda totalmente” e 11,8% “concorda parcialmente” com essa questão) e no que diz respeito à atitude pedagógica de lutar pela transformação da sociedade e por melhores condições de trabalho, inclusive ensinando isso (76,5% “concorda totalmente”). Não houve nenhuma discordância em relação à essa questão. Mas apesar disso, a maioria dos docentes parece não ver uma relação direta entre neoliberalismo, a frequente adaptação às demandas do mercado de trabalho e a concepção de formação profissional tecnicista, pois é o que se infere pelos dados a seguir.

Somando o grau “alto” e “muito alto”, referentes à importância que tem a competência da adaptabilidade nas práticas pedagógicas dos docentes, obtemos 64,7%. O empresariado também vê essa competência como de extrema importância na formação profissional (CNI, 1993). No que diz respeito à aquisição da adaptabilidade como meio de sobreviver no mercado de trabalho, a percentagem dos que “concordam totalmente” com essa questão (41,2%) e dos que “concordam parcialmente” (41,2%), somou 82,4%. Não houve nenhum tipo de discordância (“discordo totalmente” ou “discordo parcialmente”) em relação a esse sentido que adquire a adaptabilidade também na percepção do empresariado. Segundo esses atores, temos que nos “adaptar às mudanças por questão de sobrevivência no mercado de trabalho” (SANTOS, 2010, n. p) e ainda afirmam que a “sobrevivência profissional está em perigo” (ZANLUCA, 2015, n. p) quando não se têm adaptabilidade. A adaptabilidade percebida com esse sentido se aproxima do darwinismo social de Toffler (1970), onde os mais adaptados devem lutar para prevalecer e sobreviver à competitividade do mercado de trabalho.

Em relação a outro sentido que adquire a adaptabilidade na percepção do empresariado, o de passividade, aceitação acrítica e resignação, as percepções docentes ficaram divididas. Do total de respondentes, 29,4% “concorda parcialmente” que essa competência adquire esse sentido, e somente 11,8% “concorda totalmente” com isso. Entre os que discordam, 29,4% “discorda parcialmente” e 17,6% “discorda totalmente”. Quando perguntados se concordam com a opinião de um empresário que disse que a adaptabilidade é a capacidade do trabalhador de se inserir exatamente nas condições de trabalho exigidas pelo mercado competitivo (AGUDO, 2019, n. p), o que revela uma competência voltada exclusivamente para atendimento das demandas desse grupo, a percentagem

de discordância (29,4% “discorda totalmente” e 23,5% “discorda parcialmente”) supera a de concordância (29,4% “concorda parcialmente” e 11,8% “concorda totalmente”).

Surge o seguinte questionamento quando 41,2% dos docentes apontam corretamente a adaptabilidade como uma característica da formação profissional tecnicista: esses docentes são orientados por essa perspectiva de formação profissional nas suas práticas pedagógicas? Levando em consideração o alto índice de importância dado a competência da adaptabilidade é possível que sim.

Há um problema quando 35,3% apontam essa competência como uma característica da concepção de formação profissional integral e quando 23,5% não sabem responder a essa questão. Talvez ele esteja relacionado à formação desses docentes, pois 52,9% dos que responderam não ter licenciatura provavelmente carecem de uma base pedagógica. Sobre aqueles que possuem licenciatura (29,4%) e os que fizeram uma complementação ou cursaram uma licenciatura após (ou concomitante) a graduação (17,6%), pode ser que não tiveram “estudos referentes à temática trabalho e educação” (SOUZA;

DA SILVA RODRIGUES, 2017, p.632) em suas formações, o que pode ter contribuído para esse tipo de resposta.

Diante destas percepções, propomos um curso que possa contribuir numa reflexão sobre o aumento da precariedade nas relações de trabalho no neoliberalismo, sobre as disputas ideológicas entre as diversas concepções de formação profissional, reiterando nossa defesa por uma formação integral que tenha a finalidade de romper com as determinações econômicas que desumanizam o trabalhador e que acabam por reforçar a dicotomia num ambiente de trabalho onde um grupo privilegiado decide e outro apenas se adapta ao que se decidiu.

### **O curso como proposta pedagógica**

O curso será realizado por meio de atividades assíncronas. As aulas assíncronas serão realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) MOODLE e estão divididas em 3 (três) módulos, sendo que cada módulo durará uma semana. Dentro dessa semana, os docentes serão acompanhados por tutoria. Todas as atividades propostas serão mediadas por diferentes recursos pedagógicos.

## **A Sequência Didática (SD) do curso**

### **Quadro 1 - Resumo da SD do curso**

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
O trabalhador no contexto das mudanças no mercado de trabalho	
CURSO	Curso de curta duração a distância e com tutoria para docentes
PÚBLICO ALVO	Docentes do EMI, principalmente os da área técnica
NÚMERO DE PARTICIPANTES	20 participantes
CONTEÚDOS	
Módulo I: As diferentes concepções sobre a categoria trabalho Trabalho e trabalhador no neoliberalismo	
Módulo II: A perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica sobre o trabalho. As diferentes concepções sobre a formação profissional.	
Módulo III: Inserção x Adaptação. A competência da adaptabilidade nos documentos da EPT e na percepção do empresariado.	
OBJETIVO GERAL	
Proporcionar um estudo sobre o trabalho e o trabalhador a partir da reestruturação produtiva, a fim de problematizar as diferentes concepções de formação profissional e o sentido da competência da adaptabilidade na EPT, em especial seu reflexo na prática educativa.	

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Entender a forma assumida pelo trabalho num contexto econômico neoliberal; Compreender as disputas entre as diferentes concepções de formação profissional a partir da reestruturação produtiva; Refletir sobre o sentido que adquire a competência da adaptabilidade no atual mercado competitivo de trabalho; e debater sobre ações e práticas educativas que envolvam a formação dos estudantes para atuação no mundo do trabalho.

### DURAÇÃO

18 horas à distância com atividades assíncronas (6 horas por módulo)

### RECURSOS DIDÁTICOS

- Apostila digital
- Vídeos do youtube
- Animações
- Fóruns de discussão
- TED-Ed Lesson
- Questionário
- Artigos

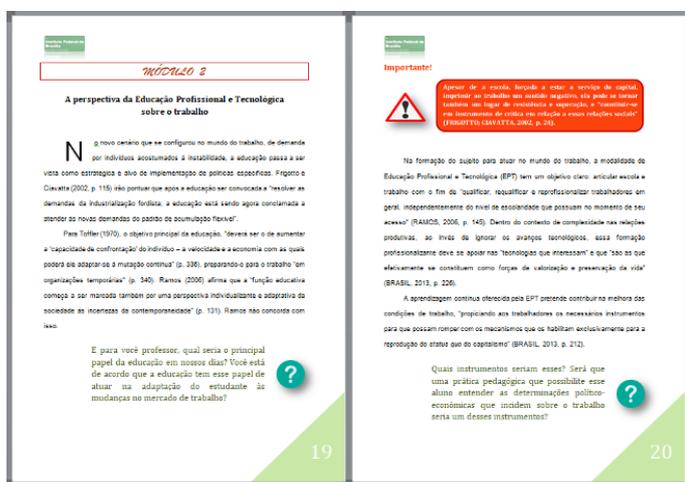
### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A SD do curso têm como base teórica Zabala e Arnau (2010) no que diz respeito à construção de conhecimentos e habilidades (factual, conceitual, procedimental e atitudinal). Além disso, usamos como plataforma de ensino o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) MOODLE, que proporcionará o acesso aos recursos pedagógicos elencados. Serão propostas atividades pedagógicas e participação no fórum de discussão do MOODLE, que é uma ferramenta de “troca de conhecimentos por natureza”, além de proporcionar “uma atividade muito rica e de múltiplas possibilidades” (SILVA, 2011, p. 77)

### Recursos didáticos: Apostila digital e animações

O curso contará com alguns recursos didáticos. Iremos apresentar os seguintes: 1 (uma) apostila digital e 2 (duas) animações. A apostila digital contém os conteúdos a serem trabalhados durante o curso. Esses conteúdos estão fundamentados na bibliografia sobre o assunto e em documentos direta e indiretamente relacionados à EPT. As animações, criadas na plataforma Powtoon, terão o objetivo de refletir inicialmente sobre as diferentes abordagens sobre o trabalho e sobre as diferentes concepções de formação profissional, a fim de introduzir um assunto a ser abordado durante cada módulo. A seguir, algumas imagens que se referem à apostila e as animações:

**Imagem 1:** Apostila digital do curso



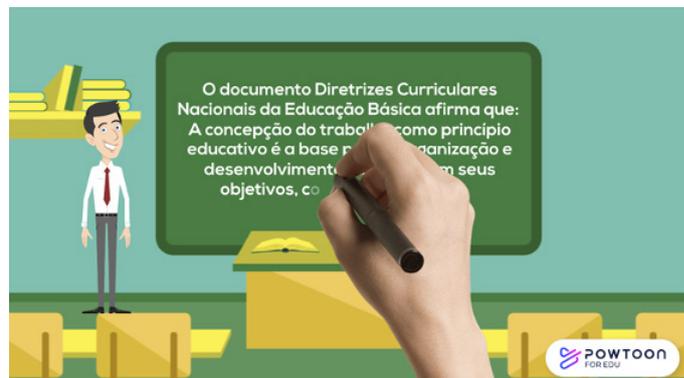
Fonte: Elaborada pelos autores, 2020

**Imagem 2:** As diferentes abordagens sobre o trabalho



Fonte: Powtoon, 2020

**Imagem 3:** Diferentes concepções de formação profissional



Fonte: Powtoon, 2020

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, podemos afirmar que o sentido que adquire a adaptabilidade entre os docentes pesquisados, por vezes diverge e em outras converge para o sentido concebido pelo empresariado, claramente de caráter tecnicista e instrumental. Esse empresariado, segundo Ferretti (2003), buscando estabelecer nas reformas educacionais da década de 1990 uma concepção de formação profissional tecnicista privilegiou o “estabelecimento de uma relação adaptativa às mudanças que estão se operando no campo do trabalho” (p. 331).

Em alguns documentos norteadores da EPT, há uma opção clara por uma superação dessa formação profissional tecnicista do final do século passado, que “limitava-se ao treinamento operacional para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semiquilificados, adaptados aos respectivos postos de trabalho” (BRASIL, 2013, p. 208). Essa superação se dá através de uma formação profissional integral, que forme um trabalhador que se saiba sujeito de sua história e que possa refletir e criticar as contradições do mercado de trabalho. Para isso, será preciso que os docentes que formam esses trabalhadores, sejam capazes de “permitir que seus alunos compreendam de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem” (MACHADO, 2008, p. 18).

Nesse sentido, nossa proposta de um curso voltado a esse público, buscará fomentar esses debates tão importantes acerca do mundo do trabalho: as diversas concepções sobre o trabalho, a forma social assumida pelo trabalho no neoliberalismo, as disputas ideológicas no que diz respeito às concepções de formação profissional e a opção por uma formação profissional integral. Nossa pesquisa é parte de outra que está em andamento no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Esperamos contribuir nessas reflexões, e ao aplicarmos o curso, buscaremos aprimorá-lo mediante a avaliação final dos docentes que o realizarem.

## REFERÊNCIAS

- AGUDO, S. Adaptabilidade profissional é fundamental para se destacar no mercado de trabalho brasileiro. *RHPortal*, 1 de ago. de 2019. Disponível em: <<https://www.rhportal.com.br/artigos-rh/adaptabilidade-profissional-fundamental-para-se-destacar-no-mercado-de-trabalho-brasileiro/>> Acesso em: 01 de nov. de 2019.
- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. Boitempo Editorial, 2015.
- BARBETTA, P. A. *Estatística aplicada às Ciências Sociais*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- CHAUÍ, M. *O que é ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. Educação básica e formação profissional: uma visão dos empresários. In: REUNIÃO DE PRESIDENTES DE ORGANIZAÇÕES EMPRESARIAIS IBEROAMERICANAS, 6., 1993, Salvador, BA. *Educação básica e formação profissional*. Rio de Janeiro: CNI, 1993.
- COSTA, F. J. *Mensuração e desenvolvimento de escalas: aplicações em administração*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2011.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Global, 1985.
- FERNANDES, M.; SARAIVA, J.; LOURENÇO, M. Profissões do futuro exigem versatilidade. *Jornal Correio Braziliense*. Disponível em: <<http://especiais.correiobraziliense.com.br/transformacoes-no-mercado-de-trabalho-devem-extinguir-ocupacoes-tradicionais-e-criar-novas-carreiras>> Acesso em: 01 de nov. de 2019.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.
- HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1996.
- MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*. Brasília, DF, MEC, SETEC. v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.
- MANFREDI, S. M. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- MARQUES, J. R. O que é adaptabilidade? *Instituto Brasileiro de Coaching*, 04 de jul. de 2019. Disponível em: <<https://www.ibccoaching.com.br/portal/o-que-e-adaptabilidade/>> Acesso em: 01 de nov. de 2019.
- MELO, A. Educação básica e formação profissional na visão dos empresários brasileiros. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 108, p. 893-914, 2009.
- SANTOS, A. Como se adaptar às mudanças no mercado de trabalho? *Administradores.com*, 1 de jul. de 2010. Disponível em: <<https://administradores.com.br/artigos/como-se-adaptaras-mudancas-no-mercado-de-trabalho>> Acesso em: 01 de nov. de 2019.
- SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.
- SILVA, R. S. *Moodle para autores e tutores*. São Paulo: Novatec Editora, 2011.
- SOUZA, F. das C. S.; DA SILVA RODRIGUES, I. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 17, n. 2, p. 621-638, 2017.
- TOFFLER, A. *O choque do futuro*. 3 ed. Tradução Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Record, 1970.
- ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ZANLUCA, J. C. Adaptabilidade - a sobrevivência do profissional. *Guia trabalhista*, 29 de set. de 2015. Disponível em: <<http://www.guiatrabalhista.com.br/tematicas/adaptabilidade.htm>> Acesso em: 01 de nov. de 2019.
- O conteúdo expresso no trabalho é de inteira responsabilidade dos autores.

# ASPECTO VERBAL: OBJETO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Arabie Bezri Hermont – PUC Minas

Doutora – e-mail: arabie@uol.com.br

Ev'Angela Batista Rodrigues  
de Barros – PUC Minas

Doutora – e-mail: evangelabrbarros.2@gmail.com

Andreza Helen de Lima Santos – IFMG

Estudante do Ensino Médio Técnico Integrado do IFMG –  
e-mail: andrezahlimasantos@hotmail.com

Mariana Queiroga Gomes – PUC Minas

Graduanda em Letras pela PUC Minas –  
e-mail: magomes@sga.pucminas.br

Pamella Pinheiro Barcelos – PUC Minas

Graduanda em Letras pela PUC Minas –  
e-mail: pamelapinheiro01@gmail.com

O estudo do aspecto verbal é fundamental à compreensão dos processos de produção de sentido, sendo essencial às práticas de leitura e escrita em ambiente escolar. Apesar do destaque que essa categoria vem ganhando nos estudos linguísticos contemporâneos, verifica-se uma escassez de materiais pedagógicos orientados ao ensino e aprendizagem do aspecto na Educação Básica. Diante desse cenário, pretendemos produzir material didático para uso de professores, voltado à melhor compreensão do aspecto como objeto de estudo e de ensino. Para tanto, a metodologia utilizada é de natureza qualitativa e exploratória e consiste, por meio da pesquisa bibliográfica e empírica, na análise de livros didáticos, bem como a criação de atividades pedagógicas. Nosso corpus é constituído de livros didáticos utilizados no Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, analisado à luz das contribuições trazidas por pesquisadores como Comrie (1976), Travaglia (2006) e Vendler (1957). Nossa pesquisa é fruto de uma parceria entre o IFMG e a PUC Minas e conta com uma equipe formada por seis pesquisadoras - três professoras e três bolsistas do Programa Institucional de Bolsas do IFMG. Esperamos assim contribuir para uma melhor formação docente e para o aprimoramento das metodologias de ensino gramatical na Educação Básica, levantando ainda possíveis caminhos para pesquisas futuras, no âmbito dos estudos linguísticos e pedagógicos.

**Palavras-chave:** Aspecto Verbal. Ensino. Material Didático

## INTRODUÇÃO

A educação na contemporaneidade, sobretudo em ano de pandemia e as diversas transformações (como o regime letivo remoto), demanda – a docentes e discentes – uma formação marcada pela autonomia e pelo protagonismo, para além do domínio das diversas formas de linguagem (e de letramentos) acessíveis. Abruptamente, o domínio de novas tecnologias de informação e comunicação (TDIC) se tornou condição sine qua non para continuar participando do universo da produção e disseminação de conhecimentos.

Na ótica da formação continuada (sem rupturas entre a Educação Básica e o Ensino Superior), emancipatória, freireana (no sentido de aliar a leitura das palavras e textos e da “palavramundo”), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia atuam no sentido de buscar a (re)significação dos conhecimentos produzidos. Para tanto, o eixo orientador para

constituição do currículo é que o ensino se faça de forma a considerar a relevância da visão do trabalho como princípio educativo (formação do indivíduo para a cidadania e o mundo do trabalho). Como salienta Saviani (2003),

*Nosso ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho. E por quê? (...) a educação diz respeito ao homem, o papel da educação é a formação do homem. (...) O homem se constitui como tal à medida que necessita produzir continuamente sua própria existência. É o que diferencia o homem dos animais: os animais têm sua existência garantida pela natureza e, por consequência, eles se adaptam à natureza. O homem tem de fazer o contrário: ele se constitui no momento em que necessita adaptar a natureza a si, não sendo mais suficiente adaptar-se à natureza. Ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que se faz pelo trabalho. Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la.* (SAVIANI, 2003, p. 132)

Essa formação demanda ações de diversas áreas: ensino, pesquisa e extensão, concomitantemente ao entendimento sobre fatores que afetam positiva ou negativamente o processo ensino-aprendizagem, por parte de docentes e discentes, além da interlocução cotidiana com o contexto (mais amplo e mais restrito) em que a instituição escolar se insere.

No âmbito do ensino de língua materna, há a visão de que muito do que se produz em pesquisas acadêmicas demora a chegar às salas de aulas, e critica-se o tradicionalismo e o prescritivismo da abordagem de diversos tópicos gramaticais. Em contrapartida, o interesse por alguns tópicos gramaticais até então preteridos, embora relevantes, tem se despertado. Um deles é o Aspecto Verbal, usualmente preterido, no ensino do verbo, em favor do tempo e do modo. Mais recentemente, a partir de diferentes estudos (abordagens formalistas ou funcionalistas), em universidades brasileiras e estrangeiras, o Aspecto vem ganhando mais atenção, considerando-se necessidade de maior espaço no currículo escolar para sua abordagem.

Esse interesse nos move e, a partir da pesquisa nos três segmentos da Educação Básica (Fundamental I e II; Ensino Médio), desejamos contribuir para a formação de docentes e, em decorrência, de discentes, numa perspectiva mais integradora. Assim, este capítulo apresenta um trabalho de pesquisa cujo principal objetivo é explicitar e analisar alguns dados já catalogados por nós sobre a abordagem de noções aspectuais em livros didáticos e em gramáticas, a fim de promover reflexão e formação sobre o tema.

Conceituando o Aspecto Verbal, Castilho (1968) afirma que

*o aspecto é a visão objetiva da relação entre o processo e o estado expressos pelo verbo e a idéia de duração ou desenvolvimento. É, pois, a representação espacial do processo. Esta definição, baseada na observação dos fatos, atende à realidade etimológica da palavra “aspecto” (que encerra a raiz \*spek = “ver”) e insiste na objetividade característica da noção aspectual, a que contrapomos a subjetividade da noção temporal.* (CASTILHO, 1968, p.14, grifos nossos).

O conceito de Castilho nos leva a refletir: por que, sendo a noção de aspecto tão relevante - e tendo a pesquisa deste autor sido publicada há mais de 50 anos - não se consolidou, no ensino de língua materna, a visão de que esse tópico pode levar os aprendizes a “enxergarem” melhor as diversas nuances expressas pelo verbo? O aspecto correlaciona o estado / processo expresso pelo verbo à ideia de duração ou desenvolvimento deste: neste caso, sua aprendizagem não significaria um avanço qualitativo, em vez de um trabalho calcado na mera memorização dos morfemas que indicam as demais categorias (tempo, modo, pessoa, número)? Além da morfologia, há distintas estruturações sintáticas a que se denomina como “vozes verbais”. Do mesmo modo, como se explicita o Aspecto Verbal no Português?

Entendemos que o estudo dessa categoria - o Aspecto Verbal (AV) - pode, inclusive, facilitar a compreensão da categoria tempo, que Castilho considera mais “subjetiva”. Mostrando o quanto as noções de tempo e AV costumam vir conjugadas, Bernard Comrie afirma que “Aspecto pode ser definido como “as diferentes maneiras de se enxergar a composição temporal interna de uma situação” (COMRIE, 1976, p.3). Esse conceito, talvez, indique o porquê de, ao longo do tempo, os estudos prescritivistas terem priorizado o tempo verbal - se acoplado à noção de tempo(ralidades), o estudo do AV como tópico per se se mostraria secundarizado.

Para a finalidade aqui aduzida, este capítulo traz, de forma sucinta, nosso arcabouço teórico. Essa pesquisa aplicada tem natureza exploratória (bibliográfica e empírica), é eminentemente qualitativa. Para compreensão dos procedimentos adotados, traremos alguns dados comentados, bem como explicitaremos as lacunas que vimos observando.

### **Fundamentação Teórica: o que é aspecto?**

Para compreender o aspecto verbal, é possível perceber que noções de tempo precisam também ser abordadas, embora ambas tenham especificidades. Para Ataliba de Castilho (1968), AV pode ser compreendido da seguinte forma:

*Na consideração das partes do discurso importa distinguir duas espécies de palavras: o nome, que representa os seres*

*e os objetos, e o verbo, que figura as ações (processo) e os estados (1). Mais do que isso, é o verbo “a palavra que pode exprimir as modalidades de um processo ou estado (tempo, duração, etc.) por meio de mudanças da forma (2); recorde-se, com efeito, que também os nomes podem indicar um processo (“pensamento” = “pensar”), porém desconhecem a categoria de pessoa. O conceito expresso pelo verbo pode ser dimensionado de diferentes formas através das categorias verbais, em número de seis: aspecto, tempo, modo, voz, pessoa e número. A função dessas categorias é atualizar (3) o processo virtualmente considerado, definindo-lhe a duração (aspecto), localizando-o numa data ou perspectiva (tempo), esclarecendo a interferência do sujeito falante (modo) ou o papel a ele atribuído (voz), bem como sua relação com o ouvinte e o assunto [...] (CASTILHO, 1968, pp.13-14, grifos nossos).*

As noções de tempo e AV são complementares, atuam para uma melhor precisão do fenômeno, evento ou estado expresso pelo verbo (ou locução verbal, ou tempo composto). Em (a) João cantou., a desinência verbal de passado e a semântica do verbo “cantar” situam a ação num momento anterior e informam sua terminalidade; em b) João está cantando: há uma indicação da duratividade da ação, que se constrói pela presença do morfema do gerúndio. Além disso, é importante distinguir o **aspecto lexical** e o **gramatical**, como o faz o Bertucci (2020) ao informar que:

*Na literatura, reconhece-se que o aspecto lexical é aquele expresso pelo verbo ou mesmo pela composição do VP [verb phrase ou sintagma verbal], diferentemente do aspecto gramatical, que se utiliza de verbos auxiliares ou da morfologia para sua expressão. Em português, por exemplo, na primeira conjugação, o sufixo ‘-ou’ indica o pretérito perfeito (perfectivo) da terceira pessoa do singular, enquanto ‘-ava’, o pretérito imperfeito (imperfectivo) da mesma pessoa do discurso. Seguindo Klein (1994), assumimos que o aspecto gramatical pode ser analisado em termos de anterioridade, posterioridade, simultaneidade ou inclusão, levando em conta três intervalos de tempos distintos, presentes no pronunciamento de uma sentença: o momento de referência (tópico), sobre o qual se pronuncia a sentença; o momento do evento (situação), relacionado ao evento em si; o momento de fala (pronunciamento), relacionado ao ato de pronunciar a sentença. (BERTUCCI, 2020, pp.182-183, grifos nossos).*

Dessa forma, o AV pode ser agrupado em duas tipologias, cujas subdivisões dão margem a quatro categorias: **Aspecto Gramatical**: classificado pelos morfemas, pode ser subdividido em **Aspecto Perfectivo** (João cantou.) e **Aspecto Imperfectivo** (João cantava.); b) **Aspecto Semântico ou Lexical**: classificado pela semântica dos verbos, seus com-

plementos e advérbios, pode indicar semânticas distintas de (a)telicidade. Um verbo caracterizado pela telicidade é aquele que tem o fim inerente, como em ‘cair’, ou ‘construiu uma casa’ ou ainda ‘atingiu o cume da montanha’. Um verbo que é marcado pela atelicidade, ao contrário, não tem um fim inerente, tal como em ‘Maria corre’, ou ‘Maria desenha casas’ ou “Maria ama seu filho”.

Além dos autores acima, trazemos outras contribuições para compreender melhor fundamentos teóricos relevantes propostos por pesquisadores estrangeiros ou nacionais.

### Vendler

Uma das contribuições mais relevantes para a compreensão do fenômeno do AV vem dos estudos desenvolvidos por Vendler que, no artigo *Verbs and Times* (1957), propõe uma classificação dos verbos em quatro tipos: os verbos de estado, os de atividade, os *accomplishments* e os *achievements*. Alguns verbos expressam situações que se caracterizam por uma sucessão de fases, enquanto outros expressam situações mais uniformes; além disso, determinadas ações ou situações, expressas por certos verbos, possuem uma definição temporal mais clara, diferentemente de outras.

Os verbos de estado são aqueles que indicam uma situação que permanece inalterada durante o período de tempo em que ocorre. Além disso, não há previsão para o término dessa situação. Trata-se, portanto, de uma categoria composta por verbos que expressam estados - não ações - relativamente uniformes e de duração indeterminada. Um exemplo é o verbo “acreditar”, na frase “Luiza acredita em milagres”. Outros verbos de estados são “saber”, “gostar”, “possuir”, “amar” e “desejar”. Já os *verbos de atividade* indicam ações dinâmicas, constituídas de estágios sucessivos que transcorrem ao longo do tempo. São processos que, assim como os verbos de estado, não apresentam uma definição temporal inerente, mas diferem destes por sugerirem uma sucessão de fases.

Um exemplo é o verbo “correr” na frase “Pedro corre naquele parque”. Outros verbos de atividade são “trabalhar”, “nadar”, “escrever”, “puxar” ou “empurrar”. Por sua vez, os *accomplishments* são verbos que representam ações com um fim bem claro. Essas ações não se prolongam no tempo e, assim como os verbos de atividade, apresentam uma sucessão de estágios. São verbos como “construir” na frase “João constrói uma casa”. O verbo “construir” pressupõe uma série de etapas, que culminam em um resultado. Também fazem parte dessa categoria as ações de “pintar um quadro”, “escrever um livro”, ou “desenhar um círculo”. Por fim, os *achievements* expressam ações que têm um fim, mas não apresentam uma sucessão de fases. São ações cuja culminação é quase instantânea. Um exemplo é o verbo “atirar”, na frase “O xerife atirou para o alto”. Também são verbos de

achievement “cair”, “engolir”, “perceber”, “encontrar”, “chegar (a algum lugar)” e “morrer”.

Vendler exemplifica as noções aspectuais usando estritamente verbos, porém destacamos nosso entendimento de que a categoria se estende a todo SV (sintagma verbal), como um compósito, conforme destacamos na fala de Bertucci (2020).

### Travaglia

O linguista Luiz Carlos Travaglia (2006), em seu livro sobre a categoria do AV no português, define o aspecto e o diferencia do tempo do verbo. Em seguida, postula um quadro aspectual que utilizamos em nossas análises. Segundo o autor, o tempo

*[...] situa o momento de ocorrência da situação a que nos referimos em relação ao momento da fala como anterior (passado), simultâneo (presente) e posterior (futuro) a esse momento. É uma categoria dêitica uma vez que indica o momento da situação relativamente à situação de enunciação.* (TRAVAGLIA, 2006, p. 39, grifos nossos).

Por sua vez, o aspecto

*não é uma categoria dêitica, pois se refere à situação em si. Como diz Comrie (1976) o aspecto são as diferentes maneiras de ver a constituição temporal interna da situação, sua duração. Assim, para efeitos de distinção podemos dizer que o tempo é “um TEMPO externo à situação” e o aspecto é “um TEMPO interno à situação”.* (TRAVAGLIA, 2006, p. 39, grifos nossos).

Tendo em vista essa definição, Travaglia apresenta as noções aspectuais de “duração” (classificada como contínua ou descontínua, limitada ou ilimitada) e “fases de desenvolvimento” (um evento pode ser pontual, isto é, não durativo). As atividades de duração limitada possuem um início e/ou um fim perceptíveis, como nas frases “Ele estava nadando desde as 6h da manhã” e “Papai estaria trabalhando até as 20 horas” (TRAVAGLIA, 2016, p. 46). Por outro lado, se a duração é ilimitada, temos a sensação de que a atividade perdura no tempo, como ocorre nas frases “A Terra gira em torno do Sol” e “Este cachorro morde” (TRAVAGLIA, 2016, p. 47). O movimento da Terra ao redor do Sol e a mordida do cachorro são fatos atemporais e, portanto, acontecem de forma permanente.

Ainda quanto à duração de uma situação, ela pode ser contínua (quando ocorre sem interrupções), ou descontínua (quando sofre interrupções ao longo de seu processo). Se contínua, ela pode ser limitada, como ocorre na frase “Estamos fazendo um bolo para mamãe” (TRAVAGLIA, 2016, p. 46), ou ilimitada, como em “Este cachorro morde” (TRAVAGLIA, 2016,

p. 47). Um exemplo de situação descontínua se verifica na frase o “D. Maria passeia todos os dias na praia” (TRAVAGLIA, 2016, p. 48).

Esses princípios teóricos nortearam nossa análise do AV nos livros didáticos, a fim de verificar o tratamento recebido na Educação Básica.

### Procedimentos Metodológicos

A análise que ora apresentamos integra uma pesquisa exploratória, bibliográfica, e empírica. Já foram coletados dados referentes ao AV em dezesseis coleções de livros didáticos pertencentes ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por acreditarmos que o fato de serem indicadas nesse programa de larga amplitude, de certa forma, assegura um conteúdo em conformidade com as prescrições educacionais, como os Parâmetros Curriculares (anteriormente) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vigente.

Trata-se da primeira parte de uma pesquisa interinstitucional (Instituto Federal de Minas Gerais e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais), em andamento, que, em seus desdobramentos, visa a produzir um material de estudo destinado a docentes, com discussão teórica do tema numa linguagem mais acessível, além da proposição de materiais de ensino especificamente preparados para a discussão do tema ao longo da Educação Básica.

O objetivo final desta pesquisa é, respaldando-nos nessa análise, e constatada a lacuna em relação à abordagem do AV (nossa hipótese inicial), elaborarmos um material inovador, voltado para o professor de Língua Portuguesa que, ao mesmo tempo, sirva-lhe como material de formação e de orientação quanto à elaboração de exercícios focalizando essa categoria verbal ao longo de toda a Educação Básica, mas, em particular no coroamento deste trabalho, no nível médio. Por seus objetivos práticos, o trabalho aqui apresentado se caracteriza como uma pesquisa aplicada, tendo em vista a construção de conhecimentos dedicados ao reconhecimento de novos percursos pedagógicos, visando à autonomização dos docentes e, em decorrência, dos aprendizes, quanto à interpretação e à produção textuais empregando os elementos linguísticos como recursos apropriados a sua intencionalidade.

Nossas atividades dividem-se em duas etapas: a) momento de estudos teóricos, em que revisamos a bibliografia existente sobre o tema, visando a constituir o “estado da arte” referente ao aspecto verbal, isto é, de discussão da fundamentação teórica; b) em agrupamentos menores, por modalidades de ensino (Fundamental I e II; Ensino Médio), em que, a partir da segmentação do corpus conforme essas modalidades, estamos procedendo à sistematização dos resultados e iniciando a produção das atividades sobre o AV para a Educação Básica.

### Desenvolvimento

Nosso corpus, constituído até o momento por dados de dezesseis coleções de LD, está recebendo análise qualitativa, visto que nosso objetivo é identificar de que modo o AV é (e se é) abordada nas seções dedicadas ao ensino do verbo. Examinando os diferentes tratamentos dados ao tema, pretendemos contribuir para torná-lo mais explícito e investigar suas fronteiras e suas possibilidades. Na próxima seção, traremos dados, referentes à análise de três LD, apenas, à guisa de exposição do trabalho analítico empreendido.

Complementarmente, foram analisadas também treze distintas gramáticas pedagógicas, entre as quais cinco, apenas, explicitam a categoria AV e suas nuances. Tais dados serão objeto de discussão em outro trabalho.

### Análise de LD do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio

Os dados e análises de livros didáticos (LD) de uma coleção do Ensino Fundamental I (cinco coleções já foram analisadas, mas aqui focalizaremos apenas uma) evidenciaram que: a) os LD dos dois anos iniciais não abordam a noção aspectual e nem mesmo verbal; b) os LD dos anos finais do fundamental I apresentam especialmente as noções de verbo e, dentro desta categoria são priorizadas atividades que demonstram a categoria temporal (em sua divisão: pretérito, presente e futuro).

Neste artigo, trazemos os dados da coleção Buriti Mais, da Editora Moderna. Os organizadores começam a introduzir o estudo do verbo no 3º ano, com a proposta de que os alunos saibam identificar e diferenciar o verbo e sua função na frase. Numa primeira abordagem, apresentam uma frase e mostram o verbo como aquele que indica a ação, além disso, apontam também quem pratica a ação. Vejamos:

Figura 1: Introdução ao estudo do verbo

4 Observe.

Mimoso | abriu seu olho [...]

Quem pratica a ação      Ação

Em muitas frases, podemos identificar dois termos principais:

- o termo que indica a ação;
- o termo que indica quem pratica a ação.

Nas frases abaixo, sublinhe com um traço o termo que indica ação. E, com dois traços, o termo que indica quem pratica a ação.

a) Alegre tomou o pulso de Branca de Neve.

b) O Odorico falou o nome de Serafina.

c) O bichinho bicou o dedo da menina bem de levinho.

Fonte: Coleção Buriti Mais, 3º ano, p. 94

Nessa atividade, a proposta é que os alunos saibam diferenciar o verbo do substantivo quanto aos diferentes papéis desempenhados por eles na oração. No manual do professor, há o seguinte comentário para essa atividade 4, em que se observa predominantemente o interesse metalinguístico (nomenclatura/conceituação) e não a reflexão (epilinguística):

Figura 2 - Comentário para o professor

**Atividade 4**

Lembre aos alunos o conceito de frase (palavra ou conjunto de palavras organizadas que apresenta uma ideia com sentido completo). O substantivo pode exercer diferentes funções na frase (não vamos tratar ainda de orações). Uma delas é a de sujeito.

Neste momento, o objetivo é que os alunos comecem a perceber a diferença entre substantivo e verbo quanto à sua função na frase. O verbo constitui, em geral, o predicado da oração – não é o caso do predicado nominal, que tem como elemento principal o adjetivo, embora numa construção com verbo de ligação. A predicação é constituída por verbos que indicam ação (falar), processo (morrer) e estado (permanecer).

Fonte: Coleção Buriti Mais, 3º ano, p. 94

É interessante essa definição que as autoras fazem para o verbo, uma vez que elas apontam para outras funções e não ficam apenas com a ideia de ação. Ao citarem que a predicação é constituída por verbos que indicam processo e estado, elas estão trabalhando com noções aspectuais na perspectiva dos verbos de atividade e estado que foram apontadas por Vendler (1957) conforme apresentamos. Essas noções ficam apenas nos comentários para o professor, o que é importante, porém não suficiente; não são desenvolvidas nos anos seguintes nos quais há um trabalho mais amplo com o verbo. Analisemos a seguinte atividade referente aos tempos verbais:

Figura 3 - Tempos verbais

**Gramática** **Tempos verbais: presente, passado e futuro**

A forma verbal torne não está destacada, pois os alunos ainda não estudaram o presente do subjuntivo. O modo subjuntivo indica dúvida, desejo etc.

1 **Releia outro trecho do discurso de Malala.**

Vivemos na era moderna, o século XXI, e passamos a acreditar que nada é impossível. Chegamos à Lua e talvez em breve pousaremos em Marte. Então, neste século, temos de insistir em que o nosso sonho de uma educação de qualidade para todos também se torne realidade. [...]

Disponível em: <http://historico.blogdacompanhia.com.br/2014/12/discurso-de-malala-yousafzai-no-premio-nobel-da-paz/>. Acesso em: 7 nov. 2017.

a) O que Malala espera que aconteça neste século?  
Que todos tenham educação de qualidade.

b) Dos verbos destacados, circule os que estão no infinitivo.

c) Copie os demais verbos de acordo com os tempos indicados.

Presente: vivemos, passamos, é, temos

Passado: chegamos

Futuro: pousaremos

Fonte: Coleção Buriti Mais, 4º ano, p. 194.

Ela se configura como questão apenas de classificação dos tempos verbais. Inicialmente, é importante que o aluno saiba localizar e identificar em que tempo estão os verbos, no entanto, poderia ter sido explorada a razão de se utilizar diferentes formas verbais. Para que o aluno compreenda os efeitos de sentidos que essa mudança de tempo provoca, caberia uma abordagem aspectual, apontando, por exemplo, que ‘chegamos à Lua’ indica uma situação completa (aspecto conclusivo), enquanto ‘vivemos na era moderna’ (aspecto permansivo) indica uma situação em pleno desenvolvimento e que se prolonga no tempo. Já em ‘passamos a acreditar’ o processo está em seu início (aspecto inceptivo). A abordagem aspectual enriqueceria a compreensão do aluno, levando-o a entender com maior propriedade os processos que envolvem as durações dos três tempos verbais.

No quinto ano, as autoras trabalham com o gênero notícia numa atividade em que todos os verbos se encontram no pretérito perfeito, porém isso não foi explorado nas questões propostas. Em (b) e (c) há apenas de identificação e classificação, que não demandam reflexões. Numa abordagem aspectual, os alunos poderiam compreender melhor que os verbos “ampliou”, “faturou”, “assegurou” e “ficou”, conjugados no pretérito perfeito, indicam uma situação completa (télica), pois conseguimos imaginar o fim dessas ações:

A noção aspectual aqui é importante para que o aluno não apenas decore que os verbos no passado, conjugados na 3ª pessoa do singular, terminam com a desinência -ou e para que percebam que a notícia é, tipologicamente, uma notícia sendo reportada, daí o uso do Pretérito Perfeito.

Figura 4 - Atividade gênero notícia

**Para falar e escrever melhor**

**2** Leia esta notícia.

Daniel Dias ampliou sua galeria de conquistas neste domingo. O nadador brasileiro faturou a prata na prova dos 100 m peito SB4, com 1m36s13, e assegurou sua 19ª medalha em Paralimpíadas. O ouro ficou com o chinês Junsheng Li, com 1m35s96 [...].



Disponível em: <<http://cbndiario.clicrbs.com.br/sc/noticia-aberta/com-a-prata-nos-100m-peitodaniel-dias-fatura-quarta-medalha-nos-jojos-paralimpicos-2016-176737.html>>. Acesso: 13 dez. 2017.

**a)** Em que posição o brasileiro terminou a prova? **Em segundo lugar.**

**b)** Circule os verbos do texto.

**c)** Em que **tempo**, **pessoa** e **número** esses verbos estão conjugados?  
**No pretérito, na 3ª pessoa do singular.**

**d)** Os verbos que você circulo na notícia são verbos de ação ou de estado?  
Por que você acha que foi feita essa escolha?  
**São verbos de ação, porque indicam ações que aconteceram na Paralimpíada.**

**e)** A que conjugação esses verbos pertencem? **À 1ª conjugação.**

Fonte: Coleção Buriti Mais, 5º ano, p. 91.

Ainda no 5º ano, há um trabalho com as formas perifrásticas por meio de uma atividade acerca do verbo principal e auxiliar.

Figura 5 - Verbo principal e auxiliar

**Para falar e escrever melhor**

**Gramática Verbo principal e verbo auxiliar**

**1** Releia um trecho do texto *Diário de um paleontólogo*.

*Estamos no segundo semestre de 2012, em meio a mais uma etapa de escavações. A equipe está ainda maior porque agora contamos também com três cinegrafistas que estão registrando tudo para fazer um documentário.*

**a)** Circule os verbos do texto.

**b)** Observe os verbos destacados neste trecho.  
[...] três cinegrafistas, que **estão registrando** tudo [...].

• Que frase pode substituir esse trecho sem alterar seu sentido?

três cinegrafistas que registraram tudo...

três cinegrafistas que registram tudo...

Fonte: Coleção Buriti Mais, 5º ano, p. 96.

Embora a proposta da atividade seja apresentar um mesmo verbo ora como principal, ora como auxiliar (“estão registrando”), seria possível trabalhar noções aspectuais (como a duratividade). Os alunos compreenderiam melhor a proposta da atividade de letra (b): a diferença entre “registraram tudo” (conclusivo) e o sentido da locução verbal “estão registrando” (“três cinegrafistas que registram tudo”), em que não se vê o fim (telicidade) da ação, mas se indica uma situação em desenvolvimento.

As autoras do livro deixam um comentário para o professor, aconselhando-o a que, antes de entrar na discussão acerca do verbo principal e auxiliar, apresente exemplos de locuções verbais:

Figura 6 - Sugestões para os professores

Antes de trabalhar os conceitos de verbo principal, verbo auxiliar e locução verbal, mostre aos alunos outros exemplos contextualizados de locução verbal.

**Sugestões**

**Estou ouvindo** uma linda música.

As chuvas **têm causado** muitos estragos na lavoura.

Os meninos e as meninas **estão jogando** muito bem.

Hoje as aulas **vão terminar** mais cedo.

Fonte: Coleção Buriti Mais, 5º ano, p. 96.

Em todas as frases sugeridas, é possível trabalhar com o AV e mostrar ao aluno, por exemplo, que: o processo de duração é indicado quando o verbo está na forma nominal gerúndio; o pretérito perfeito, embora indique o passado (ação concluída) quando integra o Pretérito Composto (como em “têm causa-

do”) indica uma duração, uma ação em curso, que começou no passado e afeta o presente. No entanto, o foco das autoras, restrito às categorias de tempo, modo e pessoa, impede essa ampliação de visada. De forma similar, nas atividades referentes às formas perifrásticas, nota-se esse mesmo olhar que exclui o trabalho com AV:

Figura 7 - Formas perifrásticas

**Para falar e escrever melhor**

**2** Leia mais estas frases do texto *Diário de um paleontólogo*.

Estava trabalhando sozinho e vi que já era hora [...]

Temos vários ossos novos e [...] estamos usando ponteiras, talhadeiras [...]

Cada peça será analisada quanto ao seu tamanho e formato e, em seguida, faremos uma descrição detalhada de tudo que foi encontrado.

a) Sublinhe em cada frase apenas as locuções verbais.  
b) Escreva no quadro as locuções que você sublinhou de acordo com o tempo verbal que elas representam.

Passado	Presente	Futuro
estava trabalhando foi encontrado	estamos usando	será analisada

Fonte: Coleção Buriti Mais, 5º ano, p. 97.

Trata-se de mais uma atividade que privilegia apenas a noção de tempo. Impede-se de trabalhar para que o aluno compreenda que, embora as orações “estava trabalhando” e “foi encontrado” estejam no passado, possuem uma duração diferente. A primeira indica uma situação habitual no passado, uma situação que não foi concluída, enquanto a segunda indica uma ação pontual, acabada. Já a ação do presente, também não foi concluída, está em pleno desenvolvimento. O ensino linguístico que abranja tais diferenças proporcionaria ao aluno uma boa reflexão linguística, ajudá-lo-ia a entender com mais propriedade o porquê do autor do texto em análise (“O Diário de um Paleontólogo”) ter empregado diferentes formas verbais.

Em relação ao Fundamental II, das cinco coleções em análise, trazemos para exemplificação um excerto da coleção Português: conexão e uso (2018), da Editora Saraiva. Nela, as autoras, Delmanto e Carvalho introduzem os estudos do verbo no livro dedicado ao 6º ano. Ao apresentar as propriedades e categorias verbais, as autoras tratam do tempo, do modo, da pessoa e do número sem, entretanto, mencionar o aspecto verbal. Nos três livros seguintes - referentes aos 7º, 8º e 9º anos - o AV tampouco é abordado de forma explícita, à medida que as autoras se aprofundam nas categorias já citadas e trazem as noções de concordância e regência. Percebemos, em certos exercícios e explicações, algumas aberturas potenciais para o tratamento do AV, entretanto, elas não foram devidamente exploradas pelas autoras.

Vejam as atividades a seguir, recortadas do livro do 7º ano:

Figura 8 – Exploração da categoria verbal Tempo

Você notou que, embora as formas verbais analisadas nas questões anteriores estejam no passado, o verbo se flexiona para indicar com mais precisão o momento do passado em que o fato acontece. Confronte o momento em que ocorre o fato, e a intenção que orienta a redação de cada enunciado, o autor do texto pode recorrer a três tempos verbais: **pretérito perfeito**, **pretérito imperfeito** e **pretérito mais-que-perfeito**. Veja:

Modo	Tempo	O que indica	Exemplo de uso
Indicativo	Pretérito perfeito	Ação iniciada e concluída no passado	Ouvi diversas histórias de família.
	Pretérito imperfeito	Ação não concluída no passado, interrompida por outra	O escrivão <b>trabalhava</b> quando nonno Gattai chegou.
		Ação que dura ou que se repete no passado	O avô <b>esperava</b> comentários sobre o nome da filha.
	Pretérito mais-que-perfeito	Fato que ocorria no momento em que outro acontecia	Nonno Gattai foi registrar o nome da filha enquanto a mãe <b>cuidava</b> da criança em casa.
		Ação passada que aconteceu antes de outra ação também passada	Eu <b>perguntara</b> por perguntar [...]

Fonte: Coleção Português: Conexão e Uso, 7º ano, p. 71.

O objetivo dessa seção e das atividades se prende apenas à classificação das formas verbais no passado e a discussão da semântica dos tempos verbais (“o que indicam”). Aqui seria não apenas necessário, mas conveniente, explorar os efeitos de sentido possíveis a partir da seleção da forma verbal:

Figura 9 – Atividade de exploração da categoria Tempo

3. Analise agora os fragmentos a seguir. Relacione-os ao uso do tempo verbal escolhido pelo autor para organizar o texto. Utilize as explicações do quadro para responder.
- O secretário do embaixador von Eltz, Wilhelm von Grandjean, **escreveu** sobre esse episódio [...]  
*Ação iniciada e concluída no passado.*
  - [...] o navio **subia e caía permanentemente** de frente para trás.  
*Ação que dura ou que se repete no passado.*
  - A viagem, assim, **prosseguia de forma tranquila**, até que nos dias 18 e 19 foram surpreendidos por uma forte tempestade.  
*Ação não concluída no passado, interrompida por outra.*
  - Ela **estava muito ansiosa** para conhecer seu marido, o príncipe D. Pedro, com quem se **casara por procuração** [...]  
*Ação passada que aconteceu antes de outra ação também passada.*
  - Era só com esforço que a gente **conseguia manter-se em pé**: rostos corados **empalideciam** [...]  
*Fato que ocorria no momento em que outro acontecia.*

Fonte: Coleção Português: Conexão e Uso, 7º ano, p. 71

Ao tratar do pretérito imperfeito, as autoras apontam que esse tempo expressa uma ação que não tem um fim inerente, ou seja, “dura ou se repete no passado”, projetando-se para o presente: de forma tácita, aborda os aspectos durativo e iterativo. O aluno precisa compreender que a escolha desse tempo verbal está a serviço de uma intenção discursiva. Nas frases “[...] o navio subia e caía permanentemente de frente para trás” e “O avô esperava comentários sobre o nome da filha” os verbos transmitem ideia de uma ação que se prolonga no tempo (aspecto imperfectivo / durativo). Essa noção difere da explicitada pelo pretérito perfeito, como na frase “Ouvi diversas histórias de família”, em que se enuncia um fato acabado, ação concluída. São ações que possuem fim inerente (aspecto perfectivo).

No livro dedicado ao 9º ano, também surge uma oportunidade para a introdução das noções aspectuais quando se apresenta o conceito de verbo de ligação. Vejam a atividade a seguir:

**Figura 10** – Atividade sobre verbos de ligação

4. Os verbos de ligação podem expressar algo permanente (ser), transitório (estar), aparente (parecer), além de mudança (ficar) ou continuidade de estado (continuar). Leia, a seguir, dois títulos de notícias e indique com que sentido os verbos destacados foram empregados em cada ocorrência.

**I. Europa permanece sob onda de calor**

EUROPA permanece sob onda de calor. *Bol notícias*, 26 jul. 2018. Disponível em: <<https://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/internacional/2018/07/26/europa-permanece-sob-onda-de-calor.htm>>. Acesso em: 5 out. 2018.

**II. Gratuidade no transporte público tornou-se inviável para o sistema**

MACÁRIO, Daniel. Gratuidade no transporte público tornou-se inviável para o sistema. *Diário do Grande ABC*, 28 jun. 2017. Disponível em: <[www.dgabc.com.br/Noticia/2794311/gratuidade-no-transporte-publico-tornou-se-inviavel-para-o-sistema](http://www.dgabc.com.br/Noticia/2794311/gratuidade-no-transporte-publico-tornou-se-inviavel-para-o-sistema)>. Acesso em: 5 out. 2018.

Verbos como **ser** e **parecer**, empregados para ligar o sujeito a uma característica atribuída a ele, são chamados, nos estudos linguísticos, de **verbos de ligação**.

Fonte: Coleção Português: Conexão e Uso, 9º ano, p. 61

A proposta da atividade é levar o aluno a identificar o sentido produzido por certos tipos de verbo e a motivação por trás do seu uso em determinados enunciados. A nota que acompanha o exercício define os verbos de ligação, introduzindo de forma rudimentar uma classificação, com que se distinguem aqueles que expressam estados daqueles que expressam ações. Ao levantar esse tópico, as autoras poderiam explicitar melhor as noções aspectuais na perspectiva dos verbos de atividade e estado (conforme apontadas por Vendler, 1957), mostrando as implicações de se selecionar um verbo de uma ou outra dessas categorias. O enunciado do exercício também chama atenção para o fato de que os verbos de estado expressam situações permanentes, transitórias ou aparentes. Podem também manifestar a mudança ou a continuidade de um estado. Essas são noções essencialmente aspectuais, uma vez que se referem à temporalidade interna das situações expressas pelo verbo. A questão do AV, como se constata, fica secundarizada em relação ao tempo e ao modo, deixando a desejar um tratamento mais minucioso do tema.

Quanto ao Ensino Médio (E.M), já foi realizada uma análise de 45 livros (sendo, ao todo, 10 coletâneas) do ensino médio. Dentre eles, apenas 2 (dois) continham alguma abordagem direta acerca do aspecto verbal e ambos eram do 2º ano do ensino médio: Português - Contexto Interlocução e Sentido (2º ano do ensino médio – no Manual do Professor, p.227-229). O livro traz breve abordagem sobre a definição de aspecto verbal e apresenta quatro classificações (Aspectos Durativo, Incoativo, Permansivo e Conclusivo), que não são exploradas em atividades:

**Aspecto Durativo:** Pode-se compreender como ação durativa aquela que tende a durar; Acontece de maneira contínua; É uma ação limitada. **Exemplo:** Ana Maria esteve na Bahia durante as férias.

**Aspecto Incoativo:** Também conhecido por Inceptivo, esse aspecto é caracterizado por indicar

uma fase primitiva da ação; Início da ação; Primeiros momentos. **Exemplo:** Ana Maria começou a arrumar os livros no domingo de manhã.

**Aspecto Permansivo:** O Aspecto Permansivo, também chamado de Cursivo, é aquele que expõe a ação durante o seu desenvolvimento; Apresenta ação após o início e antes do fim. **Exemplo:** Ana Maria continua caminhando apesar da dor nas pernas.

**Aspecto Conclusivo:** O Aspecto conclusivo é aquele que transmite a ideia de ação totalmente finalizada; Ação da fala concluída. **Exemplo:** Ana Maria terminou de arrumar a casa.

Na outra coleção, “Veredas da Palavra” (Ensino médio, Volume 2, Editora Ática; Manual do professor), há uma breve abordagem sobre a definição de AV e se apresentam 4 situações: a) Para expressar um evento concluído; b) para expressar um evento ainda em processo; c) para expressar o início de um evento; d) para expressar um evento habitual. (p.172). Nesse caso, o livro faz menção às seguintes categorias: Aspecto Conclusivo; Permansivo ou Cursivo; Incoativo ou Inceptivo; Aspecto Habitual, ainda que ele não tenha apresentado as classificações nomeando-as.

Os LD que trouxeram uma abordagem direta do AV apresentaram o tema de maneira muito rasa, não proporcionaram um estudo sistematizado acerca do AV e de seus impactos na construção de sentido, na escrita e na leitura. Portanto, ainda que dentre os LD analisados alguns tragam noções aspectuais, é perceptível que a abordagem não proporciona reflexões sobre o tema. Pode-se dizer que muitos LD do E.M. apresentam noções que se relacionam indiretamente com o aspecto e que permitiram realizar uma abordagem de maneira objetiva. Seções dedicadas à compreensão, interpretação textual, exploração de condições de textualização (como a intencionalidade) se beneficiariam de uma maior explicitação, isto é, pelo ensino efetivo de AV, visto que se construiria relevante competência quanto à depreensão dos sentidos, com importantes impactos na leitura e na escrita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que diversos estudiosos, no âmbito da academia, tenham se dedicado à elucidação dos valores das noções aspectuais na construção textual, esse conteúdo ainda não está presente de maneira significativa na educação básica, apesar da grande relevância para a criação e detecção de sentidos nas enunciações orais e escritas. De 45 (quarenta e cinco) L.D. do E.M analisados, apenas 2 (dois) as explicitam; de 13 (treze) gramáticas disponíveis no mercado, apenas 5 (cinco) abordaram AV; de cinco coleções do E.F., nas séries iniciais apenas o tempo verbal é explorado (no 3º e 4º anos); no E.F., séries finais, aparecem de forma velada noções de aspecto, sempre

preteridas nas atividades em prol da exploração (conceituação, exemplificação e exercitação) da categoria Tempo.

Esses dados reiteram a grande relevância do estudo ora em execução, visto que seu produto educacional final almeja chegar às mãos de docentes (egressos dos cursos de Letras e Pedagogia) para que, a partir da compreensão do valor das noções aspectuais, nas diversas formas (aspecto lexical ou gramatical), estes possam ensinar com mais propriedade os estudantes a refletirem sobre suas escolhas. Cabe ressaltar que o verbo é o “cabide” em que se estruturam nossos enunciados e textos, portanto, a apreensão mais acurada da potencialidade de emprego deste é crucial para aprendizes de E.B. e de ensino superior.

#### REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela. **Português - Contexto, Interlocução e Sentido**: Manual do Professor. 3. ed. São Paulo: MODERNA, 2016.
- ARAÚJO, Thaís Silveira Neves. A aquisição da morfologia verbal no PB e a categoria de aspecto. **Linguística**. v.14, n.3, 2018.
- BERTUCCI, Roberlei Alves. A aspectualidade estativa de “ficar”: uma análise dos casos com gerúndio e participípio. **SCRIPTA**, v. 24, n. 51, p. 173-209, 2º quadrimestre de 2020.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Introdução ao Estudo do Aspecto Verbal na Língua Portuguesa**. São Paulo / Marília, 1968.
- COLETIVO DE AUTORES. **Buriti Mais**: Português: ensino fundamental, anos iniciais. Manual do professor. 1ed. Editora Moderna: obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. - São Paulo: Moderna, 2017.
- DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. Português: Conexão e uso. Ensino Fundamental. Anos finais. 1ed. São Paulo: Saraiva, 2018.
- GOMES, Mariana Queiroga; CASAGRANDE, Luciana Carla das Graças. **A CATEGORIA GRAMATICAL DO ASPECTO**: Uma análise da categoria aspectual nos livros didáticos da língua portuguesa. Iniciação Científica. (Graduando em Letras) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2018.
- HERNANDES, Robert; MARTIN, Vima Lia. **Veredas da Palavra**: Manual do Professor. 1. ed. São Paulo: ÁTICA, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):131-152, 2003.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão. 4 ed. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006.
- VENDLER, Zeno. Verbs and Times. *The Philosophical Review*. v. 66, n. 2, Apr. 1957, p. 143-160.
- O conteúdo expresso no trabalho é de inteira responsabilidade das autoras.

# EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: JOGO DAS OPERAÇÕES BÁSICAS

Este estudo tem como tema, educação matemática por meio de recursos lúdicos, tendo como problema de pesquisa: quais possíveis contribuições do “Jogo das Operações Básicas” para consolidação da aprendizagem dos fatos básicos para alunos do 5º e 6º ano do Ensino Fundamental? Estabeleceu-se como objetivo: compreender, na perspectiva dos docentes, contribuições do jogo das operações básicas, na consolidação da aprendizagem dos fatos básicos para estudantes do 5º e 6º ano. Entende-se que o conhecimento matemático é essencial para atuação cidadã consciente, mas muitos alunos têm concluído o 5º ano, sem domínio das operações básicas, o que tem apontado para a necessidade de ressignificar as práticas educativas, dentre as possibilidades, o uso de recursos lúdicos, o que nos levou à produção e validação de um jogo de cartas, para potencializar a construção de conhecimentos conceituais e sociais. Nos aspectos metodológicos, a pesquisa é do tipo descritiva e exploratória, de procedimentos bibliográficos e estudo de campo e, abordagem qualitativa. Na etapa de validação *a priori*, contou-se com a participação de 20 docentes do 5º ano, que forneceram informações sobre a aplicabilidade e a aceitabilidade da proposta; na fase de análise da contribuição do jogo teve-se a colaboração de 18 professores do 5º e 6º ano que apreciaram o tutorial, jogaram e responderam ao questionário. Os dados sugerem que os professores aprovaram o tutorial e o jogo, avaliaram que será de grande contribuição na aprendizagem das operações básicas, pois seu aspecto lúdico amplia o interesse e desenvolve o raciocínio lógico.

**Palavras-chave:** Educação Matemática. Operações Básicas. Ludicidade. Jogo.

Luísa dos Santos Almeida – IFMG-SJE

Licencianda em Matemática –  
e-mail: luisasantosalmeida@hotmail.com

Aguinaldo Ferreira Dias – IFMG-SJE

Licenciando em Matemática –  
e-mail: aguinaldodias1996@gmail.com

Wender Pierre Mota Leite – IFMG-SJE

Licenciando em Matemática –  
e-mail: wenderp1@hotmail.com

Sandra Regina do Amaral – IFMG-SJE

Ma em Educação em Ciências e Matemática –  
e-mail: sandra.amaral@ifmg.edu.br

Roseana Moreira de Figueiredo Coelho –  
IFMG-SJE

Ma em Educação Matemática –  
e-mail: roseana.coelho@ifmg.edu.br

## INTRODUÇÃO

As práticas tradicionais de ensino da matemática, ancoradas na exposição e reprodução de conceitos de forma passiva, têm se mostrado ineficaz na promoção da aprendizagem. Em contrapartida, é crescente a adoção de práticas lúdicas e vivências de usos de jogos nos processos educativos, que tendem a tornar a escola mais atraente e descontraída, possibilitando um ensino mais interessante e ativo. O que nos levou a elaborar o Jogo das Operações Básicas, tornando-o nosso objeto de reflexão, foi a necessidade de ressignificação da forma de ensinar e aprender a tabuada (representação das quatro operações básicas) no contexto escolar.

Estabeleceu-se, assim, como questão problema: quais possíveis contribuições, na perspectiva dos docentes, do Jogo das

Operações Básicas tendo em vista a consolidação da aprendizagem dos fatos básicos para alunos do 5º e 6º ano do ensino fundamental? A hipótese é de que o Jogo das Operações Básicas amplia a possibilidade de uma construção significativa do conhecimento, ao ressignificar a forma de trabalhar os conteúdos de modo lúdico, o que permite expandir o desenvolvimento do raciocínio lógico e propiciar a aprendizagem da tabuada de forma interativa. Trata-se de um estudo do tipo descritivo e exploratório, de procedimentos bibliográficos e estudo de campo com abordagem qualitativa.

O estudo teve por objetivo principal: compreender, na perspectiva dos docentes, contribuições do Jogo das Operações Básicas na consolidação da aprendizagem dos fatos básicos para estudantes do 5º e 6º ano do ensino fundamental. No percurso, tomou-se como objetivos específicos: (1) aprofundar estudos sobre a contribuição de jogos no processo de ensino e aprendizagem; (2) validar *a priori*, com docentes do 5º ano do ensino fundamental, o Jogo das Operações Básicas; (3) verificar a aplicabilidade e a contribuição do jogo na perspectiva dos docentes dos 5º e 6º anos do ensino fundamental.

### Fundamentação Teórica

A criança em idade escolar se apropria de suas interações sociais e estabelece um jogo simbólico no qual congregam fantasias e imaginação no processo de internalização dos diferentes papéis sociais. O jogo não é uma fantasia arbitrária do mundo imaginário, pois, ao brincar, a criança assimila a realidade e compreende o mundo em que vive. Além disso, as experiências vivenciadas no jogo permitem uma organização mental e uma mudança interna, favorecendo a construção das novas funções psicológicas superiores (memória, atenção, pensamento e consciência) (ZANELLA, 1994; VIGOTSKI, 2010; MORAES, 2013; COELHO, 2015).

As funções psicológicas superiores são decorrentes de uma reconstrução interna, resultantes de uma atividade social, que permite que a criança parta do que já sabe, e, pela mediação de um adulto ou colega mais experiente, se desenvolva. Esse o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que representa a distância entre o que a criança é capaz de fazer sozinha e o que precisa de colaboração para desenvolver. Deste modo, o “real” marca o desenvolvimento mental atual, enquanto o “potencial” marca o que ela ainda necessita de assistência (VIGOTSKI, 2007).

Neste sentido, a interação, numa situação de jogo (com brinquedo educativo), pode fazer com que a criança, partindo do que já sabe (desenvolvimento real), seja capaz de começar a desenvolver novas habilidades (desenvolvimento potencial), por meio da mediação, sendo ajudada a concretizar o desenvolvimento que está próximo, mas ainda não foi consolidado. O papel do mediador (professor, colega ou jogo) é atuar na

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e concretizar novos saberes, transformando o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real (COELHO; PISONI, 2012; MORAES, 2013; COELHO, 2015).

A pouca seriedade atribuída ao ato lúdico e ao potencial do uso do jogo nos espaços educativos não condiz com as habilidades nele desempenhadas. Para Kishimoto (2011), o brinquedo educativo agrega em si duas funções: (1) lúdica, quando respeitada a motivação interna, podendo, mesmo assim, propiciar prazer e até desprazer; e (2) educativa, quando potencializa a construção do conhecimento. Para o aluno que não tiver interesse, o professor pode estabelecer uma atividade paralela, como uma lista de exercícios, e intervir por meio do diálogo, no intuito de inserir o aluno no jogo.

Como lembra Kishimoto (2011), no Brasil, os termos jogo, brinquedo e brincadeira são utilizados quase como sinônimos, mas, por suas características, possuem significações distintas, marcadas principalmente pela ausência ou presença de um sistema de regras. O brinquedo, por exemplo, é caracterizado pela ausência de regras, podendo ser utilizado como suporte em várias brincadeiras, pois estimula a representação e a expressão da realidade; já o jogo, tem como característica principal a existência de regras.

O jogo educativo, quando mantém o caráter lúdico, favorece a interação, o respeito e a cooperação, apoiando, além da cognição, a construção dos relacionamentos interpessoais (MUNIZ, 2010). Apesar da intenção lúdica constituir-se como uma característica do jogo, a conduta lúdica do jogador é uma incerteza, já que os envolvidos podem manifestar desejos, gostos e dúvidas (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000).

Permitir situações de aprendizagens lúdicas, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), diversifica as formas de se relacionar e favorece o desenvolvimento integral das crianças. Valoriza-se, assim, a garantia de acesso às dimensões lúdicas nas diferentes etapas do ensino e nas distintas áreas de conhecimento, de modo a oportunizar uma maneira diferente de ler, formular hipóteses e de elaborar conclusões, por meio de uma atitude ativa na construção de conhecimentos em diferentes áreas, sendo uma delas, a matemática.

O uso do jogo, enquanto material de ensino, pode contribuir para o desenvolvimento de estruturas cognitivas e habilidades de resolução de problemas de forma lúdica, permitindo incorporar novos conceitos matemáticos (MOURA, 2011). A partir do jogo, é possível lidar com os erros de modo mais construtivo e menos frustrante, pois a vontade de ganhar faz com que os alunos busquem estratégias e aprendam com os próprios erros (LARA, 2003; SMOLE; DINIZ; MILANI, 2007).

Contudo, o jogo educativo deve ter como foco a curiosidade, a concentração e a aquisição de habilidades matemáticas a serem desenvolvidas, e não ganhar ou perder. Por isso é importante destacar o coleguismo, o companheirismo e a consciência de grupo, favorecendo a autoestima e a autoconfiança diante de situações conflitantes (LARA, 2004). Dessa maneira, colabora-se para a incorporação de valores, como aprender a respeitar para ser respeitado, preparando-se para a vida adulta (LOPES, 2005). Cabe, então, ao professor, quando necessário, mediar a composição das equipes, organizando, por exemplo, duplas de trabalho com pares em diferentes níveis de cognição para jogar, de modo a privilegiar a troca de conhecimento.

Nesse sentido, o uso do brinquedo com fins pedagógicos é relevante instrumento de situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil, desde que não assuma caráter coercitivo e respeite a ação intencional da criança. A aplicação do jogo como recurso pedagógico permite que a criança estabeleça representações de suas múltiplas inteligências, revelando suas noções espontâneas e intuitivas (afetividade), suas construções mentais (cognição), suas manipulações e ações motoras (físico) e, suas formas de interações (social) (KISHIMOTO, 2011).

Destaca-se, dentre os aspectos sociais, o potencial de participação, o respeito mútuo, a cooperação, o debate de opiniões e a perspectiva de grupo (SMOLE; DINIZ; MILANI, 2007); dentre os cognitivos, observar, analisar, refletir, construir hipóteses, planejar, tomar decisões e argumentar, que se relacionam diretamente com o raciocínio lógico (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000; LOPES, 2005). Nesse sentido, o jogo pode, inclusive, ser usado com o intuito de melhorar a aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades para aprender matemática (BARBOSA, 2009), quando a aula é bem planejada.

Para Lara (2004), pode-se pensar o jogo em quatro categorias, conforme suas finalidades: (1) jogo de construção, quando apresenta um assunto novo e favorece a construção de um novo conhecimento, no intuito de resolver a situação-problema com a qual se deparou no jogo; (2) jogo de treinamento, cuja finalidade é potencializar a participação ativa e o pensamento lógico e dedutivo. Permite identificar o conhecimento prévio e o entendimento do aluno, facilitando a atuação do professor em sanar as dificuldades, e favorece a substituição de aulas maçantes e repetitivas; (3) jogo de aprofundamento, visa a proporcionar momentos de aplicação do assunto trabalhado; e, (4) jogo estratégico, caracterizado pela criação de estratégias a partir de hipóteses. Favorece o pensamento tático e permite pensar nas múltiplas possibilidades para a resolução do problema, ao invés de ficar à mercê da sorte.

É fundamental que o professor conheça bem o jogo que pretende utilizar, não para ter domínio total sobre ele, mas para ter clareza de seus objetivos e das condições de sanar as dúvidas dos alunos, além de mediar o conhecimento que esteja sendo produzido. Na educação matemática, mais especificamente, o jogo pode ser utilizado com a intenção de eliminar a áurea de “bicho-papão” e resgatar o desejo de aprender (LARA, 2004).

Defende-se que o uso de jogos nas aulas de matemática pode inovar o ensino e minimizar os bloqueios e temores dessa área (BORIN, 1996). Aprender por meio de jogo costuma ser mais fácil e eficiente, independentemente da idade, pois permite que o aluno se torne ativo no processo de aprendizagem (LOPES, 2005); possibilita a substituição da prática de decorar; e quebra o isolamento das práticas tradicionais, dos livros e de seus exercícios padronizados (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000). Entretanto, para isso não se faz suficiente a presença do jogo, mas, sim, do papel ativo dos alunos, que experimentam, criam e descobrem os conceitos de forma prazerosa (LARA, 2004).

Nesse cenário, o jogo apresenta à educação novos elementos que podem ser incorporados, especialmente, à educação matemática, para a melhoria do processo de aprendizagem. Essa metodologia tem ganhado espaço por suas qualidades lúdicas, na tentativa de tornar o ensino mais agradável, interessante e próximo da realidade do aluno, com vistas a facilitar a aprendizagem de conceitos matemáticos, o aprimoramento do raciocínio lógico e o desenvolvimento do pensamento independente e criativo.

### O estado da arte

Usando como descritor a palavra “Ludicidade”, no Portal EduCapes, encontrou-se 142 publicações, dentre as quais 6 trabalhos se aproximam deste estudo por terem como cenário investigativo o ensino de conceitos matemáticos.

Cristino (2016), na pesquisa “O uso da ludicidade no ensino de física”, aponta o uso de metodologias antiquadas como as maiores responsáveis pelo insucesso do ensino, e propõe o lúdico como ferramenta pedagógica e a adoção de brinquedos científicos para dar maior dinamismo ao ensino, reduzindo a distância entre a física vivenciada dentro e fora da escola. Conclui-se, nesse estudo, que a aplicação de jogos se apresenta como uma forma interessante de propor problemas, pois além de atrativo, favorece a criatividade, o levantamento de hipóteses, a elaboração de estratégias de resolução, a busca de soluções, a capacidade de pensar autônomo e a vivência de conflitos importantes à construção de uma relação respeitosa e do entendimento do outro e de si.

Mendes Filho e Paiva (2016) também se debruçam sobre o uso de atividades lúdicas como recurso didático, sua pesquisa,

“Matemática em cena: aprendizagens com ludicidade, criatividade e alegria”, intenciona, partindo de uma concepção vi-gotiskiana do uso do jogo teatral, sistematizar uma proposta que introduz novos elementos ao desenvolvimento, favorecendo a criação de uma situação imaginária e o aprendizado.

Viana (2017), no estudo “Jogos Tradicionais: possibilidades e contribuições para o ensino da matemática”, destaca o caráter socializador do jogo, ao permitir a participação de todos. Defende que devem ser respeitados os aspectos lúdicos, quando utilizado com cunho educacional nas aulas de matemática, tornando-se um instrumento enriquecedor, que auxilia o professor no processo de ensino, em prol do desenvolvimento do pensamento lógico.

Matreiro (2018), em seu estudo “A desmistificação da geometria por meio da ludicidade: geoplano como ferramenta facilitadora para o ensino e aprendizagem”, reconheceu não ser possível trabalhar todos os conceitos matemáticos de forma lúdica. Defendeu que, quando possível, as ferramentas lúdicas devem ser usadas como facilitadoras no processo de ensino. A fim de contribuir com essa proposta, criou estratégias pedagógicas com uso de material lúdico, com vistas a quebrar o paradigma tradicional e tornar as aulas de matemáticas mais práticas, prazerosas, interessantes e significativas. Conclui-se que, ao usar o lúdico, incentiva-se a independência, a capacidade de indagar, de questionar, de investigar e de resolver problemas, além de despertar o gosto por conteúdos matemáticos e, conseqüentemente, o raciocínio lógico.

Andrade (2019), na obra “Educação no século XXI: ludicidade”, faz um compilado de diversos estudos. Dentre eles, destaca-se o capítulo 10 - “Ensaio de ludicidade e criatividade em atividades de Geometria e Matemática” (POLICÁRIO, 2019), no qual é apresentada a metodologia da expressão ludocriativa, de aprender a aprender de forma lúdica e criativa, que favorece a cidadania, a cognição, o respeito, a interação, o protagonismo, as descobertas lógico-matemáticas e a sistematização conceitual. Defende-se que as atividades lúdicas se afastam do acúmulo de fórmulas, possibilitam a construção do conhecimento de forma alegre, permitem manifestação das emoções e entrosamento entre os alunos, favorece o raciocínio lógico e a compreensão crítica do mundo, num processo de inter-relação entre o sujeito, o objeto e o meio social.

Por fim, Schewtschik (2020), em “Universo dos segmentos envolvidos com a educação matemática 2”, discute temáticas diversas, num estudo organizado em quatro partes e 19 capítulos. Destaca-se, entre eles, o capítulo 7 (parte 1) - “A importância do brincar na educação infantil” (BARBOSA et al., 2020), que enfatiza práticas de educação matemática em sala de aula; e o capítulo 15 (parte 4)

- “Tecnologia e jogos: uma abordagem significativa para o ensino-aprendizagem do conteúdo de divisibilidade” (BRITO; ARAÚJO, 2020), que foca nos recursos e tecnologias na educação matemática.

Barbosa et al. (2020) lembram que o brincar faz parte do processo de aprendizagem, principalmente das crianças, possibilitando o desenvolvimento individual e coletivo, além de vivências de ganhar e de perder, que permitem o entendimento de perseverança. Entretanto, é preciso que o professor, ao direcionar as atividades, explore os conceitos, respeitando as qualidades lúdicas, aumentando a atenção, a participação e o envolvimento. Propõe-se assim o rompimento com o falho método atual, que vem tornando a escola um espaço monótono e chato, fazendo com que crianças percam o interesse pela escola e pelo estudo e se mostrem dispersos na sala de aula.

Brito e Araújo (2020) também discutem o quanto as formas tradicionais têm se mostrado desinteressantes. Defendem a necessidade de o professor estimular a interação, mediar a construção do conhecimento e estabelecer uma metodologia que faça uso do jogo, possibilitando um aprendizado mais divertido, que vai além da recreação, ou do ganhar e perder, de modo a favorecer a habilidade de questionar e de desenvolver o raciocínio lógico e intuitivo.

Considerando ainda dados vinculados na mídia, pode-se dizer que, além de desinteressante, a perspectiva atual de educação apresenta uma lacuna de defasagem, por parte dos alunos do 6º ao 9º ano, na aprendizagem das operações básicas. A maioria, como apontam Fajardo e Foreque (2018), com base nos resultados do Saeb de 2017, não é capaz de resolver problemas com operações fundamentais envolvendo números naturais, o que acaba, em muitas vezes, por inviabilizar o processo de ensino e aprendizagem frente a conteúdos de maior complexidade.

### Metodologia

O presente trabalho, quanto à sua análise e à categorização de dados, tem caráter de pesquisa qualitativa. Quanto aos objetivos, classifica-se como descritivo e exploratório, já que visa a aprofundar estudos e compreender contribuições do jogo; utilizando-se, quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa bibliográfica (por meio de livro e publicações mais recentes) e o estudo de campo, utilizando-se de questionário com perguntas abertas e fechadas, como instrumento de coleta de dados, para validar e verificar a contribuição do jogo na perspectiva dos docentes (GIL, 2002).

Tomou-se como sujeitos de pesquisa, na fase de validação *a priori* do jogo, em 2018, professores de diferentes escolas, com

atuação no 5º ano do Ensino Fundamental (EF), que participaram de uma formação continuada ofertada no IFMG-SJE. Buscou-se, com a colaboração de 20 docentes do 5º ano do EF, informações sobre a aplicabilidade e a aceitabilidade do Jogo das Operações Básicas, que pudessem contribuir para a melhoria do jogo enquanto ferramenta lúdica. Para o desenvolvimento desta etapa, os professores foram convidados a se organizar em grupo, receberam o baralho, as orientações básicas e iniciaram o jogo, sendo as dúvidas esclarecidas à medida em que surgiam. Ao término da partida, os participantes responderam ao questionário.

Na fase de aplicação e de análise da contribuição do jogo, diante da situação de isolamento social, decorrente da pandemia do COVID-19, em 2020, convidou-se, aleatoriamente por mídias sociais (grupos de WhatsApp e Facebook), professores que atuam/atuarão no desenvolvimento de conceitos matemáticos com alunos do 5º e 6º ano do EF, cuja participação foi via formulário google forms. Contou-se, assim, com a participação de 18 professores, da seguinte forma: apreciação do tutorial, experiência de jogo (quando possível) e preenchimento de 21 questões, divididas em três seções, compreendendo o perfil do participante, a qualidade e clareza do tutorial e a qualidade e clareza do jogo.

O Jogo das Operações Básicas tem como princípio o incentivo do aprendizado das operações básicas e a percepção de que, ao realizar com propriedade as operações da tabuada, amplia-se as possibilidades e estratégias dos jogadores. Consiste em um jogo de cartas, no qual se pode fazer uso de um baralho comum, desde que sejam selecionadas as cartas “Ás” e “2 ao 9”, que representam, respectivamente, o valor inteiro de cada carta, no intervalo de 1 a 9, descartando, por consequência, todas as cartas que representam figuras, coringas e a carta 10. Inicialmente, o tutorial foi planejado em formato folder, tamanho A4, de modo a facilitar a impressão e o uso em sala de aula, sendo adaptado em folheto digital, devido à pandemia. Deste modo, o tutorial ilustrativo de como jogar foi disponibilizado para apreciação no endereço <https://www.flipsnack.com/luisasa92/opera-es.html>.

### Resultados e discussão

Em consonância com os objetivos específicos da investigação, buscou-se, primeiramente, aprofundar estudos sobre a contribuição de jogos no processo de ensino e aprendizagem. Dentre os principais aspectos, encontra-se a possibilidade de o jogo ser mediador do processo de cognição e auxiliar no desenvolvimento de suas estruturas cognitivas, vindo ao encontro da perspectiva vigotskiana de que essa vivência permite uma organização mental e uma mudança interna, potencializando a ampliação das funções psicológicas superiores. Outrossim, favorece a interação, o respeito e a cooperação nas relações interpessoais.

Defende-se, assim, que jogos têm potencial lúdico nos espaços educativos, os quais, além de auxiliar no processo de aquisição de conhecimentos matemáticos, possibilitam também desenvolver outros aspectos cognitivos, tais como observação, análise, reflexão, construção de hipóteses, planejamento, tomada de decisões e argumentações; além de aspectos sociais, como participação, respeito mútuo, cooperação, debate de opiniões e perspectiva de grupo.

Em busca de informações sobre a aplicabilidade e a aceitabilidade de que possam promover a melhoria do jogo enquanto ferramenta lúdica, de acordo com o segundo objetivo específico, foi desenvolvida a validação *a priori*, com docentes do 5º do ensino fundamental, o Jogo das Operações Básicas. Os dados a seguir, referentes às questões 1 a 3, resultam da categorização desta etapa de validação.

Na questão 1, “Você gostou do jogo de cartas ‘Jogo das Operações Básicas’? Por quê?”, todos os participantes disseram que sim, sendo possível extrair seis categorias de justificativas, que supera o número de participantes, porque alguns se encaixam em mais de uma categoria. São elas: lúdico (10 participantes); estimula o raciocínio lógico (8); desperta interesse (5); potencializa a concentração (4); propicia o aprendizado das quatro operações básicas (4); e estimula a competitividade (2), vindo ao encontro do aporte teórico do estudo.

A questão 2 teve por intuito levantar sugestões para melhoria do jogo. Dos 20 participantes, 3 fizeram apontamentos. O primeiro, “colocar mais cartas”, teve a sugestão incorporada, com a criação da regra 10, que deixa claro que “*Se os jogadores ainda estiverem com cartas em mãos e o monte acabar, as cartas da mesa (com exceção das últimas duas) deverão ser embaralhadas novamente para formar um novo monte e dar continuidade à partida*”. Contudo, considerando que este baralho é composto por 36 cartas, também é possível aumentar a quantidade de cartas usando mais baralhos.

O segundo e terceiro apontamentos, “*criar uma carta para representar o resultado, quando der zero*” e “*estabelecer regras para contas não exatas*”, contribuiu para melhorar a regra 5, que consiste em: “*Se o resultado da operação for um número maior que 9, soma-se os dois algarismos até obter um número de um algarismo. Para ser considerado válido, o resultado tem que ser um número positivo e inteiro com um algarismo (de 1 a 9) (conforme tutorial ilustrativo)*”.

Na questão 3, quando perguntado sobre as dificuldades em jogar, 8 participantes apontaram o não entendimento das regras. Essa consideração, assim como as anteriores, levou-se a aprimorar as orientações e a elaborar o tutorial, deixando as regras mais claras e ilustradas, e o material pronto para dar continuidade ao estudo.

Assim, conforme o terceiro objetivo específico, de verificar a aplicabilidade e a contribuição do jogo na perspectiva dos docentes dos 5º e 6º anos do EF, contou-se com a colaboração de 18 participantes, sendo a metade oriundos do estado de Minas Gerais, 8 do Espírito Santo e 1 de São Paulo. Todos com atuação na rede pública de ensino e, destes, 16,7% atuam também na rede privada. É interessante salientar que a maioria dos participantes não teve a experiência de colocar as regras em prática e avaliou com base na apreciação do tutorial.

Em relação à apresentação do tutorial, a maioria dos participantes aprovou sua aparência (em níveis satisfatório e muito satisfatório) e manifestou que conseguiu entender com clareza as regras do Jogo. Diante da solicitação de sugestões de melhoria para o *layout* do tutorial, aproximadamente 67% declararam que o manteriam como está; dos que sugeriram, 3 citaram a inclusão de vídeo explicativo, que foi incorporado com vistas à divulgação do Jogo (<https://youtu.be/B7T2wSRM0Go>).

Houve uma sugestão para “apresentar as regras com marcadores”, porém todas já estão apresentadas com marcadores numéricos. Uma outra sugestão foi a de “*integrar as imagens às explicações, pois assim facilitaria a compreensão das regras*”. No Jogo das Operações Básicas, algumas regras precisam de mais de uma imagem para demonstrar a jogada, assim como há mais de uma regra a ser explorada em uma mesma imagem. Diante disso, foi considerado que essa sugestão, embora válida, tornaria o tutorial mais extenso, agregando valor ao formato virtual, mas inviabilizando o compilado de todas as informações no formato folder (para impressão em formato A4, frente e verso); justificativa que se encaixa também para a última sugestão de “*aumentar o tamanho da fonte*”.

Em relação ao Jogo das Operações Básicas, foi questionado aos participantes da pesquisa se aplicariam em suas aulas e, aproximadamente 89% afirmaram que sim, sendo possível organizar suas justificativas em quatro categorias, a saber, por ser: lúdico (8 participantes), interessante/atrativo para os alunos (6), auxiliar no desenvolvimento do raciocínio lógico (3) e, participativo (2). O participante que respondeu que não aplicaria, não justificou; o outro, que informou que talvez aplicaria, justificou com fatores externos ao jogo, como a quantidade de alunos por sala e a proibição do uso do baralho em algumas escolas. Entendemos que esses podem ser dificultadores, então, deixamos como sugestão a inserção do jogo no projeto educativo, talvez, em formato de oficina, facilitando o revezamento e o atendimento de grupos menores.

Nas questões seguintes, tomou-se por base as categorias do jogo (treinamento, aprofundamento e estratégico), preconizadas por Lara (2004), e consideradas como importantes qualidade para um jogo que se pretende favorecer a aprendizagem

dos fatos básicos. Para identificar em quais delas o Jogo das Operações Básicas se enquadraria, na percepção dos docentes participantes, foi estabelecida uma escala de concordância de 1 a 5, sendo o grau 1 correspondente a discordar muito e, 5 a concordar muito.

Questionados se acreditam ser o Jogo das Operações Básicas um jogo de treinamento, 50% concordam muito, aproximadamente 39% concordam, um participante indicou ser neutro quanto a esta afirmação e outro discordou desta afirmação. Desse modo, ficou quase empatado com a concordância de ser um jogo de aprofundamento, com a diferença de que nenhum participante discordou, 2 se mantiveram neutros, mas a maioria (aproximadamente 89%) concordaram nos graus 4 e 5. Assim, vieram ao encontro das qualidades pretendidas pelo jogo, de possibilitar tanto o treinamento, quanto o aprofundamento de uma forma menos cansativa, ou seja, que não fosse por meio de intensas listas de exercício.

Quanto a ser ou não um jogo estratégico, houve uma discrepância maior nas opiniões dos participantes, embora a concordância com a afirmação tenha sido preponderante: 1 participante discordou, 5 se posicionaram neutros e 12 (cerca de 67%) concordaram com a associação do jogo à criação de estratégias. Por ser considerado também como jogo estratégico, neste estudo, a quantidade de concordâncias ficou abaixo das expectativas, mas não pela discordância e, sim, pela neutralidade, ou seja, os participantes não souberam opinar, talvez por não terem vivenciado a situação de jogo, já que alguns apontaram que não puderam jogar.

A partir da afirmação “O jogo permite ‘a substituição de aulas desinteressantes e maçantes nas quais os alunos ficam o tempo todo repetindo a mesma coisa’”, tornando a aula mais prazerosa (LARA, 2004, p. 5), a questão foi a seguinte: Considerando o “Jogo das Operações Básicas”, qual o seu nível de concordância com essa frase? Quanto ao nível de concordância, a maioria (9 participantes) considerou muito satisfatório, 6 satisfatório e 3 ficaram neutros, estando assim em consonância com o fato de 15 participantes julgarem este jogo um material lúdico, que contribui para o desenvolvimento dos conceitos matemáticos. Ademais, permite pensar que o Jogo das Operações Básicas tem potencial de facilitar a aprendizagem, ao substituir atividades mais tradicionais que se concentram em repetição de exercícios padronizados, bem como favorece a participação ativa do aluno e a construção do conhecimento, em conformidade com a discussão teórica de Lopes (2005) e Smole, Diniz e Cândido (2000). Ressalva-se que a manutenção da intenção lúdica depende da ação do professor, que não pode ser coercitiva (KISHIMOTO 2011).

Quando solicitado que sinalizasse, dentre as habilidades citadas, as relacionadas ao uso do Jogo das Operações Básicas,

a que teve maior adesão foi raciocinar, com 17 indicações; seguido de tomar decisões (15), analisar (14), observar (14), construir hipóteses (11), refletir (9), planejar (9) e argumentar (3). Como havia possibilidade de inserir outras, houve dois tópicos adicionados, “*conjecturar*” (1) e “*memorizar, fixar, treinar, ordenar*” (1). Tais qualidades, assinaladas pelos participantes, vêm ao encontro das apontadas por Lopes (2005) e Smole, Diniz e Cândido (2000) quanto às contribuições do jogo, considerando os aspectos cognitivos de observar, analisar, refletir, construir hipóteses, planejar, tomar decisões e argumentar, que se relacionam diretamente com o raciocínio lógico.

Também de livre marcação, foi a questão sobre as possíveis contribuições do Jogo das Operações Básicas como ferramenta de ensino, tendo maior adesão o cálculo mental, com 18 indicações; seguido de a agilidade na realização dos cálculos (16), raciocínio lógico (15), estratégias de cálculo de números naturais (13), comutação - inversão da ordem dos números na operação não altera o resultado - (9), sequência dos números naturais - crescente, decrescente - (6), cálculos inválidos, no conjunto dos números naturais (5); e dois tópicos foram adicionados: “*soluções de problemas*” (1) e “*acredito que possibilita o professor refletir sobre o horizonte do currículo. Uma operação não possível em IN será possível num conjunto futuro*” (1).

Os conceitos matemáticos, elencados pelos participantes, estão em consonância com o proposto pela BNCC (BRASIL, 2018) e harmonizam com o proposto por Lara (2004) de que, por suas qualidades lúdicas, o jogo torna o processo de ensino mais agradável, interessante e com proximidade à realidade do aluno, facilitando a aprendizagem e o aprimoramento do raciocínio lógico e o desenvolvimento do pensamento criativo.

A última pergunta foi sobre sugestões de melhoria no Jogo das Operações Básicas, tendo como foco a consolidação do conhecimento em operações básicas. A grande maioria (16 dos 18 participantes) não faria modificações no jogo; dentre os dois que fariam alguma modificação, um comentário foi “Foram sugeridas anteriormente”, enfatizando novamente sobre o fato de ter um vídeo explicativo sobre as regras; e a outra sugestão, “(...) *orientação ao professor sobre as operações não possíveis em IN: O professor pode e deve dizer aos seus estudantes que aquelas operações não são possíveis naquele momento, naquele conjunto, mas que futuramente, outros conjuntos permitem a operação*”, que foi incorporada ao tutorial.

Entende-se, assim, em consonância com o objetivo geral, ter sido possível “Compreender, na perspectiva dos docentes, contribuições do Jogo das Operações Básicas na consolidação da aprendizagem dos fatos básicos para estudantes do 5° e 6° ano do ensino fundamental”, já que as respostas dos participantes dão indícios de que a aplicação do Jogo em sala

de aula poderá auxiliar o ensino das operações fundamentais. Tais respostas foram dados por ter o Jogo se mostrado um material lúdico, por meio do qual os alunos podem aprender de modo participativo e divertido, afastando-se da concepção tradicional e favorecendo a construção do conhecimento e a consolidação da aprendizagem dos fatos básicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do Jogo das Operações Básicas pode quebrar a formalidade das aulas tradicionais e favorecer, por meio de estratégias lúdicas, o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas, que permitam uma nova relação com o erro concebido como parte do processo. Parte-se assim do princípio de que o Jogo pode assumir diversas finalidades dentro do contexto educacional, permitindo o desenvolvimento de diversas habilidades, dentre elas, o raciocínio lógico e a formação de conceitos matemáticos. Ademais, pode ser utilizado de forma pedagógica para potencializar a construção do conhecimento e eliminar lacunas de conteúdo do campo matemático, envolvendo os fatos fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão), no processo de ensino e aprendizagem de alunos do 5° e 6° ano do EF.

As respostas dos participantes permitem ainda crer que o Jogo das Operações Básicas contribui de forma positiva no desenvolvimento de aspectos cognitivos em relação aos fatos básicos, tais como: raciocínio lógico; tomada de decisões, ao operar e construir hipóteses sobre os possíveis resultados das operações; treinamento e aprofundamento dos fatos fundamentais; e realização de cálculo mental estratégico. Estas são habilidades importantes no desenvolvimento do conhecimento matemático, indo ao encontro dos apontamentos positivos acerca da utilização de jogos no processo de ensino e aprendizagem.

Considera-se assim, conforme os objetivos e dados analisados, que a hipótese foi comprovada: O Jogo das Operações Básicas, na perspectiva dos docentes, amplia a possibilidade de uma construção significativa do conhecimento, por ressignificar a forma de trabalhar os conteúdos de forma lúdica, ampliando o desenvolvimento do raciocínio lógico e propiciando a aprendizagem da tabuada de forma interativa.

Recomenda-se ainda que a aplicação do Jogo das Operações Básicas seja aliada a outras metodologias, tal como resolução de problemas que envolvam o uso das operações fundamentais, a fim de recuperar e consolidar o processo de ensino e aprendizagem nesse eixo fundamental para o desenvolvimento da educação matemática por parte desses alunos. Pode-se assim adaptar e criar variações na aplicação do jogo, como o uso de apenas uma das operações, ou ampliar o universo do conjunto numérico trabalhado.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Darly Fernando (Org.). **Educação no século XXI**. Ludicidade. v. 19. Belo Horizonte/MG: Poisson, 2019.
- BARBOSA, Danielle Souza (et al.). **A importância do brincar na educação infantil**. Capítulo 7. In.: SCHEWTSCHIK, Annaly (Org.). **Universo dos segmentos envolvidos com a educação matemática 2**. Ponta Grossa/PR: Atena, 2020.
- BARBOSA, Ruy Madsen. **Conexões e educação matemática: brincadeiras, explorações e ações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- BORIN, Júlia. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. São Paulo: IME – USP, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf), acesso em 19/06/2020.
- BRITO, Danilo Tavares de Oliveira; ARAÚJO, Carolina Fernandes Araújo. **Tecnologia e jogos: uma abordagem significativa para o ensino-aprendizagem do conteúdo de divisibilidade**. In.: SCHEWTSCHIK, Annaly (Org.). **Universo dos segmentos envolvidos com a educação matemática 2**. Ponta Grossa/PR: Atena, 2020.
- COELHO, Luana; PISONI, Silene. **Vygotsky: sua teoria e a influência na educação**. Revista e-Ped, v. 2, nº. 1. Faculdade Cenecista de Osório - FACOS/CNEC Osório. Agosto/2012.
- COELHO, Roseana Moreira de Figueiredo. **O uso do cinema como ferramenta educativa no ensino de matemática: uma experiência com alunos do ensino médio de Ouro Preto (MG)**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática). Universidade Federal de Ouro Preto, 2015.
- CRISTINO, Cláudia Susana. **O uso da ludicidade no ensino de física**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Universidade Federal de Ouro Preto, 2016.
- FAJARDO, Vanessa; FOREQUE, Flávia. Educação. Entrevista com o MEC: 7 de cada 10 alunos do ensino médio têm nível insuficiente em português e matemática. Globo, publicada no G1, 2018.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LARA, Isabel Cristina Machado de. **Jogando com a matemática**. De 5ª a 8ª série. São Paulo: Rêspel, 2003. \_\_\_\_\_. O jogo como estratégia de ensino de 5ª a 8ª série. **Anais... VIII ENEM**. Minicurso. GT 2 Educação Matemática nas Séries Finais do Ensino Fundamental. 2004.
- LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MATREIRO, Amanda. **A desmistificação da geometria por meio da ludicidade: geoplano como ferramenta facilitadora para o ensino e aprendizagem**. Dissertação (mestrado profissional/PROFMAT) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2018.
- MENDES FILHO, Alvarito; PAIVA, Maria Auxiliadora Vilela. **Matemática em cena: aprendizagens com ludicidade, criatividade e alegria**. Vitória: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2016.
- MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. A concepção de aprendizagem e desenvolvimento em Vigotski e a avaliação escolar. **Anais... XI JORNADA HISTEDBR. PRÁTICA DE ENSINO**. 2013.
- MOURA, Manoel Orisvaldo de. **A séria busca no jogo: o lúdico na matemática**. In.: KISHIMOTO, M. T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MUNIZ, Cristiano Alberto. **Brincar e jogar: enlaces teóricos e metodológicos no campo da educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- POLICÁRIO, Wander Augusto. Ensaio de ludicidade e criatividade em atividades de Geometria e Matemática. Capítulo 10. In.: ANDRADE, Darly Fernando (Org.). **Educação no século XXI**. Ludicidade. v. 19. Belo Horizonte/MG: Poisson, 2019.
- SCHEWTSCHIK, Annaly (Org.). **Universo dos segmentos envolvidos com a educação matemática 2**. Ponta Grossa/PR: Atena, 2020.
- SMOLE, Kátia Cristina Stocco; DINIZ, Maria Ignez de Souza Vieira; MILANI, Estela. **Jogos de matemática de 6º a 9º**. Série cadernos do Mathema. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco; DINIZ, Maria Ignez de Souza Vieira; CANDIDO, Terezinha Cândido. **Brincadeiras infantis nas aulas de Matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIANA, Josiane Borgmann. **Jogos Tradicionais**: possibilidades e contribuições para o ensino da matemática. Mestrado profissional (produto educacional) - Programa de pós-graduação em ensino de ciências, matemática e tecnologias. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Joinville/SC, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. *P@psic (Periódicos Eletrônicos em Psicologia)*, v. 2, n. 2. Ribeirão Preto: Universidade Federal de Santa Catarina, Agosto/1994.

O conteúdo expresso no trabalho é de inteira responsabilidade do(s) autor(es).

# SOCIOLOGIA EM AÇÃO NO ENSINO MÉDIO: APRENDENDO SOB NOVAS PERSPECTIVAS

O presente trabalho é parte integrante do Projeto de Pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) da autora, cujas fases ainda estão em execução. Ele pretende discutir algumas contribuições da Teoria dos Campos Conceituais (TCC), teoria cognitivista de Gérard Vergnaud, para as práticas educativas de Sociologia no Ensino Médio, no sentido de estabelecer relações criativas entre os elementos promotores da aprendizagem – processos mentais e culturais (que são inseparáveis). Além disso, pretende também, dialogar com o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos adolescentes, princípio basilar do Ensino Integrado da Educação Profissional e Tecnológica. Como fruto desse processo, será ainda construído um Produto Educacional que favoreça a superação da visão fragmentária e linear da realidade, e que promova a autonomia dos jovens estudantes por meio da valorização da atividade e da problematização. Deste modo, apresentaremos uma investigação, realizada por meio de estudo bibliográfico, de algumas experiências diferenciadas do Ensino de Sociologia, passadas pelo viés da ação dos aprendizes.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia. Teoria dos Campos Conceituais. Omnilateralidade.

Mara Cristina Rodrigues Dias de Lima –  
IFMG Campus Ouro Branco

Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais (UFMG). Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) – e-mail: mara.lima@ifmg.edu.br

Gabriel Dias de Carvalho Júnior – IFMG  
Campus Ouro Branco

Doutor em Educação (UFMG). Professor Orientador (PROFEPT) – e-mail: gabriel.carvalho@ifmg.edu.br

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte integrante do meu Projeto de Pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), cujas fases ainda estão em execução. A referida pesquisa pretende discutir algumas contribuições da Teoria dos Campos Conceituais (TCC) (VERGNAUD, 1990) para as práticas educativas de Sociologia no Ensino Médio, no sentido de estabelecer relações criativas entre os elementos promotores da aprendizagem – processos mentais e culturais. Além disso, pretende também, dialogar com o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos adolescentes, princípio basilar do Ensino Integrado da Educação Profissional e Tecnológica. Como fruto desse processo, será construído um Produto Educacional que favoreça a superação da visão fragmentária e linear da realidade, e que promova a autonomia dos jovens estudantes por meio da valorização da atividade e da problematização.

O que será apresentado aqui nesse artigo, é uma investigação, realizada por meio de estudo bibliográfico, de algumas expe-

riências diferenciadas do Ensino de Sociologia, perpassadas pelo viés da ação dos aprendizes.

Meu trabalho de pesquisa é norteado pelas seguintes questões: Se a ação provoca o pensamento, por que insistimos em uma organização de escola e de aula que explora tão pouco a ação? Como a disciplina de Sociologia pode propiciar caminhos para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais eficaz por meio da ação?

O contexto social é um *locus* promissor para o trabalho com a Sociologia no Ensino Médio integrado à Educação Profissional, pois é na realidade vivida pelos estudantes que se manifestam as relações sociais, as representações simbólicas, os jogos de interesses políticos, as interações com o mundo natural, as práticas econômicas e as invenções científicas e tecnológicas. Essas manifestações requerem lentes interpretativas para se conhecer melhor a razão de ser de certas práticas e seus impactos na vida dos indivíduos; é a desnaturalização do que é histórico, social e cultural (LIMA et al, 2017).

A Sociologia pode e deve proporcionar aos estudantes a vivência de espaços e situações plurais de ação-reflexão-ação, propiciando o entendimento dos vínculos entre aquilo que vivenciamos em nossa realidade imediata e pessoal e o mundo social mais amplo que nos cerca e nos molda como seres socioculturais, cooperando também, para o empoderamento dos sujeitos-educandos-trabalhadores para o efetivo exercício da cidadania plena.

### **UM DIÁLOGO ENTRE IDEIAS**

Toda a discussão teórica que sustentará o meu trabalho, visa subsidiar a vinculação do processo ensino-aprendizagem de Sociologia no Ensino Médio da EPT (Educação Profissional e Tecnológica) à ação dos estudantes, valorizando a sua auto-organização e requerendo uma atitude humana transformadora por parte dos mesmos.

Como já mencionado anteriormente, no meu trabalho de pesquisa e reflexão do qual esse estudo aqui apresentado faz parte, proponho o diálogo de três referenciais a saber:

1. A formação omnilateral dos sujeitos, que é a base da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), uma formação humana integral, que considera a interlocução dos aspectos científico, tecnológico, humanístico e cultural, garantindo ao adolescente uma leitura de mundo e uma atuação cidadã, uma educação NO mundo e não PARA o mundo, conforme discutido por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

2. O papel da Sociologia no Ensino Médio Integrado, a partir da visão de Lahire (2014) e outros, não como lugar de difusão de conhecimento enciclopédico sobre autores e teorias, mas como espaço de disseminação de uma cultura intelectual ligada à crítica da naturalização do que é histórico e social, e das formas explícitas e disfarçadas de etnocentrismo e preconceito. O desenvolvimento da habilidade reflexiva e da capacidade de desnaturalização do mundo social.

3. A Teoria dos Campos Conceituais, de Gérard Vergnaud. Para a compreensão de como aprendem os adolescentes, para a discussão de como conceitualizar a partir de situações ou problemas, e para pensar o desenvolvimento da trama conceitual da Sociologia. A ideia de que a aprendizagem é o resultado da soma das estruturas cognitivas com as interações estabelecidas no cotidiano. Assim, segundo Tauceda e Del Pino (2014) as estruturas mentais se entrelaçam na sociedade vivenciada pelo indivíduo e são modificadas por ela; se entrelaçam quando interagem com informações significativas do dia a dia armazenando-as; e também quando os conhecimentos prévios se conectam com os conhecimentos de seus pares e da sociedade, através do diálogo reflexivo.

Ao propor uma Sociologia em ação (apontando que pensar e sentir também são ações!), levando em consideração os sujeitos adolescentes, pretendo analisar se a conceitualização e a aprendizagem dessa área do conhecimento se potencializa.

### **OLHANDO PARA ALGUMAS EXPERIÊNCIAS: A INVESTIGAÇÃO**

A pesquisa aqui relatada, parte integrante de meu Projeto de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, é uma pesquisa aplicada qualitativa, efetivada por meio de um estudo bibliográfico.

Para Lima e Mioto (2007), a pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico que oferece ao pesquisador a possibilidade de buscar soluções para seu estudo. Sob essa perspectiva, o conhecimento da realidade não é a simples transposição dessa para o pensamento, mas uma reflexão crítica que se dá a partir de um conhecimento acumulado que irá gerar uma síntese, o concreto pensado. Baseada nessa ideia, Koshino (2011) afirma que esse percurso exige disciplina e atenção, pois aprende-se a movimentar continuamente, a observar, a ler, a questionar e criticar o material bibliográfico submetido a análise, estabelecendo mediações para novas sínteses. E esse material analisado, permite um leque de possibilidades na apreensão das múltiplas questões que envolvem o objeto de estudo.

## CONHECENDO E ENTENDENDO

De norte a sul do país, inúmeras são as experiências de ensino-aprendizagem de Sociologia no Ensino Médio que buscam romper com a lógica de uma educação bancária<sup>1</sup> e tentam promover uma participação mais ativa dos jovens estudantes.

*O ensino de sociologia, no sentido forte do termo, deve compreender uma configuração que vá para além de uma proposta bancária de educação. A articulação entre teoria, categorias sociológicas e realidade social deve apresentar-se de forma clara, de modo a tornar significativo o que se diz, para quem se fala. [...] Considerando tal perspectiva, devemos encarar a realidade de que só podemos realizar tal façanha ante ao reconhecimento do contexto social, histórico e cultural em que o discente se insere* (OLIVEIRA A., 2011, p. 33).

Para Libâneo (2006), a passividade do aluno não o faz refletir acerca daquilo que lhe é apresentado como conteúdo e essa falta de reflexão implica negativamente a aprendizagem. Orientados pelo professor, os alunos precisam dispor dos meios para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais de modo que **“dominem métodos de estudo e de trabalho intelectual visando sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento”** (LIBÂNEO, 2006, p.71). Deste modo, o professor precisa encontrar recursos para estimular a disposição dos alunos para o estudo e para aquisição dos conhecimentos.

Torres, Chikushi e Saito (2019) utilizando o conceito de aprendizagem significativa de David Ausubel apontam a necessidade do educador considerar os conhecimentos prévios dos educandos para uma aprendizagem mais qualitativa, ou seja, afirmam que o novo conhecimento necessita de uma ancoragem aos conhecimentos prévios do sujeito para que se estabeleça uma aprendizagem de forma mais significativa. Nesse contexto, as metodologias ou técnicas de ensino diferenciadas devem entrar em cena como uma construção contínua de experiências e atividades que não apenas criem organizadores prévios, mas que possibilitem progressivamente a aprendizagem significativa de Sociologia no Ensino Médio. Afirmam ainda que isso só é possí-

vel se o educador conhecer os estudantes e suas condições de vida, e estiver disposto a escutá-los, aprender com eles, e respeitar seus níveis afetivos e cognitivos e também sua linguagem autêntica.

Saviani (1996) convida ao resgate da escola enquanto espaço de educação, de formação de valores, de formação humana, percebendo o papel do professor enquanto humanizador, formador de sujeitos. As diferentes experiências com as quais tive contato por meio de relatos em trabalhos acadêmicos (artigos, apresentações em Seminários, teses)<sup>2</sup>, reforçam, em distintos contextos, a importância de o professor refletir constantemente sobre sua prática pedagógica e buscar aproximá-la das preocupações com uma formação mais humana e integral dos discentes.

Observa-se o esforço advindo desses educadores, em realizar atividades e estratégias pedagógicas que saiam do ambiente cotidiano das carteiras enfileiradas, do “quadro e giz”, do livro didático, dos 50 minutos de aula semanais, da sala de aula. Fernandes (2020) defende que é possível criar possibilidades de oferecer aulas que tornem os alunos agentes da análise e não apenas expectadores passivos da teoria, atribuindo aplicabilidade à Sociologia dentro e fora da escola.

Constata-se como benefícios das chamadas **metodologias ativas de ensino-aprendizagem**, o desenvolvimento da autonomia do aluno, o rompimento com o modelo tradicional, a valorização do trabalho em equipe, a integração entre teoria e prática, o desenvolvimento de uma visão crítica da realidade e o favorecimento de uma avaliação formativa (PAIVA et al, 2016, p.152).

Agrupei os trabalhos por mim analisados e que aqui serão objeto de reflexão, de acordo com afinidades, sendo tratados, a título de organização, em cinco temáticas a saber: uso das tecnologias digitais, atividades de extensão, pesquisas empíricas, rodas de conversa e corpo/musicalidade. Ressalto que não farei julgamento de valor das experiências, e, para além dos problemas ou equívocos que, na minha opinião, por ventura possam ter, servirão de exemplo/base para as reflexões que pretendo construir.

1 Expressão usada por Paulo Freire significando o “depósito” de conhecimentos em um aluno receptivo e dócil. Nessa perspectiva, o saber é visto como doação dos que julgam seus detentores, e aprender, repetir a lição dada. Então, ensinar é transmitir saber, de modo a acomodar os alunos ao mundo existente. Em discordância a esse modelo educacional, o autor propõe e defende uma “educação progressista ou libertadora”, que inquieta os alunos no pensar e na reflexão, instigando a curiosidade e a investigação por parte dos mesmos, desenvolvendo a criatividade. Aqui, há preocupação com a formação integral, humana e ética, onde o aprendiz será o arquiteto de sua prática cognoscitiva. (FREIRE, 1996)

2 A busca consistiu em consulta às bases de periódicos Capes e SciELO, e também aos anais eletrônicos do 19º Congresso Brasileiro de Sociologia – atividade promovida pela Sociedade Brasileira de Sociologia, bianualmente. Os critérios de inclusão foram o recorte temporal (recente); a disponibilidade do texto integral em formato eletrônico, gratuito e redigido em português; a relação com as expressões “ensino de Sociologia” ou “didática de Sociologia” no Ensino Médio; e a compatibilidade com meu objeto de pesquisa. Foram analisados 45 textos/relatos, que aqui são representados por uma pequena amostra desse universo, selecionada a partir de sua maior proximidade com a discussão que pretendo construir.

Souza (2016) advoga a necessidade de se pensar o ensino de Sociologia a partir de princípios que, além de contribuir com o trabalho docente, possibilitem o desenvolvimento integral dos estudantes, e aponta quatro razões que podem sintetizar as superações possíveis que essa práxis educativa pode buscar:

1. A superação dos limites, hoje tão presentes, que uma educação bancária e alienante impõe na formação dos estudantes.
2. A superação da reprodução de um ensino alinhado aos interesses neoliberais da simples formação de mão de obra minimamente qualificada.
3. O desenvolvimento de uma prática docente que contribua e participe da construção de uma consciência crítica e social pela pessoa do estudante.
4. O estabelecimento de uma prática docente que, no limite, explicita as contradições essenciais e típicas de nossa sociedade e participe da elaboração das vias de sua superação.

Caminhando nesse sentido, o primeiro grupo de trabalhos relatam aulas conduzidas por rodas de conversa utilizadas em duas diferentes situações no que diz respeito ao conteúdo sociológico: para debater ou aprofundar algum tópico já discutido em sala de aula (seja um tema, um texto, um filme); ou em forma de seminários dialógicos (alunos em círculo, apresentando temas, argumentando, propondo questionamentos e fomentando a participação de todos).

Torres, Chikushi e Saito (2019) afirmam que essas atividades proporcionam o exercício da empatia, construído coletivamente (“**eu não tinha pensado nisso**”, “**vendo por esse lado, eu entendo**”) e também alguns exercícios de desnaturalização, de saída do senso comum (quando os aprendizes são interpelados a outro olhar além de seus horizontes de compreensão e vivência de suas realidades sociais). Salientam ainda a disponibilidade dos estudantes para falarem, se posicionarem, emitirem sua opinião (“**muitos alunos que jamais haviam falado em sala de aula – durante minha atuação como professora da turma durante um ano, dois anos – se sentiram à vontade para expor suas ideias, dúvidas, exemplos ou vivências na roda de conversa**”).

Anderson (2019), ao analisar sua experiência com a roda de conversa para pensar criticamente o particular e o universal acerca da cultura nas sociedades humanas com turmas de Ensino Médio, diz que usou como ponto de partida o entendimento que os alunos tinham dos conteúdos, o que, segundo ela, auxiliou na proximidade professora-alunos à medida que provocou um exercício de compreensão mais ampliado das experiências pessoais de ambos e a relação destes com o mundo. Relata que, em vários momentos foi convidada a falar sua opinião pessoal ou contar sua própria experiência, o que ressalta a importância do caráter dialético- dialógico da relação professor-aluno (“**Qual sua opinião a respeito disso, professora?**”, “**Já aconteceu alguma vez com a senhora?**”, “**Quantos anos a senhora tem?**”,

“**Como é morar sozinha? “Tenho a maior vontade!”**”), e exemplifica a valorização do encontro intersubjetivo em sala de aula, proporcionado pelas rodas de conversa.

Um outro grupo de artigos lançou mão da pesquisa empírica para o trabalho significativo com a Sociologia no Ensino Médio.

Almeida, Tarca e Feitosa (2020), por exemplo, relatam um projeto de pesquisa realizado juntamente com as disciplinas de Matemática e Informática, e afirmam que é possível construir alternativas à sala de aula, onde formas de aprender mais práticas e concretas estimulem a percepção e o envolvimento dos alunos com os conteúdos, articulando saberes de forma interdisciplinar. Defendem que a experiência dos alunos como pesquisadores foi satisfatória do ponto de vista didático, já que puderam se responsabilizar pelas fontes da pesquisa, conhecer realidades da cidade que não vivenciavam e refletir em sala de aula, a partir das teorias estudadas, com os dados pesquisados.

Praxedes (2017), por sua vez, argumenta que o uso das diferentes técnicas de pesquisa e construção de dados por professores e alunos é uma oportunidade de aprendizagem e exercício da construção de conhecimentos sobre as relações sociais. Sugere que o ponto de partida para a investigação pode ser um levantamento dos problemas que os estudantes identificam no mundo social a partir dos diferentes referenciais teóricos aprendidos na disciplina de Sociologia ou da sua experiência individual ou coletiva, e que os instrumentos podem ser os mesmos que os sociólogos acadêmicos ou profissionais empregam em suas investigações (seleção das fontes e dos informantes, questionários, uso de arquivos, entrevistas face a face, coleta de depoimentos e imagens, observação direta e etnográfica, realização de grupos focais, tratamento quantitativo e qualitativo das informações, análise e interpretação dos resultados alcançados, elaboração de relatórios). Deste modo, a sala de aula transforma-se em um laboratório de pesquisa no qual as diferentes etapas de uma investigação exploratória são realizadas pelos agentes envolvidos em um treinamento para a problematização do existente e construção de conhecimentos para responder aos questionamentos formulados.

A disciplina de Sociologia associada a atividades de extensão, compõe o terceiro grupo de trabalhos analisados.

Santana (2019) ao relatar a sua experiência, afirma que trabalhar com extensão no Ensino Médio não é uma tarefa fácil, e praticamente inexistem referências e registros nessa área, mas defende ser uma estratégia que instiga o conhecimento e promove uma ação prática que possibilita ao educando ser um sujeito ativo, tirando-o da passividade e monotonia que habitualmente são as aulas expositivas. Deste modo, para essa educadora, as práticas de intervenção associadas à extensão possuem efeito de caráter positivo junto a aprendizagem dos educandos e proporciona um

conhecimento mais significativo do que as práticas tradicionais, pois nasce a partir do concreto, do cotidiano, das implicações da vida em sociedade. Um conhecimento que busca também a transformação da realidade dos sujeitos envolvidos. No seu relato, ela ainda destaca o envolvimento e a satisfação dos participantes.

Cavassani (2019) diz que, muitas vezes na escola, os ambientes para a aprendizagem são pouco instigantes, e que a preocupação inicial com a educação das crianças, no sentido de aguçar a curiosidade vai se perdendo no decorrer dos anos e, já no Ensino Médio, a disciplinarização e o enciclopedismo são predominantes. Afirmam então, que iniciativas realizadas no ambiente escolar que buscam modelos não tradicionais de acesso ao conhecimento e trazem aos estudantes expectativas e curiosidades acerca de temas variados (que podem ou não estar presentes nos mais diferentes currículos) devem ser observadas com atenção. No seu relato sobre as **Jornadas de Humanidades** – que, segundo ela, traduziram demandas dos estudantes e da comunidade em geral, defende que as oficinas, palestras, e atividades culturais, mostram que o conhecimento não se dá apenas pela via da ciência, e que outras visões de mundo também trazem importantes elementos para a aprendizagem.

Já Malier (2019), ao narrar a criação de um Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas para o trabalho com estudantes do Ensino Médio, afirma que a iniciativa possibilitou mostrar que o debate científico e tecnológico se enriquece com o conhecimento sociológico, histórico e filosófico, e também rompeu com o senso comum de que essas áreas limitam-se a explicações teóricas e abstratas. Segundo o autor, a familiarização dos estudantes com expressões, práticas científicas e culturais dessas áreas desloca a visão utilitarista, que escanteia o conhecimento humanista e, por outro lado, promove a disseminação de práticas e reflexões das Ciências Humanas, evidenciando a sua importância para o conhecimento crítico da sociedade.

O quarto agrupamento são algumas experiências que se baseiam em aspectos ligados à sensibilidade emocional e corpórea.

Schalch e Silva (2019) refletem em seu trabalho sobre as possibilidades de contribuição da Sociologia para uma percepção e uma educação que levem em conta o corpo, afirmando que é preciso um olhar mais atento às práticas corporais na sala de aula, valorizando a sensibilidade e ampliando o pensar por meio de variadas estratégias como, por exemplo, as imagens, a poesia, a dança, oferecendo assim uma formação mais humana e sensível. Ao lembrarem da conexão entre o projeto colonial capitalista e a visão iluminista de superioridade do espírito em relação ao corpo e as correlatas separação e hierarquização entre humano/natureza, sujeito/objeto, trabalho intelectual/manual, homem/mulher, dentre outras, apontam para o papel reforçador da escola

dessas cisões e hierarquizações, e a urgente necessidade de rompimento com esses estereótipos. Para essas educadoras, é preciso vislumbrar um trabalho em sala de aula que problematize as questões relativas ao corpo e potencialize “desnaturalizações” tão necessárias e almejadas no ensino da Sociologia no Ensino Médio. Afirmam que colocar a ênfase do fazer pedagógico sobre o corpo significa mais do que apenas uma forma de tornar a aula mais interessante ou menos tediosa para os estudantes (o que, segundo ambas, por si só já seria razão suficiente para fazê-lo), mas também implica trazer outros discursos e outras narrativas para a sala de aula, contestando as relações estabelecidas de gênero, raça, classe. Defendem que a arte pode ser uma grande aliada, pois ao integrar corpo e mente, sujeito e objeto, ajuda-nos a romper com a padronização dos corpos e a perceber afetos, subjetividades e diferenças.

Correia (2019) diz que a música desempenha um papel fundamental na vida dos seres humanos, dando sentido a vários atos culturais, e eles utilizam-na em celebrações e/ou rituais, quando estão felizes ou tristes. Defende que em relação à educação, a utilização da música como recurso possui várias vantagens: é de fácil acesso e geralmente bem aceita pelos alunos, por meio dela podem ser abordadas várias temáticas, em sala de aula aproxima o aluno da disciplina e dos conteúdos, sua utilização é de baixo custo e possível de ser implementada em qualquer escola, atende às especificidades dos alunos. Ao relatar a sua experiência, a autora conclui que, na disciplina de Sociologia, o professor deve articular a música ao conhecimento teórico e pode, por exemplo, propor ao estudante a análise e interpretação das letras além da criação de paródias. Afirmam que a música pode auxiliar os alunos a pensarem além do senso comum, desenvolvendo a criticidade e observando melhor o mundo que os rodeia, e que a reflexão proporcionada por letras de músicas, ritmos, estilos musicais e tipos de dança vinculados, é uma possibilidade inestimável de mobilização da aprendizagem. Alerta que para ter êxito com o uso da música, o educador precisa ter a sensibilidade de perceber as particularidades dos seus alunos, pois um trabalho planejado e contextualizado corre menos riscos de fracasso.

O quinto e último grupo, é de trabalhos que relatam experiências que fazem uso das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC's).

Alves e Zaganini (2019) afirmam que é necessário que o professor, além de estar capacitado teoricamente, busque conhecer a realidade de seus alunos, atualize-se com as tecnologias de informação, com as linguagens e todo aparato que faz parte da vivência e cultura juvenil. **“Assim, ele se respaldará para produzir e experimentar diferentes metodologias de ensino que possibilitem que o conteúdo disciplinar adentre a realidade do estudante, de maneira curiosa e criativa, proporcionando um novo olhar para as situações do seu dia a dia.”** (ALVES E ZAGANINI, 2019, p.13)

Piana (2019) ao relatar sua experiência que chama de intervenção-ação, fala de uma prática inovadora de formação para a cidadania através da imersão na cultura digital, numa concepção ativista de empoderamento, autoria e produção colaborativa. Segundo ela, as atividades realizadas com uma turma do Ensino Médio, tiveram o objetivo de desnaturalizar os padrões de uso e de conteúdo das mídias digitais, incluindo narrativas excluídas, buscando promover a leitura crítica das mesmas, criando espaços inclusivos de fala e promovendo ações positivas de respeito às diferenças. Defende que os trabalhos colaborativos propiciaram continuidades e aprofundamentos de conhecimentos dos estudantes a partir das possibilidades criativas de cada um. Destaca ainda a importância de serem ativos, publicando as suas ideias, experiências e aprendizagens nas diferentes mídias que estão disponíveis hoje. Desse modo, suas produções ganham espaço para além da sala de aula, o que seria altamente formador.

Alves Neto (2019), por sua vez, comenta sobre o desafio do ensino diante de seres humanos que estão cada vez mais em contato com diferentes figuras do aprender - celulares, trocas de mensagens, plataformas de vídeos, aplicativos de fotos, gifs, textos digitais, computadores, etc, e defende que a multiplicidade de metodologias pode ser um caminho favorável para a superação dos obstáculos de se ensinar no século XXI. O educador relata sua experiência com a metodologia da sala de aula invertida a partir de **podcasts** (que avaliou negativamente devido à pouca adesão dos alunos) e vídeos de animação para o ensino de Sociologia. Afirma que com a produção de mapas mentais, imagens, vídeos e roteiros, os alunos envolvidos (colaboradores do Projeto) desenvolveram um conhecimento sociológico mais profundo, pois a criatividade para ilustrar o texto, as conversas da equipe sobre o assunto, a edição dos vídeos e a elaboração das capas e ilustrações, permitiram ao discente entrar em contato mais direto com a disciplina e de forma diferente da realizada em sala de aula. Assim, conseguiram ver a Sociologia de forma prática e viva, atuando e modificando a realidade.

Alves e Zaganini (2019) defendem em seu trabalho, que a educação deve emancipar o homem. Portanto, os conteúdos precisam sair dos livros e adentrar o mundo concreto dos alunos, ou seja, eles devem vivenciar na prática o que aprendem na escola. Defendem também uma prática pedagógica e metodologias de ensino que façam sentido e possam trazer significado aos estudantes. Desse modo, procuraram elaborar uma estratégia que promoveu a compreensão e a construção de novos saberes, a partir de conteúdos científicos da Sociologia, que foram apresentados e entendidos como relevantes e desafiadores para a vida dos estudantes. Para tanto, usaram a ferramenta tecnológica mais presente no cotidiano deles - o celular<sup>3</sup>. As autoras afirmam que as animações produzidas

3. O Stop Motion consiste numa técnica de animação de fotografias ou imagens de objetos parados. O efeito de animação acontece

em sala de aula evidenciaram o conhecimento construído e contribuíram para a aprendizagem significativa, tanto no sentido técnico de elaboração da animação em si, quanto na expressão dos conceitos apreendidos nas aulas e a representação da realidade. Avaliam que além de proporcionar uma atividade lúdica com a utilização de um recurso integrador e mobilizador de aprendizagem, geraram conhecimento com sentido, desenvolvendo a imaginação sociológica por meio de novas linguagens e tecnologias.

Mocelin (2019) faz a defesa de que, além de gerar aprendizado, o lúdico no processo de aprendizagem estimula a memória de forma mais aguçada. Por isso, propõe a exposição de teorias, conceitos e temas de Sociologia a partir de charges e cartuns, e o uso de mapas conceituais para a sistematização articulada do conteúdo da aprendizagem. De acordo com o autor, as imagens são bons recursos para transmitir mensagens, despertando a sensibilidade sobre aspectos da realidade social. O elemento lúdico que elas carregam estimula a imaginação tão necessária à convivência humana, seduzindo a percepção e estimulando emoções. Sugere que se evite produzir na escola uma Sociologia conteudista enciclopédica e/ou dogmática, mas pelo contrário, que a disciplina se apresente viva, prática e concreta, muito próxima da realidade dos estudantes, anunciando um modo mais sofisticado de refletir sobre questões de ordem coletiva e de relacioná-las com a própria trajetória individual.

Veríssimo, Godinho e Dumont (2019) argumentam que apesar das dificuldades enfrentadas atualmente pela escola, é importante perceber que nela é possível produzir o novo, aquilo que pode proporcionar a transformação da instituição e de seus sujeitos sociais. Ao relatarem sua experiência, na qual apostam na produção de **podcasts** como instrumento de diálogo e aprendizagem na escola, defendem que o desenvolvimento de atividades com a participação ativa de alunos e professores possibilita o resgate do sentido do processo de ensino-aprendizagem e da própria escola. O projeto narrado buscou motivar os estudantes do Ensino Médio na elaboração dos **podcasts** e avaliou-se que esta atividade provocou o interesse em aprender sobre assuntos específicos da Sociologia, e também a ler e escrever sobre os temas utilizados na construção dos argumentos. Segundo os autores, os **podcasts** produzidos possibilitaram a discussão de temas muitas vezes esquecidos ou apagados pelo discurso da grande mídia, além de darem voz ao 'outro lado', aos que muitas vezes não aparecem nesse discurso. Além disso, a segmentação temática possibilitou o trabalho com con-

---

por conta das várias fotografias tiradas destes objetos, onde vão se realizando pequenos movimentos ou alterações no cenário que os envolve. Assim, quando editadas, essas imagens são colocadas em sequência e por um aplicativo ou software de edição de vídeos, cria-se a impressão de movimento (ALVES E ZAGANINI, 2019, p.6).

teúdos mais pertinentes e afinados às particularidades de cada grupo de estudantes, e esse movimento acabou transformando-os em protagonistas do processo de aprendizagem. Assim, desconstruiu-se o modelo paradigmático agregado à figura do professor como detentor exclusivo do conhecimento, possibilitando suscitar a autonomia do pensamento e ação dos alunos, motivando-os para a pesquisa não somente no contexto de sala de aula. Os educadores apontam ainda como ponto positivo a atividade relatada ser essencialmente grupal, o que potencializa a socialização do aluno, seja com seus colegas de classe, seja com professores e outras pessoas envolvidas. Argumentam também que a produção de **podcasts** é uma forma de retomar a sensibilidade do aluno para a oralidade e a escuta, já que, como nativos digitais que são, estão mais acostumados aos produtos prontos da linguagem audiovisual, que não requerem muita imaginação pois as imagens já estão definidas.

Sampaio Silva e Bodart (2015) relatam uma experiência premiada que teve como objetivo promover um ensino-aprendizagem mais significativo e atraente aos educandos de uma escola de Ensino Médio, conduzindo-os ao “mundo da Sociologia”. A partir da compreensão do perfil e dos gostos dos discentes, identificou-se que o uso de equipamentos eletrônicos de comunicação e ouvir músicas usando os celulares eram as práticas mais comuns e tidas como mais prazerosas por eles. Assim, nasceu o projeto de utilização do **podcast** como complementação pedagógica para a disciplina de Sociologia, possibilitando ao professor mais uma ferramenta para fomentar o diálogo e o debate em sala de aula. Os autores avaliaram muito positivamente a experiência, afirmando que muitos educandos passaram inclusive a buscar outros **podcasts** com outras abordagens temáticas e disciplinares, incorporando a atividade em suas rotinas. Também relataram que houve debate sobre alguns assuntos nas famílias dos estudantes a partir dos **podcasts**. Desse modo, sinalizam que é possível utilizar tal instrumento para potencializar o aprendizado, propiciando excelentes resultados na motivação e aprendizado dos educandos.

Yoshimoto e Momesso (2016) também ao relatarem uma experiência de produção de **podcasts** no âmbito da disciplina de Sociologia, afirmam que são mobilizadas pelos educandos competências e habilidades em relação ao trabalho em grupo, à produção de textos, à capacidade de leitura, à pesquisa, à expressão oral, entre várias outras ligadas à produção radiofônica de áudio. Reconhecem ainda que os **podcasts** são uma forma de envolver os alunos na aprendizagem (particularmente quando se empenham na sua constru-

ção), invertendo a sua habitual condição de receptores de informação na sala de aula, potencializando a sua eficácia.

### REFLETINDO...

As experiências acima relatadas, demonstram que, em variadas situações e contextos, é possível utilizar estratégias no ensino de Sociologia que partam da realidade concreta e gerem o desenvolvimento de novas habilidades, além de possibilitar aprendizado. Elas reforçam o que venho discutindo no meu trabalho de pesquisado Mestrado, e apontam para a necessidade/importância de mais estudos e iniciativas semelhantes.

*O que está em questão é como o ensino pode impulsionar o desenvolvimento das competências cognitivas mediante a formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento teórico, e por quais meios os alunos podem melhorar e potencializar sua aprendizagem. Em outras palavras, trata-se de saber o que e como fazer para estimular as capacidades investigadoras dos alunos, ajudando-os a desenvolver competências e habilidades mentais. Em razão disso, uma didática a serviço de uma pedagogia voltada para a formação de sujeitos pensantes e críticos deverá salientar em suas investigações as estratégias pelas quais os alunos aprendem a internalizar conceitos, competências e habilidades do pensar, modos de ação que se constituam em “instrumentalidades” para lidar praticamente com a realidade: resolver problemas, enfrentar dilemas, tomar decisões, formular estratégias de ação (LIBÂNEO, 2004, p. 6-7).*

Esse estudo bibliográfico permitiu depreender que:

1. A comunidade que faz pesquisa sobre o ensino de Sociologia na escola básica de nível médio entende que existe uma lacuna de trabalhos sobre a didática em Sociologia.
2. Existem várias iniciativas sendo experimentadas pelo país afora no sentido de fugir do ensino enciclopédico, tradicional, transmissivo. E elas apontam uma avaliação positiva quanto a essa mudança de paradigma, gerando mais interesse, envolvimento e aprendizagem por parte dos estudantes.
3. Ainda são raros os trabalhos que discutem o ensino da disciplina fundamentados em pesquisa, em compreensão do processo de ensino-aprendizagem, na valorização dos estudantes como sujeitos socioculturais e cognitivo-emocionais, e que rompem com a lógica organizacional dos tempos e espaços da disciplina nos currículos da EPT.
4. Foi muito importante a realização desta investigação, um passo fundamental para os outros a serem trilhados no decorrer da minha pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Claudyanne Rodrigues. TARCA, Karina Andréa. FEITOSA, Cleber Alves. **Percepção sobre política e cidadania: a criação de uma pesquisa em sociologia como metodologia de ensino.** Brazilian Journal of Development. Curitiba, v. 6, n. 10, oct.2020.
- ALVES NETO, Henrique Fernandes. Estratégias de Ensino de Sociologia no século XXI. In: **O ensino aprendizagem face às alternativas epistemológicas**, org. STEPHANI, Adriana Demite. Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2020.
- ALVES, Ellen Pyles Pereira. ZAGANINI, Geralda de Paula. **Stop Motion como recurso didático-pedagógico para as aulas de Sociologia.** Anais do 19º Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica, jul. 2019, Florianópolis.
- ANDERSON, Kirla Korina. **Um olhar antropológico sobre o ensino de Sociologia na Educação Profissional e Tecnológica.** In: Anais do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica, jul. 2019, Florianópolis.
- CAVASSANI, Franciele Sussai Luz. **As semanas de Sociologia e as Jornadas de Humanidades nas escolas públicas de Londrina: repensando metodologias de aprendizagem à luz de Tim Ingold.** In: Anais do VII Simpósio Estadual de formação de professores de Sociologia do Paraná e V Encontro do PIBID de Ciências Sociais da Região Sul. Universidade Estadual de Londrina – UEL. Londrina, nov. 2017.
- CORREIA, Carolini de Souza Vilela. **Sociologia no Ensino Médio Regular e no PROEJA: a música como recurso metodológico na voz dos professores e estudantes.** Dissertação de Mestrado. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Florianópolis, 2019.
- FERNANDES, Sônia Aparecida de Sena. **A prática de ensino de Sociologia no Ensino Médio sob a perspectiva do desenvolvimento de Projetos Escolares: um olhar sobre a sustentabilidade.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília, 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.
- KOSHINO, Ila Leão Ayres. **Vigotski: desenvolvimento do adolescente sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético.** Dissertação de Mestrado. Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- LAHIRE, Bernad. **Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia.** Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 45, n.1, jan/jun, 2014.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- LIMA, T. C. S.; MIOTO R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Katálysis, Florianópolis. v.10 n. esp., p.37-45, 2007.
- MARLIER, Rogério Martins. **A Sociologia com as Ciências Humanas: relato sobre a criação do Centro de Ensino Pesquisa e Extensão em Ciências Humanas (CEPECH) do Campus Londrina do IFPR.** Anais do 19º Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica, jul. 2019, Florianópolis.
- MOCELIN, Daniel Gustavo. **Tecnologia e Ludicidade: a experiência do MOOC Sociologia na Plataforma Lúmina da UFRGS.** Anais do 19º Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica, jul. 2019, Florianópolis.
- OLIVEIRA, Amurabi. **Sentidos e dilemas do ensino de Sociologia: um olhar sociológico.** Inter-ligere, Natal, v. 11, n. 9, p. 25-39, jul./dez. 2011.
- PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira. PARENTE, José Reginaldo Feijão. BRANDÃO, Israel Rocha. QUEIROZ, Ana Helena Bomfim. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa.** SANARE, Sobral - v.15 n.02, p.145-153, jun./dez.2016
- PIANA, Marivone. **Estratégias pedagógicas em Sociologia: desafios e possibilidades para trabalhar direitos humanos e educação hacker.** Anais do 19º Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica, jul. 2019, Florianópolis.
- PRAXEDES, Walter. **O ensino de sociologia como prática pedagógica de construção de conhecimento.** Revista Espaço Acadêmico, n.190, março 2017.
- SANTANA, Valdirene de Aquino. **A ação de extensão como ferramenta para o ensino de Sociologia.** IV Colóquio Internacional de História da África e VIII Semana de Ciências Sociais, nov.2019. UNIVASF. Juazeiro, BA. www.even3.com.br/Anais/semanacoloquio/196025-A-IM-

PORTANCIA-DA-ACAO-DE-EXTENSAO-NO-  
-ENSINO-DE-SOCIOLOGIA

SAVIANI, Demerval. **Florestan Fernandes e a educação.** Estudos Avançados, São Paulo, v. 10, n. 26, p. 71-87, jan./abr. 1996.

SCHALCH, Laís Schalch. SILVA, Renata Karla Magalhães. **Possibilidades para o trabalho com o corpo no currículo e avaliação de Sociologia.** Anais do 19º Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica, jul. 2019, Florianópolis.

SILVA, Roniel Sampaio. BODART, Cristiano das Neves. **O uso do Podcast como recurso didático de Sociologia: aproximando habitus.** Revista de Educação, Ciência e Cultura. Canoas, v. 20, n. 1, jan./jul.2015. <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao> SOUZA, Leandro Montandon de Araújo. **A sociologia no ensino médio: princípios e ações didáticas orientadoras de um ensino que possibilite o desenvolvimento de adolescentes em uma perspectiva histórico-cultural.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

TAUCEDA, Karen Cavalcanti; DEL PINO, José Cláudio. **Processos cognitivos e epistemologias da teoria dos campos conceituais de Gérard Vergnaud, do ensino narrativo e do aprender a aprender.** Ciências & Cognição, v.19, 2014.

TORRES, Ana Carolina Silva Torres; CHIKUSHI, Yuki Meneses; SAITO, Sarita Cristina. **Aprendizagem significativa e sociologia: as rodas de conversa sociológicas.** In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, jul. 2019, Florianópolis. Anais... Florianópolis: UFSC, 2019. Tema: Ensino de Sociologia como conquista: dez anos de resistências. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/46876> VERGNAUD, G. **La théorie des champs conceptuels.** Recherches en Didactique des Mathématiques. 10(2.3), 133-170, 1990.

VERÍSSIMO, Maria Valéria Barbosa. GODINHO, Maria Inês Almeida. DUMONT, Tiago Vieira Rodrigues. **Podcast Sociológico: uma ciência na rede.** Anais do 19º Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica, jul. 2019, Florianópolis.

YOSHIMOTO, Eduardo. MOMESSO, Maria Regina. Das ondas do rádio aos podcasts e audiobooks. In: **Educar com podcasts e audiobooks.** MOMESSO, Maria Regina Momesso ... [et al.]. (Organizadores). – 1.ed. – Porto Alegre: CirKula, 2016.180 p. [e-Book]

**O conteúdo exposto no trabalho é de inteira responsabilidade dos autores.**

# O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE VERBOS DE LIGAÇÃO

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) e a modalidade de Educação a Distância (EaD) são contextos que configuram uma nova realidade imposta no Brasil e no mundo pelo advento da COVID-19. Pensando nisso, este trabalho, que apresenta e analisa como tem ocorrido o ensino dos Verbos de Ligação (VL) em manuais educacionais do Português Brasileiro (PB), tem por objetivo destacar a necessidade de desenvolver produtos educacionais relevantes, por meio de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que ensinem o VL com coerência e sem contradições. Para tanto, o texto se divide em três partes. Na primeira, há um esclarecimento a respeito das TICs no ambiente escolar e como estas são usadas em Metodologias Ativas Educacionais. Na segunda, tecem-se considerações sobre as aulas de Língua Portuguesa e suas possibilidades comunicacionais, gramaticais e de compreensão acerca do VL. Na terceira parte, discute-se o VL e a possibilidade de conceituá-lo sob o viés específico da Linguística Aplicada, por meio das TICs.

**Palavras-chave:** Verbos de Ligação. Tecnologias da Informação e Comunicação. Metodologias Ativas Educacionais.

Ludmila A. de Carvalho Gomes – PUC-MG  
Mestra em Educação pela PUC Minas –  
e-mail: gomeslud@gmail.com

Kelly Cesário de Oliveira – UFMG  
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela UFMG. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – e-mail: kellycesario@gmail.com

Samantha Dias Veleziano de Melo – IFMG  
Bacharelada em Administração pelo IFMG – campus Ribeirão das Neves. Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – e-mail: samantha-veleziano@hotmail.com

Tatiane da Silva Duarte – IFMG  
Bacharelada em Medicina Veterinária pela UFMG. Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior – e-mail: tatiane.silva.duarte15@gmail.com

Mateus Costa Muniz – IFMG  
Bacharelado em Administração pelo IFMG – campus Ribeirão das Neves – e-mail: mateusfcm.bh@gmail.com

## INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea se caracteriza por um adensamento do uso de tecnologias, especialmente as digitais, que conectam pessoas e culturas diversas por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Essas, de acordo com o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), são um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam, por meio das funções de hardware, software e telecomunicações, a automação e a comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e do ensino e aprendizagem.

Com a ampliação do processo de Globalização, somado à evolução tecnológica das TICs e o avanço do uso da Internet, cada vez mais, experiências digitais são introduzidas no dia a

dia das pessoas. Dessa forma, uma sociedade digital emerge e impulsiona uma nova cultura interconectada. Do mesmo modo que as TICs influenciam uma nova cultura digital na sociedade contemporânea, impactam o cenário educacional da atualidade. Do uso de computadores conectados à Internet, até as aulas por aplicativos, muitas foram as transformações no processo de ensino e aprendizagem.

Ensinar e aprender exige dos alunos e dos professores comportamentos que impulsionam metodologias inovadoras e interação entre a tecnologia e os ensinamentos escolares. No ensino tradicional, praticado há séculos, o professor detém todo o conhecimento. Ao aluno, cabe o papel de “absorver” tudo o que lhe é ensinado com pouca ou nenhuma interação. As principais ferramentas de ensino são o quadro e o pincel e, raramente, existe algum equipamento eletrônico como a televisão, retroprojektor, computador, uso produtivo da Internet, entre outros.

No entanto, na era digital, esse *script* tornou-se obsoleto. Com o uso das TICs, os alunos estão a um clique do conhecimento. Assim, por si mesmos, podem abandonar o papel de coadjuvantes e atuar como protagonistas nos seus processos de aprendizagem. Vale ressaltar que não se trata de uma inversão de papéis, ou da desvalorização de quaisquer dos atores da Educação. É, na verdade, uma transformação de cultura, uma mudança de atitude, ou seja, por meio de uma tecnologia potencialmente impulsionadora de conhecimentos, somada com uma metodologia de ensino vanguardista, transgridem-se hábitos e costumes dogmáticos.

Nesse sentido, “Percebe-se que a escola, em seu atual contexto, adota um papel ampliado, não perfazendo o aprendizado, mas sim direcionando os estudantes a trilhar de forma responsável novos caminhos” (SUNAGA; CARVALHO, 2015). Há, portanto, o comprometimento genuíno dos alunos com o processo de aprender. E, para os professores, novas ferramentas tecnológicas<sup>1</sup>, muitas digitais, que complementam as metodologias tradicionais de educação.

Dessa forma, ensinar os Verbos de Ligação (VL), a saber: *ser, estar, continuar, parecer, tornar-se, virar, andar, ficar, encontrar-se, viver e permanecer*, por meio de recursos tecnológicos digitais, é o objetivo desta pesquisa. No primeiro momento da investigação, percebemos que não há consenso na apresentação e na delimitação do que é um VL e, por vezes, tal apresentação é equivocada e até incoerente. Entendemos que essa incoerência se dá por mais de um motivo – aqui, apontaremos dois.

O primeiro, pauta-se no recorte quase exclusivo, e, portanto, insatisfatório, que o VL recebe em manuais educacionais – seu caráter funcional e de ligação ganha destaque nas sessões de predicação verbal, e, por vezes, a concordância do verbo *ser* é

1 Aplicativos, sites, blogs, jogos digitais, entre outros.

ênfaticada, embora verbos como *ser* e *estar* sejam capazes de atribuir traços semânticos aos sujeitos das orações que fazem parte (CASTILHO, 2014), característica não abordada em livros didáticos. O segundo, pela dificuldade de se compreender e se ensinar os VL ao associá-los como sinônimos dos verbos de alçamento, copulares e inacusativos, conforme apontado por Xavier, Kenedy e Oliveira (2018). Essa associação é refutada por esses autores que, a partir de uma série de testes comparativos e de uma importante análise teórica-descritiva sobre essa tipologia verbal, concluem que não é possível considerar o VL como sinônimo de nenhuma outra tipologia.

Pretendemos, dessa maneira, desenvolver produtos digitais educacionais, evitando contradições, por meio das TICs, que auxiliem no ensino coerente acerca dos VL. O uso das TICs para o ensino e aprendizagem dos VL está em concordância com uma ampliação de competências no uso da língua, ao provocar nos alunos uma maior afinidade com os multimeios digitais e a linguagem lúdica. Assim, espera-se que essa metodologia proporcione aos alunos meios de facilitação da aprendizagem e aos professores mais opções de ensino.

Visando a atingir nossos objetivos, organizamos este texto da seguinte maneira: após nossas considerações iniciais, a seção 2 apresenta discussões acerca das Metodologias Ativas Educacionais aliadas às TICs no ambiente escolar, enfatizando o ensino dos VL. Especificamente na seção 3, abordamos o ensino de LP e a necessidade da integração das TICs nesse componente educacional. Além disso, nessa mesma seção, sinalizamos os passos já realizados por esta pesquisa e indicamos os possíveis produtos educacionais que iremos produzir. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

## METODOLOGIAS ATIVAS EDUCACIONAIS E TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

### NO AMBIENTE ESCOLAR

Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documentos oficiais que norteiam as diretrizes educacionais brasileiras, recomendam o uso de tecnologias no ambiente escolar, como podemos verificar nos fragmentos a seguir:

*É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras (BRASIL, 1998, p. 96).*

*As tecnologias da comunicação e da informação e seu estudo devem permear o currículo e suas disciplinas (BRASIL, 1999, p. 134).*

*(...) propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cul-*

*tura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC<sup>2</sup> (BRASIL, 2018, p. 487).*

Essa orientação objetiva permitir uma mudança da estrutura pedagógica e curricular, possibilitando uma maior abertura às práticas didáticas mais comunicativas e novas experiências educacionais colaborativas. Assim sendo, “Ao propor uma abordagem em que a aprendizagem colaborativa seja valorizada, é preciso que o professor perceba e valorize os diferentes tipos de inteligência e habilidades de cada um dos seus alunos” (TEZANI, 2017, p. 154). Mais do que seguir diretrizes oficiais, fazer uso das TICs no cotidiano escolar condiz com uma realidade cada dia menos incomum para a educação: Metodologias Ativas de ensino (MA)<sup>3</sup>, que, somadas às TICs, oferecem novas perspectivas e formas de aprendizagem.

Essa prática requer uma base tecnológica e outra pedagógica. Por isso, é exatamente nessa interface que atua o professor, isto é, na mediação da busca de informações e sua conversão em conhecimento. Numa perspectiva tradicional de educação, o conhecimento escolar é entendido como a “transmissão” do conhecimento científico e erudito. Esse conhecimento oficial, ou seja, escolhido como válido para ser ensinado nos bancos escolares, é cuidadosamente selecionado e sobreposto ao senso comum.

A associação MA-TICs se diferencia das metodologias educacionais tradicionais porque é exigido do aluno uma postura crítico-ativa. É responsabilidade do aluno, nesse sentido, um profundo comprometimento com o processo de aprendizagem, ao buscar informações que nem sempre lhes serão dadas pacificamente.

O uso das TICs e das MA na educação são temáticas discutidas há muitas décadas. Primeiro, questiona-se a formação dos professores, muitas vezes, insuficientes para lidar com as constantes inovações tecnológicas. Segundo, questiona-se como se dá o acesso às tecnologias (especialmente as digitais)

2 A BNCC usa a sigla TDIC para Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para abordar conceitualmente o que estamos tratando por TICs.

3 Metodologias de trabalho educacionais que exigem mudanças de paradigmas. Nelas, os alunos são protagonistas ativos de seu aprendizado. Segundo Berbel (2011) e Pazin-Filho (2014), elas se caracterizam por responsabilizar o aluno pelo seu aprendizado, valorizar as opiniões dos estudantes incentivando-os a realizar questionamentos e buscar respostas por meio da pesquisa de modo autônomo. Sob essa ótica, são exemplos de MA: (i) a Pedagogia por Projetos, que são formas de envolver os educandos em busca de soluções de problemas; (ii) a Educação a Distância (EAD), que pressupõe autonomia do aluno e autodesenvolvimento de habilidades e competências antes da tutoria com o professor; (iii) fóruns de discussão, que são ambientes de troca de informações e entendimentos sobre algum tema específico; (iv) a gamificação, que compreende o uso de jogos com o propósito de desenvolver nos alunos estratégias de raciocínio crítico; (v) a sala de aula invertida, na qual o aluno tem contato com as disciplinas antes de sua tutoria com o professor, entre outras metodologias que provoquem a não passividade durante o processo de ensino e aprendizagem.

pelos alunos no ambiente escolar e fora dele. Depois, quais as vantagens que ambas trazem para as escolas, a escolarização.

Não existe uma resposta única para esses questionamentos. No entanto, a digitalização das sociedades, dos cotidianos de cada cidadão é um fato notável e crescente. Portanto, ao se considerar que a educação formal faz parte do dia a dia de grande parte da população, não causa estranheza termos o avanço dessa tendência digital também nos ambientes escolares.

As discussões sobre tecnologia e educação continuarão existindo. Por isso, se há algum consenso norteador nessa temática é o da sociedade do conhecimento.

*A sociedade do conhecimento exige um homem crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, trabalhar em grupo e de conhecer o seu potencial intelectual. Esse homem deverá ter uma visão geral sobre os diferentes problemas que afligem a humanidade, como os sociais e ecológicos, além de profundo conhecimento sobre domínios específicos. Em outras palavras, um homem atento e sensível às mudanças da sociedade, com uma visão transdisciplinar e com capacidade de constante aprimoramento e depuração de ideias e ações (VALENTE, 1996, p. 5-6).*

Sob essa ótica, acrescentar metodologias modernas na formação dos alunos significa trazer à baila da discussão quais as melhores estratégias para a formação do cidadão da sociedade do conhecimento. Assim, ensinar VL por meio das TICs está de acordo com essa ótica, além de contribuir para uma maior fluidez digital dos alunos.

## AS TICS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO DOS VERBOS DE LIGAÇÃO

De acordo com a BNCC, em relação a área Linguagens e suas Tecnologias, especialmente ao componente Língua Portuguesa (LP), o processo dialógico construído no Ensino Médio precisa “aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multisemióticos” (BRASIL, 2018, p. 498). De forma específica ao uso das TICs nas aulas de LP, é preciso:

*Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 497).*

Sob esse viés, as aulas do componente em questão podem ser consideradas espaços para a ampliação de competências que desenvolvem: (i) a *leitura* crítica acerca das questões sociais e políticas que moldam a realidade do aluno; (ii) a *produção* (social, interventiva e participativa) *de textos* – conforme Ri-

beiro (2015, p. 115), escrever “é ter a chance de manejar mais ferramentas para ampliar formas de expressão” – e (iii) a *oralidade* e a *análise linguística/semiótica*, que tomam a língua, no mínimo, como um fenômeno vivo, sociocultural e atenta às variações regionais.

Entendemos, nesse sentido, que o domínio contextualizado da língua exerce influência na vida cotidiana de qualquer pessoa. Ademais, considerando que, na vida interconectada, cada vez mais, as TICs estão presentes nas salas de aula, em suas diversas configurações, seja, também, por meio dos novos letramentos, dos multiletramentos e/ou do letramento digital<sup>4</sup>, não há como ignorar que a partir delas existe um rico universo comunicacional e institucional para o ensino da LP. Refletindo a respeito do que é esperado nas aulas desse componente e, também, sobre a necessidade de criar materiais educacionais que possam ser utilizados e socializados tanto na modalidade virtual quanto na presencial, esta pesquisa propõe a criação de materiais consistentes e relevantes acerca do ensino dos VL, tomando as TICs como instrumentos educacionais.

Assim, valendo-se das MA, associadas às TICs, é possível lecionar tópicos acerca dos VL que busquem responder às seguintes questões: (1) o que é/quais são os verbos de ligação? (2) Quais suas principais características? (3) Como o aprendizado consistente dessa tipologia verbal pode contribuir para, por exemplo, uma melhor compreensão acerca das competências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>5</sup>, refletindo, conseqüentemente, nas notas obtidas pelos vestibulandos?

Aqui, não é possível deixar de mencionar que essa prova revela questões sociais sensíveis, como as desigualdades sistêmicas, além da memorização de fórmulas. Para Ribeiro (2015, p. 122), a redação do ENEM é “uma espécie de meta única de grande parte dos jovens, o que me parece medíocre, em uma sociedade que lida, cada vez mais, com modulações textuais muito mais sofisticadas”. Há, nesse sentido, uma crítica em relação à forma como essa modalidade textual é engessada. Nesta pesquisa, adotamos a perspectiva de que as TICs podem contribuir para uma visão mais dinâmica desse tipo de

4 Para Mattos (2014), os novos letramentos e multiletramentos são “perspectivas inovadoras para compreensão das práticas de letramento hoje presentes na sociedade globalizada do século XXI”. Segundo a autora, “envolvidos nesses estudos tomam por base a noção de que essas práticas de letramento não são individuais, mas sim sociais, ou seja, são compartilhadas por comunidades e grupos sociais específicos e, por isso mesmo, são plurais” (p. 111). Em relação ao letramento digital, Ribeiro (2009, p. 36) postula que esse “está dentro do *continuum* do letramento mais amplo, não linearmente, mas numa rede de possibilidades que se entrecruzam. Ele pode começar no impresso e partir para os meios digitais, uma vez que muitas ações são semelhantes nesses ambientes”. A autora ainda aponta para a possibilidade do movimento contrário – dos meios digitais para os meios impressos – e que “O importante é compreender que a relação entre os dispositivos para a comunicação foi recentemente reconfigurada. Conseqüentemente, as possibilidades e as exigências do letramento também o foram” (RIBEIRO, 2009, p. 36).

5 Como exemplo, apontamos para a concordância do verbo *ser*, que, em caso de recorrentes desvios, pode refletir negativamente na pontuação da Competência 1, que avalia a modalidade escrita formal da LP.

produção textual, a partir da socialização e do debate acerca das propostas de intervenção social – que geralmente são esquecidas após o término de sua postulação em papel.

Esses conhecimentos e propostas podem estar sob o arcabouço da Linguística Aplicada (LA) e contribuir para que a interface LA/MA/TICs proporcione uma metodologia de ensino de LP mais afinada com uma realidade digital, já inevitável ao presente e ao futuro das metodologias de ensino-aprendizagem (embora não inclusiva e acessível a todos). Nesse viés, esta seção, além de apresentar breves considerações sobre as aulas de LP, pretende apontar o que já foi feito em nossa pesquisa e sinalizar o que será feito para o ensino do VL por meio das TICs.

## PRÁTICAS DE PESQUISA: RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer da pesquisa, houve uma análise de dez coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP) do Ensino Médio. Ao todo, foram sessenta e nove obras. Entre essas, apenas oito livros expuseram informações sobre o VL. Desses, quatro eram livros do 2º ano, dois do 3º ano e dois do 1º ano do ensino médio. Observamos, assim, que os LDP analisados possuíam poucos exemplos de VL. Constatamos que os únicos oito livros que apresentaram conhecimentos acerca dessa tipologia trouxeram apenas os seguintes verbos: *ser*, *estar*, *parecer*, *ficar*, *permanecer*, *continuar* e *tornar-se*. Dessa forma, os LDP apontam poucas informações sobre os VL, o que é prejudicial para o ensino da gramática dessa tipologia verbal, que deve ser corretamente identificada e utilizada em frases e textos para facilitar a estrutura e compreensão dos textos.

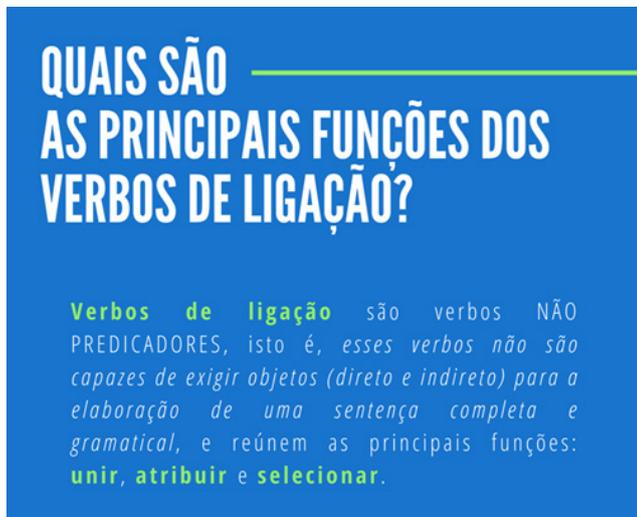
Na pesquisa, também foram analisados doze tipos de gramática, incluindo pedagógicas, normativas (algumas específicas para concursos públicos) e descritivas. Todas elas fornecem conteúdo sobre o VL, ao contrário dos livros didáticos. Em comparação aos LDP, as gramáticas apresentam mais seções para o VL e uma maior quantidade de exemplos de VL, são eles: *ser*, *estar*, *parecer*, *virar*, *ficar*, *permanecer*, *continuar*, *tornar-se*, *encontrar-se*, *transformar-se*, *converter-se*, *viver*, *andar* e o último diferencial notado foi o conceito de “qualquer outro que tenha o mesmo valor semântico de ser e estar” (ROSENTHAL, 2013, p. 300).

A partir desses resultados, nos organizamos para produzir materiais acerca dos conteúdos que mais encontramos relacionados aos VL: caracterização e listagem dessa tipologia, predicação verbal e concordância do verbo *ser*. Até o presente momento, desenvolvemos um infográfico<sup>6</sup> que reúne sete informações importantes sobre o VL (quais são os verbos de ligação? O que dizem os livros didáticos? O que dizem as gramáticas? Quais são as principais funções dos VL? A função unir, traços semânticos dos VL e seleção de minioração

6 Para acessar e utilizar o infográfico, visite o seguinte link: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/584654>

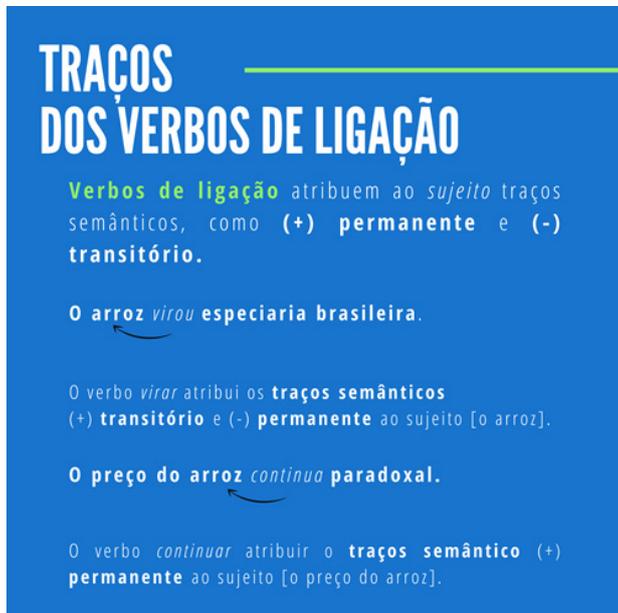
(KATO; NASCIMENTO, 2015)). Desenvolvemos, também, três carrosséis<sup>7</sup> com a mesma temática para divulgação e circulação em redes sociais. A título de exemplo, demonstramos, nas figuras a seguir, duas cenas de um mesmo carrossel.

**Figura 1** – Quais são as principais funções dos Verbos de Ligação?



Fonte: elaborada pelos autores.

**Figura 2** – Traços Semânticos dos Verbos de Ligação



Fonte: elaborada pelos autores.

Optamos por iniciar nossa produção por carrosséis e um infográfico por serem materiais de fácil acesso, consulta e adap-

7 Carrosséis são um conjunto de imagens e vídeos postados juntos em uma determinada rede social. Para respeitar o limite de páginas, optamos por inserir apenas algumas páginas dos nossos carrosséis. Em breve todos estarão postados no perfil do Instagram do Instituto Federal de Minas Gerais (@ifmgnarede).

tação. Professores e alunos podem salvar a publicação e a consultar sempre que for necessário.

### PRÓXIMOS PASSOS DA PESQUISA: CAMINHOS PARA UMA MELHOR COMPREENSÃO ACERCA DOS VERBOS DE LIGAÇÃO POR MEIO DAS TICS

Pensando em retratar a utilização de “diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais” (BRASIL, 2018, p. 497), desenvolveremos uma unidade de ensino que irá propor a abordagem da concordância do verbo *ser*. Aliada a essa construção, produziremos uma videoaula aplicando o proposto pela unidade, que poderá ser utilizada por professores, como suporte para a elaboração de suas aulas, e por alunos. Inicialmente, a unidade estimulará que alunos construam, em grupos, “trailers honestos”<sup>8</sup> que simulam aulas de LP em relação ao conteúdo já especificado. Cada “trailer honesto” pode ser feito considerando as especificidades de uma rede social particular: se o suporte de circulação for o Instagram, por exemplo, o vídeo pode ser menor, com uma linguagem apropriada para a rede, se o trailer for hospedado no YouTube, o vídeo pode conter uma maior duração. Além disso, cada vídeo poderá ser feito a partir de múltiplas ferramentas digitais gratuitas, como PowToon e Canva.

Para uma segunda unidade de ensino, manteremos o formato de construção da unidade e videoaula aplicando a proposta. O conteúdo indicado, dessa vez, será a predicação verbal: verbos predicadores (verbos argumentais que são capazes de selecionar argumentos interno e/ou externo) em comparação com os VL (verbos que não são predicadores – os predicadores em estruturas com VL são os predicativos do sujeito). Nesse sentido, aos alunos será proposta a criação de diversos materiais pertinentes, que trabalhem tanto os verbos predicadores quanto os VL. Para tanto, esses mesmos alunos deverão apropriar-se “criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede” (BRASIL, 2018, p. 497) para a elaboração desse conteúdo. Nossos materiais já disponibilizados poderão auxiliar no momento de pesquisa e nossas sugestões para novos formatos de produção e distribuição do conhecimento serão indicados na unidade de ensino; embora professores e alunos possam e devam modificar e buscar novos formatos que melhor acomodem seus contextos socioculturais.

8 Em um trailer cinematográfico regular, o conteúdo é elaborado de forma a captar a atenção de seu público-alvo, seja por meio de uma música que aumente em um momento específico, para causar comoção, seja por meio de recortes de diálogos instigantes entre personagens, entre outras maneiras. Em um “trailer honesto”, um indivíduo pode narrar o trailer de um filme de forma a apontar o que de fato acontece no filme. Se no trailer regular temos a indicação de uma cena épica, por exemplo, o “trailer honesto” pode deixar claro que a cena não foi tão épica quanto foi vendida. Em uma aula de LP, esse recurso pode ser caro ao fornecer o trabalho com roteiros (em próprios aplicativos para a elaboração de roteiros cinematográficos) e o envolvimento com o ensino do VL de forma clara e coerente, uma vez que possui a característica “ser direto”, claro e explícito, o que evita contradições.

Integrando a concepção de “Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital” (BRASIL, 2018, p. 497) com nossas propostas, disponibilizaremos um *podcast* – roteirizado e gravado por um membro de nossa equipe que está no Ensino Médio. Esse *podcast* contará com a descrição do que foi aprendido por ela durante sua participação neste projeto, especialmente sobre o VL por meio de todas as TICs envolvidas em nosso processo de pesquisa e criação.

Por fim, como as TICs podem constituir um poderoso conjunto de ferramentas para a construção de uma visão mais dinâmica e sofisticada sobre produções textuais, iremos propor a confecção de uma oficina, por meio da elaboração de planos de aulas, sobre como o gênero redação do ENEM pode ser melhor aproveitado, isto é, como o trabalho com outros gêneros pode auxiliar a escrita dessas redações, enfatizando, evidentemente, o ensino dos VL. Dessa forma, iremos “Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos” (BRASIL, 2018, p. 497) para que a escrita da redação não seja engessada e que as propostas de intervenção social sejam socializadas de forma a aprimorar o conhecimento e debate de temáticas importantes, ao mesmo tempo que abordamos as competências que guiam a correção da redação.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, estudamos como pode ocorrer o ensino dos VL por meio das TICs. Esses verbos, de forma recorrente, não aparecem na literatura de forma consensual. Ainda na introdução deste estudo, explicitamos que há uma falta de caracterização acerca dos VL, que se dá por, no mínimo, dois motivos: (1) há um recorte quase exclusivo do tratamento dos VL em manuais educacionais, sejam eles gramáticas ou livros didáticos, que o toma apenas como um verbo funcional, cujo papel é conectar o sujeito e o predicativo do sujeito (predicador de frases com VL); (2) os VL são frequentemente associados como sinônimos dos verbos de alçamento, de cópula e dos verbos inacusativos.

Essas informações incompletas, aliadas às definições inconsistentes, aos erros de conceituação e a omissão da temática em alguns materiais escritos são prejudiciais, tanto para a compreensão do aluno, quanto para as práticas docentes do professor de LP, que, ao utilizar desses materiais como guia de ensino, encontra-se em uma posição de conflito e incertezas. Nesse segmento, nossa pesquisa vem com a proposta de elaborar materiais pertinentes para o ensino coerente dessa tipologia verbal. Especialmente em relação as MA, as investigações iniciais indicam que o seu uso como estratégia de ensino provoca nos alunos mais envolvimento e senso de

responsabilidade do seu aprendizado. Além disso, é cada vez mais comum o uso de MA nas práticas escolares, especialmente associando-as às TICs.

Nessa fase de criação, elaboramos três carrosséis para circulação em redes sociais, uma vez que essas estão cada vez mais presentes na vida de professores e alunos, que podem salvar o material para utilização e reformulação quando for preciso. Elaboramos, além disso, um infográfico que reúne sete informações importantes sobre os VL. Esses materiais foram elaborados à luz de Xavier, Kenedy e Oliveira (2018).

A próxima etapa da pesquisa contará com a elaboração de outros materiais de ensino que fazem uso das TICs como metodologia de ensino, sendo elas: (i) unidade de ensino com a proposta do ensino do verbo *ser*, seguida por videoaula aplicando a proposta; (ii) unidade de ensino com a temática *predicação verbal* (verbos argumentais e verbos de ligação – não argumentais), seguida por videoaula aplicando a proposta; (iii) roteirização e gravação de um *podcast* e, por fim, (iv) oficina sobre como o gênero redação do ENEM pode ser melhor aproveitado em interseção com outros gêneros, ou seja, como o trabalho com outros gêneros pode auxiliar a escrita dessas redações, enfatizando, evidentemente, o ensino dos VL.

### REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia nos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versoafinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf)>. Acesso em: 03 dez. 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

CASTILHO, Ataliba de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014.

KATO, Mary A.; NASCIMENTO, Milton do. **Gramática do Português Culto Falado no Brasil**: a Construção da Sentença. São Paulo: Contexto, 2015.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida. Novos letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira 1. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S.l.], v. 17,

n. 1, p. 102-129, jun. 2014. ISSN 2237-4876. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/17354/14771>>. Acesso em: 03 dez. 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2014v17n1p102>.

PAZIN-FILHO, Antonio. Estratégias inovadoras para métodos de ensino tradicionais – aspectos gerais. **Revista Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto** – USP, Ribeirão Preto, v. 47, n. 3, p. 284-292, jul./set. 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa. LETRAMENTO DIGITAL: UM TEMA EM GÊNEROS EFÊMEROS. **Revista da ABRALIN**, [S.l.], v. 8, n. 1, may 2017. ISSN 0102-7158. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/52433/32273>>. Acesso em: 03 dez. 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/rabl.v8i1.52433>.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia e poder semiótico: escrever, hoje. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 112-123, 2015. DOI: 10.17851/1983-3652.8.1.112-123. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16691>>. Acesso em: 3 dez. 2020.

ROSENTHAL, Marcelo. **Gramática para concursos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013. 584 p.

SUNAGA, Alexsandro; CARVALHO, Camila Sanches de. As tecnologias digitais no ensino híbrido. In: BACICH, Lillian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues (Org.). **Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino**. 1ª. ed. São Paulo: Pearson, 2017. ISBN 978-85-430-2593-3.

VALENTE, Armando. **Informática na educação: conformar ou transformar a escola**. Florianópolis: CED/UFSC, 1996. (Texto apresentado no VIII ENDIPE).

XAVIER, Gláucia do Carmo; KENEDY, Eduardo; OLIVEIRA, Kelly de. Estudo formal dos verbos de ligação: natureza sintática e representação no módulo mental. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaios**, n. 33, p. 112-139, dez. 2018.

**O conteúdo expresso no trabalho é de inteira responsabilidade dos autores.**

# DESAFIOS NA CRIAÇÃO DE REDE DE CONTATOS (NETWORKING) NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Um dos fatores que colaboram com o sucesso profissional de um indivíduo é a criação de uma ampla rede de contatos profissionais e acadêmicos, prática comumente conhecida como networking. Um dos principais momentos para a criação dessa rede é durante a formação acadêmica. Com o advento da modalidade on-line de ensino/aprendizagem proporcionada pela educação a distância, os meios de interação entre alunos e professores se tornaram mais difíceis. O objetivo do presente estudo é discutir sobre os desafios para interação no ensino a distância, com o intuito da criação de rede de contatos pelos estudantes. Para tanto, foi realizada revisão bibliográfica através de pesquisa e acesso a bases de dados on-line, tais como: SciELO, Google Scholar e o portal de periódicos da CAPES, objetivando compreender como as ferramentas dos ambientes virtuais de ensino a distância promovem a interação dos alunos, bem como as necessidades ainda existentes. Tal pesquisa se caracteriza como qualitativa e exploratória. As plataformas disponibilizadas pelas instituições de ensino que ofertam cursos a distâncias geralmente dispõem das seguintes ferramentas de interação: chat, fórum, glossário, questionário, tarefas, diários, entre outros. Essas ferramentas podem ser classificadas de acordo com sua forma de comunicação: síncrona e assíncrona, a primeira ocorre quando os estudantes e professores/tutores dialogam no mesmo espaço de tempo (chats, vide-

Walmir Nunes Vieira Júnior – Universidade  
Vale do Rio Doce

Engenheiro de segurança do Trabalho, Engenheiro Mecânico e  
Pós-graduando em Docência do Ensino Superior –  
e-mail: walmirnunes@hotmail.com

oconferências), já a segunda dispensa a necessidade da presença simultânea dos envolvidos (fóruns, e-mails). Desta forma, observa-se que ambas as formas de comunicação proporcionam oportunidades de interação, no entanto, é necessária a criação de práticas pedagógicas pelos professores/tutores que estimulem o diálogo entre os alunos, assim como o comprometimento destes em utilizar constantemente as ferramentas interagindo entre si.

**Palavras-chave:** Educação à distância. Ensino. Networking.

## INTRODUÇÃO

Com o advento da modalidade de ensino a distância, os meios de interação social passaram por transformações. Com a alta demanda, as instituições de ensino implementaram os Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, os quais integram as ferramentas digitais por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs.

Desta forma, esses ambientes se tornaram as salas de aulas e o estudo, que antes tinha data e horário marcado, agora pode ser realizado no tempo e no local escolhido pelo aluno, havendo apenas a necessidade de uma conexão com a internet. Observa-se a praticidade e a flexibilidade como atrativos aos indivíduos que buscam alcançar uma formação acadêmica em que as atividades e estudos se adequem ao cotidiano.

Segundo Oliveira et. al (2017), a EAD é um grande salto para democratização do conhecimento, pois possibilita a oportunidade de formação a um número muito maior de pessoas, visto que, por meio da internet, o ensino pode alcançar qualquer indivíduo em qualquer lugar do planeta.

A partir dessas modificações no processo de ensino e aprendizagem, os alunos se tornaram figuras mais independentes na construção do conhecimento, e desta forma, nota-se a diminuição da necessidade de interação entre os indivíduos, ocasionando assim, a dificuldade na criação de vínculos sociais entre os envolvidos nesse processo.

Diante dessa realidade, este estudo se faz necessário visando compreender as dificuldades e a importância da criação de uma ampla rede de contatos por parte dos alunos, prática conhecida como *networking*, como forma de facilitar o sucesso profissional e acadêmico dos estudantes.

Isto posto, como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA colaboram para promover a interação social dos alunos e quais as dificuldades existentes visando a criação de uma rede de contatos profissionais e acadêmicos?

O objetivo geral é discorrer sobre as dificuldades e possibilidades existentes na educação a distância, no que tange à interação dos alunos entre si e com os professores/tutores e compreender a importância do *networking*. Para tanto, a pesquisa tem como objetivos específicos: analisar as ferramentas de interação proporcionadas pelos ambientes virtuais de aprendizagem; compreender como ocorre a interação entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, as motivações e interesses dos alunos; e, por fim, compreender o conceito de *networking* e as contribuições para a carreira dos estudantes.

Analisando a abordagem do problema, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, e de natureza básica. Para concretizar os objetivos e, conseqüentemente, alcançar a resposta do problema de pesquisa proposto, utilizou-se da técnica de pesquisa bibliográfica a partir de busca por meio do portal online do Google Scholar, utilizando palavras chaves pertinentes ao tema central, sendo analisados os trabalhos científicos encontrados do período entre 2016 e 2020.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA**

Segundo Oliveira et. al (2017), muitos estudiosos defendem que a educação a distância já estava presente na sociedade desde o século XV a partir da invenção da imprensa, que permitia o estudo por meio de correspondência. Em alguns países da Europa, como Suécia, Reino Unido e Espanha, além

dos Estados Unidos, foram implementadas as primeiras experiências com o EAD, seguida de uma maior disseminação no início do século XX, alcançando novos continentes.

A educação a distância chegou ao Brasil em um momento delicado no país, no início do século XX, em que a população urbana crescia em decorrência do êxodo rural e as escolas não possuíam estruturas para a alta demanda de alunos (FABRICIO et. al, 2018).

Oliveira et. al (2017) ressalta que o grande avanço no cenário da EAD no Brasil se deu no início dos anos 90, quando as instituições de ensino superior desenvolveram seus cursos utilizando as TICs.

Um marco de grande relevância no país foi a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, que dita sobre a educação a distância em seu artigo 80:

*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. (Regulamento)*

*§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.*

*§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.*

*§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (Regulamento)*

*§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:*

*I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;*

*I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012)*

*II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;*

*III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996, p. 24).*

Outro grande acontecimento responsável por impulsionar o ensino a distância no Brasil foi a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB, instituído por meio do Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, que determina em seu artigo 1:

*Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País (BRASIL, 2006, p. 1).*

Nota-se a importância desse decreto como um instrumento de democratização do conhecimento, no qual, dentre outras determinações, busca ofertar cursos superiores para um maior número de indivíduos, reduzindo as desigualdades, e proporcionando condições de desenvolvimento para a modalidade de ensino a distância (BRASIL, 2006).

A internet como Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC tem se destacado na prática educativa, principalmente no ensino a distância, nesse contexto, os professores tiveram que integrar essas tecnologias na sua prática pedagógica (SOARES et. al, 2019).

É sabido a importância da interação dos alunos durante o processo de ensino e aprendizagem, muitos trabalhos apresentam a potencialização do ensino na educação a distância por meio da adoção de métodos que estimulem os alunos a participarem ativamente do processo, construindo assim uma pedagogia de coautoria, baseada na aprendizagem participativa e dialógica, proporcionando o compartilhamento e a construção dos conhecimentos (DIAS; SILVA, 2016; OLIVEIRA et. al, 2017; SOARES et. al, 2015). Todavia, é importante compreender a necessidade da interação social também como forma de auxílio durante a carreira do indivíduo.

Para Sousa Neto, Netto e De Lima (2016), pesquisas na área de educação a distância são necessárias visando promover a evolução da aprendizagem, socializando os alunos no decorrer desse processo de ensino, contudo, percebe-se que existe uma carência de estudos sobre a interação social no ambiente virtual.

Segundo Dos Santos e Duarte (2019), devido à globalização, os novos enquadramentos das relações sociais, o desenvolvimento tecnológico e outros fatores impuseram novas exigências aos indivíduos na gestão da carreira, e uma das variáveis determinantes no trajeto profissional é o *networking*.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Observando o ponto de vista de sua natureza, a presente pesquisa se caracteriza como básica, uma vez que tem como objetivo construir um conhecimento útil para o avanço científico do estudo da educação a distância, sem aplicações práticas previstas.

De acordo com a abordagem do problema, conclui-se que se trata de um estudo qualitativo, tendo em vista o vínculo indissociável entre a subjetividade dos indivíduos envolvidos em relação ao problema proposto, que não pode ser traduzido em números.

Segundo Marconi & Lakatos (2010), a abordagem qualitativa utiliza-se da coleta de dados visando descobrir ou aprimorar questões que serão respondidas ao decorrer do estudo, tal enfoque baseia-se na subjetividade do pesquisador, sem a utilização de recursos ou técnicas estatísticas. Swerts (2014) apresenta em seu trabalho que as pesquisas qualitativas possibilitam o levantamento de dados que geram interpretação e reflexão.

Quanto aos procedimentos técnicos para a elaboração deste estudo, foi realizada pesquisa bibliográfica a partir de busca por meio do portal online do Google Scholar, utilizando as palavras chaves “networking”, “interação na EAD” e “ferramentas na EAD”, em seguida, foram analisados os trabalhos científicos elaborados entre 2016 e 2020 que possuíam relação com o problema de pesquisa estudado. Segundo Lakatos e Marconi (1992) a pesquisa bibliográfica tem como objetivo apresentar ao pesquisador tudo aquilo que já foi escrito sobre determinado assunto.

## DESENVOLVIMENTO

### OS AVANÇOS DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TICS

Nas palavras de Angeluci e Cacavallo (2017, p. 243) “a educação e a tecnologia sempre caminharam e caminham juntas, seja em cursos tradicionais, seja em cursos a distância, ou em modelos de ensino híbrido.”

Segundo Dias e Silva (2016), com o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação, a internet se tornou um meio propício para a difusão de conhecimento, o que colaborou para o aumento da oferta de cursos superiores a distância.

Desta forma, as instituições de ensino implementaram o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, que, segundo De Almeida Maia e Da Silva (2020, p. 83), pode ser definido como um “software computacional que integra diferentes mídias e recursos e – por meio da internet – possibilita a veiculação de

informação, o armazenamento e compartilhamento de dados e a comunicação síncrona e assíncrona”.

Para Angeluci e Cacavallo (2017), o AVA é um grande avanço nos processos comunicacionais e educacionais entre os alunos, professores e a escola e nas estratégias de ensino e aprendizagem. Segundo os autores, passou a ser possível ampliar a propagação de conteúdo a qualquer hora e lugar, por meio de qualquer tipo de mídia (ANGELUCI; CACAVALLO, 2017).

Compreendendo o AVA como um ambiente que integra as ferramentas digitais utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessário compreendê-las para constatar como esses ambientes colaboram com a interação social.

### AS FERRAMENTAS QUE INTEGRAM OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Conforme observado por Oliveira et. al (2017), as plataformas disponibilizadas pelas instituições de ensino que ofertam cursos a distâncias geralmente dispõem das seguintes ferramentas de interação: chat, videoconferência, teleconferência, fórum, portfólio, blog, fórum e e-mail. Essas ferramentas podem ser classificadas de acordo com sua forma de comunicação: síncrona e assíncrona, a primeira ocorre quando os estudantes e professores/tutores dialogam no mesmo espaço de tempo, já a segunda dispensa a necessidade da presença simultânea dos envolvidos. O Quadro 1 classifica as ferramentas de acordo com a forma de comunicação característica.

**Quadro 1 – Classificação das ferramentas de ensino EAD de acordo com o modo de interação**

<b>Comunicação Síncrona</b>	<b>Comunicação Assíncrona</b>
Chat	Fórum
Videoconferência	E-mail
Teleconferência	Portfólio
Audioconferência	Blog

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se que a existência das novas tecnologias de informação colabora com a disseminação da prática de ensino a distância devido à praticidade e flexibilidade proporcionadas, todavia, é importante citar que essas tecnologias são ferramentas que deverão ser utilizadas para a interação entre os verdadeiros autores do processo de ensino aprendizagem: os alunos e os professores/tutores (ANGELUCI; CACA-

VALLO, 2017). Ou seja, as ferramentas são o meio em que a comunicação é possível, contudo, é necessário que os envolvidos no processo busquem essa interação.

### MOTIVAÇÕES E INTERESSES DOS ALUNOS

Embora a pesquisa realizada por Mülbet et. al (2011) não se enquadre no período analisado por este estudo, é muito interessante observar e levar em consideração os resultados do estudo, uma vez que os dados foram obtidos junto aos alunos e professores. Por meio do estudo realizado pelos pesquisadores é comprovado que a maioria das mensagens são trocadas entre professores e alunos, e os fatores que motivam o envio de mensagens por parte dos alunos estão representados na Figura 1.

**Figura 1: Motivações e interesses dos alunos para interação em AVAs**



Fonte: Mülbet et al. (2011).

Dentre as motivações e interesses apresentados na Figura 1, constatam-se necessidades relacionadas à interação social, como pode ser observado nos itens “desejo de afiliação ao grupo”, “iniciativa para a colaboração” e “manifestações de afetividade”. Assim sendo, nota-se que os alunos demonstram interesse em se socializar para atingir determinados fins relacionados ao curso, e em relação aos vínculos afetivos, que podem contribuir para o *networking* desses indivíduos.

*A interação entre aluno-professor e aluno-aluno é um processo complexo que interfere significativamente no processo de aprendizagem, sobretudo, quando se espera que esta interação se dê de modo colaborativo e fortemente centrada no aluno. Esta interação é, portanto, um fenômeno que precisa ser bem compreendido (Mülbet et. al, 2011, p. 2).*

Desta forma, nota-se que a interação na educação a distância é um desafio pedagógico, que deve ser entendido visando colaborar com o processo de aprendizagem e com a socialização dos alunos.

## CONCEPÇÃO DE NETWORKING E INTER-RELAÇÃO COM A CARREIRA PROFISSIONAL

Segundo Dos Santos e Duarte (2019), o termo “carreira” se origina do palavrava em latim *carraria*, que significa caminho ou estrada larga para veículos. Para a definição deste termo existe uma grande variedade de concepções, um conceito mais recente define carreira como a trajetória profissional que é o resultado do aproveitamento de oportunidades que o mercado proporciona e a vontade e interesses do próprio indivíduo.

Para Souza (2003), pode-se definir o termo *networking* como um conjunto de técnicas e atitudes que requerem um comportamento natural de solidariedade e de ajuda recíproca. Segundo o autor, fazer *networking* é criar, manter e usufruir uma rede de contatos, de forma consciente e sistemática, com a proposta de alavancar os objetivos pessoais e profissionais do indivíduo (SOUZA, 2003).

De acordo com Zaninelli (2008), o *networking* é uma ferramenta essencial para construção do conhecimento e troca de experiências, caracterizando-o como essencial para a ascensão de qualquer profissional.

Dos Santos e Duarte (2019) conclui em seu estudo que o *networking* é, definitivamente, um conceito que está atrelado diretamente ou indiretamente com áreas-chave da carreira de uma pessoa, por meio de apoio, orientação, oportunidades de trabalho, consciência das competências, entre outros fatores que colaboram positivamente.

Dos Santos e Duarte (2019) também apresentam a importância de compreender o conceito de carreira proteana, e a inter-relação que ela tem com o *networking*, segundo os autores, essa tipologia está relacionada à concepção de carreira autogerida, em que o indivíduo tem uma perspectiva diferente, não estando focado em alcançar altas hierarquias dentro de uma empresa, mas sim na gestão da própria carreira, conjugando com seu bem-estar e desenvolvimento pessoal.

Segundo Alvarenga et. al (2019), as carreiras proteanas predominarão no século XXI, esse tipo de carreira é composto por duas dimensões: a autodirigida, em que o indivíduo passa a ser responsável pela gestão de sua própria carreira; e a orientação por valores, onde o indivíduo é norteado por seus valores para tomar decisões, de modo a atender as próprias aspirações e obter sucesso.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme observado, as tecnologias de comunicação estão em constantes aperfeiçoamento e alterações, tornando-se cada vez mais fácil e produtivo a comunicação entre os alunos e os professores. Entretanto, é interessante observar que as TICs que integram os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são instrumentos

em que a comunicação é possível, ou seja, para que ocorra interação, são necessárias as iniciativas dos envolvidos.

Segundo Soares et al. (2015), o professor precisar estar sempre em busca de inovações para desenvolver a atividade caracterizada como docência no ensino a distância, ampliando as possibilidades de intervenção no processo de ensino e aprendizagem, visando proporcionar novas oportunidades de interação entre os alunos.

Nota-se que os alunos demonstram aos professores e tutores o interesse em participar de grupos, tem iniciativa de colaboração e manifestações de afetividade. Como foi visto no decorrer do trabalho, participar de um grupo é uma grande oportunidade de estabelecer uma rede de contatos que poderá beneficiar o estudante de diversas formas durante a sua atuação acadêmica e profissional, além de gerar sentimentos positivos de apoio, superação dos obstáculos e desafios.

Esse é um fator que também contribui positivamente para a instituição de ensino, uma vez que os alunos reunidos e motivados poderão desenvolver pesquisas e estudos que trarão um reconhecimento positivo para a instituição junto à sociedade.

É válido ressaltar que durante a formação acadêmica o indivíduo contará com o apoio de profissionais formados da área em que deseja atuar, além de colegas que almejam objetivos semelhantes, desta forma, é um momento adequado e útil para que ele amplie sua rede de contatos com pessoas que podem colaborar com seus objetivos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, observa-se que as ferramentas digitais integradas aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, síncronas e assíncronas, proporcionam oportunidades de interação, no entanto, para acontecer socialização dos indivíduos é necessária a criação de práticas pedagógicas pelos professores/tutores que estimulem o diálogo entre os alunos, assim como o comprometimento destes em utilizar constantemente as ferramentas interagindo entre si.

Espera-se que a realização deste trabalho colabore com o desenvolvimento científico das pesquisas relacionadas à educação a distância, colaborando com o sucesso profissional e acadêmico dos indivíduos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Espera-se que a partir das considerações apresentadas, alunos e professores/tutores, compreendam a importância do *networking* para a carreira, e estudem métodos didáticos que colaborem para a interação social nos meios de comunicação integrados durante a formação.

Como todo estudo é um recorte da realidade, que visa aprofundar em um contexto a partir de uma técnica que permita

uma forma de enxergar o fenômeno, cumpre-se ressaltar que esta pesquisa aborda o problema proposto com base em revisão dos estudos de outros autores, com o objetivo de formular uma reflexão sobre a importância das interações sociais durante a formação acadêmica.

Nesta perspectiva, para trabalhos futuros, sugere-se a realização de estudo de caso envolvendo alunos, tutores e professores de diferentes instituições de ensino a distância, objetivando compreender quais ferramentas proporcionam maior interação social e quais as práticas pedagógicas que são adotadas valorizam o diálogo, a troca de experiências e a construção de vínculos sociais, visando o aperfeiçoamento e a disseminação desses instrumentos.

#### REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, M. A.; FREITAS, A. D. G. de; BIZARRIAS, F. S.; COSTA, P. R. da. Carreira Sem Fronteiras e Carreira Proteana: O Papel das Atitudes de Maturidade na Carreira de Estudantes Universitários. **Revista Gestão & Conexões**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 118–139, 2019. DOI: 10.13071/regec.2317-5087.2019.8.2.23031.118-139. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ppgadm/article/view/23031> . Acesso em: 29 out. 2020.
- ANGELUCI, A. C. B., CACAVALLO, M. Ensino híbrido, tecnologias e a nova ecologia cognitiva: uma revisão de literatura. In. **Revista Comunicações**, v. 24, n. 2, p. 229-246, 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2915/1966> . Acesso em: 31 out. 2020.
- BRASIL. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm) . Acesso em 31 out. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 31 out. 2020.
- DE ALMEIDA MAIA, M. D. S.; DA SILVA, D. G. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM: USOS E ABUSOS. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 81-95, 15 maio 2020. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/555> . Acesso em: 31 out. 2020
- DIAS, F. A. O., SILVA, A. M. S. . O uso das Ferramentas na Educação a Distância e o Papel do Tutor. In. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 10, n. 30, p. 16-33, 2016. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/373/621> . Acesso em: 31 out. 2020.
- DOS SANTOS, M. B., DUARTE, I. . Networking e Carreira: Conceitos e interações. In: **Proceedings of the III International Meeting of Sociology (ISSOW)**. 2019. p. 151-161. Disponível em: [http://www.apsiot.pt/images/publicacoes-psi/06\\_3eisiot.pdf](http://www.apsiot.pt/images/publicacoes-psi/06_3eisiot.pdf) . Acesso em: 31 out. 2020.
- FABRICIO, L. B. et al. O Ensino de História na Educação à Distância (EaD): novos caminhos para a aprendizagem online. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 307-317, jun. 2018. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3255> . Acesso em: 10 dez. 2020.
- MARCONI, M. A. , LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LAKATOS, E. M. . MARCONI, M. A. . **Metodologia do Trabalho Científico**. 4 ed. São Paulo. Revista e Ampliada. Atlas, 1992.
- MÜLBERT, A. L., GIRONDI, A., PEREIRA, A. T. C., NAKAYAMA, M. K.. A interação em ambientes virtuais de aprendizagem: motivações e interesses dos alunos. In. **Revista Novas Tecnologias na Educação**. v. 9, n.1, 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufgrs.br/renote/article/view/21972> . Acesso em 31 out. 2020.
- OLIVEIRA., A. T. E. et. al. Ferramentas e estratégias de interação e comunicação na prática da tutoria em EAD. In. **Evidências**. v. 13, n. 13, p. 71-85, 2017. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Paula\\_Prata/publication/327546396\\_Ferramentas\\_e\\_estrategias\\_de\\_interacao\\_e\\_comunicacao\\_na\\_pratica\\_da\\_tutoria\\_em\\_EAD/links/5b95849d4585153a53152bd9/Ferramentas-e-estrategias-de-interacao-e-comunicacao-na-pratica-da-tutoria-em-EAD.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Paula_Prata/publication/327546396_Ferramentas_e_estrategias_de_interacao_e_comunicacao_na_pratica_da_tutoria_em_EAD/links/5b95849d4585153a53152bd9/Ferramentas-e-estrategias-de-interacao-e-comunicacao-na-pratica-da-tutoria-em-EAD.pdf) . Acesso em 31 out. 2020.
- PAVEZI, Adriana Maria et al. O uso das ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem pelos acadêmicos dos cursos de administração e processos gerenciais do nead-cesumar. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**, 17., 2011, Maringá. Anais [...] . Maringá: Abed, 2011. v. 1, p. 01-10. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/269.pdf> . Acesso em: 31 out. 2020.

SOARES, T. A., FERREIRA, B. P., SOBENKO FILHO, J., MACHADO, D. P. . Interação como alicerce da EAD contemporânea. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4, 2015. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19595\\_8968.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19595_8968.pdf) . Acesso em 31 out. 2020.

SOUSA NETO, Francisco S.; NETTO, José Francisco M.; DE LIMA, Dhanielly P. R.. Análise das Interações Sociais entre os Participantes de um Curso EaD: Uma Revisão Sistemática da Literatura. In: ANAIS PRINCIPAIS DO SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SISTEMAS COLABORATIVOS (SBSC), 13. , 2016, Belém. *Anais [...]*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2016 . p. 205-217. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbcs/article/view/9502>. Acesso em: 27 out. 2020.

SOUZA, D. **Ferramentas de Gestão de tecnologia: um diagnóstico de utilização nas pequenas e médias empresas**

**industriais da região de Curitiba**. Curitiba. 119 p. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). PPGTE, CEFET, 2003. Disponível em: <http://www.pg.utfpr.edu.br/ppgep/disciplinas/tico/disserdani.pdf>. Acesso em 31 out. 2020.

SWERTS, M. S. O. (Org.). **Manual para elaboração de trabalhos científicos**. Alfenas: UNIFENAS, 2019. Disponível em: <https://www.unifenas.br/pesquisa/manualmetodologia/normasdepublicacoes.pdf>. Acesso em: 31 out. 2020.

ZANINELLI, D. **Networking, um instrumento de Marketing Pessoal**. Brasília. CONSEC, 2008. Disponível em: [http://www.fenassec.com.br/pdf/artigos\\_trab\\_cientificos\\_consec\\_2lugar.pdf](http://www.fenassec.com.br/pdf/artigos_trab_cientificos_consec_2lugar.pdf). Acesso em: 31 out. 2020.

**O conteúdo expresso no trabalho é de inteira responsabilidade dos autores.**

# **EIXO TEMÁTICO 2**

INCLUSÃO E DIVERSIDADE  
EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO  
FORMAIS DE ENSINO NA EPT

# ACESSIBILIDADE SENSORIAL E MEMÓRIA DO TRABALHO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

O presente projeto tem por objetivo criar um produto educacional no Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica voltado para pessoas com deficiência visual inseridas no mercado de trabalho e/ou profissionais do ramo, com formação técnica, utilizando pinturas adaptadas para o público alvo sobre episódios específicos da História do trabalho no Brasil como principal veículo de aprendizagem a partir de uma perspectiva crítica sobre práticas laborais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a fim de pontuar os obstáculos empregatícios para pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho e despertar a consciência e/ou criticidade do público alvo sobre a histórica exclusão dos mesmos no mercado de trabalho. Por meio da pesquisa-ação, o produto consiste em uma exposição com recursos de acessibilidade, ajustadas às plataformas digitais para deficientes visuais, e visa suscitar reflexões críticas sobre memórias históricas pontuais sobre o trabalho presentes no elenco de pinturas, através de audiodescrição das imagens que ressaltam a ausência de pessoas cegas nas formas de produção desenvolvidas através dos séculos. A partir da gravação da exposição a ser realizada em plataforma digital, esperam-se obter dados de análise que componham, efetivamente, o produto educacional. O público-alvo são discentes cegos e com baixa visão, dos cursos técnicos em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e do Curso Técnico em Ar-

Renata Silencio de Lima – IFRJ

Especialista em Acessibilidade Cultural – UFRJ/MINC, Docente no IFRJ, Mestranda de Mestrado ProfEPT-RJ. – e-mail: renatasilencio@gmail.com

Heleno Álvares Bezerra Júnior  
– IFRJ/ProfEPT

Doutor em Literatura Comparada – UERJ, Docente no IFRJ e no Programa de Mestrado ProfEPT-RJ – e-mail: heleno.junior@ifrj.edu.br

tesanato Integrado ao Ensino Médio, ambos do Instituto Benjamim Constant, RJ, e/ou trabalhadores com deficiência visual ou profissionais da área que participem ativamente do processo em voga.

**Palavras-chave:** Memórias sobre Trabalho. Pessoas com deficiência visual. Arte. Acessibilidade.

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo consiste em um relato de experiência da aplicação de um produto educacional, elaborado para cumprir a etapa final do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) cujo objetivo foi a criação de um projeto voltado inicialmente para pessoas com deficiência visual inseridas no mercado de trabalho e/ou profissionais do ramo, com formação técnica, utilizando pinturas de episódios específicos da História do trabalho no Brasil adaptadas para o público-alvo, com uma perspectiva crítica sobre práticas laborais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a fim de pontuar os obstáculos empregatícios para pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho sob a hipótese de que, pela arte, despertar-se-iam a consciência e/ou a criticidade de pessoas com deficiência visual quanto à sua histórica exclusão no mercado de trabalho nacional.

Por meio da pesquisa-ação, o produto consistiu em uma exposição realizada de forma remota, por conta do isolamento social da COVID-19, utilizando um único recurso de acessibilidade, a audiodescrição, e visou suscitar reflexões críticas sobre a ausência de pessoas com deficiência visual em memórias históricas pontuais, presentes no elenco das imagens selecionadas, sobre o trabalho. Os dados de análise foram obtidos a partir da gravação da exposição realizada na plataforma digital Google Meet. A execução do projeto se deu com um único público-alvo; a saber: os discentes cegos e com baixa visão, do curso técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos (Proeja), com habilitação em Artesão Ceramista; Artesão Escultor; Artesão em Serigrafia, curso este criado no ano de 2019, no Instituto Benjamim Constant, RJ.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo o documento oficial nacional *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil* (BRASIL, 2010), a partir do qual fazemos um pequeno recorte histórico, podemos relatar que a atenção voltada às pessoas com deficiência (PCD) data do período imperial, destacando a criação de duas organizações que, até o presente momento, funcionam; a saber: O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, criado em 1854 por D. Pedro II, hoje, Instituto Benjamim Constant (IBC) bem como o Instituto dos Surdos-Mudos, criado em 1856, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Nas primeiras décadas do século XX, houve manutenção e pequenos investimentos para os deficientes sensoriais. Nesse caso, as pessoas com deficiência visual e auditiva foram especificamente contempladas (BRASIL, 2010). Naquele mesmo período, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), surgiu um movimento consistente pela luta dos direitos humanos, contando com a participação de pessoas de diversas esferas sociais. Essas lutas se fortaleceram por conta da criação da ONU em 24/10/1945 e da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, reconhecida pelo conjunto de pactos internacionais que promovem tratados voltados para direitos humanitários. Mais que tudo, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), também presidida pela ONU, destacou-se no propósito de promover, proteger, assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais de pessoas com deficiência de modo a garantir o respeito e a dignidade inerente a elas.

No Brasil, a Constituição da República Federativa de 1988, no 5º artigo, garante a igualdade entre todos os cidadãos brasileiros. Portanto, o exercício dos direitos individuais e sociais é garantido às pessoas com deficiências pelo conjunto de leis que estão na constituição, como também pela Lei. 7.853/89 e pelo Decreto 129/91 que promulga a Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho – OIT, sobre Rea-

bilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes e o Decreto 3956/2001 que ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Apesar da Lei 8213/91, conhecida como Lei de Cotas que prevê a inclusão da Pessoa Com Deficiência (PCD) no mercado de trabalho, e da Lei 13.146/15 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e dispõe sobre as condições de igualdade para a PCD, empresas tendem a resistir à contratação de tais pessoas devido ao preconceito e ao desconhecimento, por não reconhecerem, nas PCDs, capacidade laboral. Em função da histórica negligência do Estado para com a diversidade humana, e também pela falta de uma formação educacional omnilateral na qualificação profissional, principalmente para pessoas com deficiência visual – englobando, pessoas com baixa visão e cegas –, pensamos em promover uma exposição de quadros e imagens acessíveis para os discentes dos cursos técnicos em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com a hipótese de que, por intermédio de retratos da memória do trabalho no Brasil e o hiato mnemônico neles contido quanto às PCDs no mercado de trabalho, a descrição oral das pinturas viesse a despertar a consciência e/ou a criticidade sobre a histórica exclusão de pessoas de pessoas com deficiência visual no universo laboral.

A exposição adaptada contou com o recurso de audiodescrição; recurso este que traduz imagem em palavras, fazendo jus ao conceito de acessibilidade e à adaptação da exposição como espaço de interação sensorial para pessoas com deficiência visual, de modo a promover inclusão social. Tendo em vista os pressupostos elencados, dialogamos com Sarraf (2015), segundo a qual, a acessibilidade está diretamente relacionada à prática da inclusão, de forma equânime, pois, sem adaptações para as pessoas com deficiência, em projetos e equipamentos culturais, não há possibilidade de fruição desta ou aquela forma de arte, entretenimento e/ou ferramenta de aprendizagem. Por isso, a autora esclarece que, nas “normas internacionais e no conceito geral de inclusão, o termo acessível pressupõe as dimensões física, intelectual, cognitiva e atitudinal ([...] implícita nos relacionamentos sociais e interpessoais)” (SARRAF, 2015, p. 65). Complementando a fala de Sarraf na organização de um espaço inclusivo de aprendizagem, Virginia Kastrup (2018) afirma, em sua abordagem sobre cognição inventiva, que atividades inclusivas não devem ser somente criativas no sentido de atraentes, elas precisam ser propositivas e educativas. Assim, ela diz que as tarefas precisam inventar problemas a serem discutidos; daí, o termo cognição inventiva, usado para designar propostas desafiadoras e reflexivas que dialogam com a proposição de nosso produto educacional, iniciando com exposição de quadros, passando pelo debate e chegando ao preenchimento de questionários.

Considerando as abordagens de Sarraf (2015), Kastrup (2018) e a finalidade do produto educacional voltado para discentes do ensino médio técnico integrado, cabe destacar a abordagem de G. Frigotto *et alii* (2005), também direcionada para a concepção do Ensino Médio Integrado, com vistas para uma formação humana, capaz de desafiar um sistema laboral que, por vezes, visa somente à lógica mercadológica do lucro. Daí, a necessidade de se ampliar o espaço da formação integral e humana, em vez de uma formação meramente operacional, com foco no conhecimento, conforme afirmam Neves e Pronko (2008).

De fato, o conceito de Educação Politécnica e Tecnológica valoriza o protagonismo do aluno, em articulação direta com a Pedagogia Relacional (PR), muito utilizada em processos educacionais para pessoas com deficiência, contribui imensamente para o enriquecimento epistemológico e sociocultural do público-alvo. Isso porque na PR, cuja base teórica foca no construtivismo, o ser humano, como elemento ativo no processo de aprendizagem, constrói ou interpreta as suas estruturas mentais com autenticidade. Pedagogos relacionais como Fernando Becker (2012) acreditam na autonomia do aluno para formulação do conhecimento e defendem que processos interacionais entre aluno-professor, aluno-aluno, aluno-objeto sejam indispensáveis à construção epistemológica do sujeito durante o processo ensino-aprendizagem; tanto que, para o mesmo teórico, “aprendizagem é por excelência, construção; ação e tomada de consciência da coordenação das ações” (BECKER, 2012, p. 22).

Também, de caráter construtivista, a Pedagogia Relacional dialoga subsequentemente com o sociointeracionismo de Vygotsky, psicólogo e pedagogo marxista, segundo o qual a experiência social se constrói a partir das relações entre linguagem e ação de modo interacional, concebendo, portanto, a linguagem artística como algo capaz de provocar estímulos, questionamentos a partir de uma perspectiva estética e se utilizar desse processo para impactar a psique do sujeito em fruição dentro de um viés sociointeracionista (VYGOTSKY, 1998).

Tomando esta premissa por base, trabalhar com pinturas adaptadas para pessoas com deficiência visual parece ser uma boa estratégia metodológica para discutir o papel educacional da arte, visto que os quadros contendo cenas da História do Trabalho no Brasil são capazes de elucidar o alijamento de pessoas com baixa visão ou cegas dos grupos que compuseram a mão de obra em cada obra apresentada. Ainda dando suporte teórico à utilização da arte como estratégia pedagógica, György Lukács (1978), assim como Vygotsky, teoriza sobre o papel social da arte à luz do marxismo, apresentando a estética como um veículo capaz de aprofundar questões do cotidiano, retirando dessas questões uma opacidade medíocre e o elevando a um patamar de reflexão não somente estético, mas também de cunho sociopolítico.

Com isso, entendemos que a proposta para arte apresentada por Vygotsky (1998) e Lukács (1978) esteja em consonância com o pensamento de Paulo Freire (2005). Afinal, ela corrobora uma abordagem que, em nome da exemplificação e por meio da ilustração, procura pôr em prática uma pedagogia humanística e libertadora, complementando a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos de Freire, cuja visada pedagógica acentua uma relação ensino-aprendizagem dialógica, emancipatória do sujeito política e socialmente oprimido e investe na libertação e transformação do sujeito cognoscente, protagonista e autor da sua história (FREIRE, 2005).

Em total sintonia com Paulo Freire, Marise Ramos (2014) elabora fundamentos para a construção de uma concepção de educação profissional comprometida com a formação humana, articulando trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis na formação do cidadão; essa proposta foi apresentada no PPC do curso do nosso público-alvo, na qualidade de alunos do Instituto Benjamim Constant. Teorizando, de igual modo, uma formação técnica omnilateral, Demerval Saviani (2003) propõe aos educadores um pensamento pedagógico, principalmente no que se refere à concepção educacional de fazer pedagógico histórico-crítica, que funcione como “mediação no seio da prática social global, [...] possibilita[ndo] às novas gerações incorporarem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais” (SAVIANI, 2003, p.143). Considerando que o formato da exposição apresentada se constitui em um espaço não formal de aprendizagem, trazemos, para o cerne da problematização, Ghon (2015), que trata das perspectivas de espaços não formais de aprendizagem, chegando a afirmar que eles constituem “um processo sociopolítico, cultural e pedagógico na formação para a cidadania, entendendo o sociopolítico como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade” (GHON, 2015, p. 16).

Ainda na ótica da omnilateralidade e na proposição da formação do indivíduo, a história retratada na exposição da imagem dos quadros foi construída de forma a propor uma discussão sobre a memória do trabalho no Brasil, dialogando com as teorias da historiadora Sandra Pesavento (2003) que, em nome da História Cultural, defende que a obra de arte pode ser uma das fontes histórica à medida que seu criador, ao retratar uma cena, situada em um contexto histórico, anuncia sua leitura do fato sobre ela.

Em consonância com Pesavento, outra autora que discute a questão da memória histórica através da arte é Kátia Canton (2015), que chega a afirmar que a arte deseja contar a “história de modo potente, efetivo” (p. 13). E, para tanto, a arte “[p]recisa conter espírito o tempo [do objeto artístico], refletir visão, pensamento, sentimento de pessoas, [e

relações entre] tempos e espaços” (CANTON, 2015, p. 13) para efeitos contextuais. Portanto, entendemos que a tecitura da exposição formada pelos fios da história, da arte, com acessibilidade pode resultar em uma possibilidade de troca de conhecimento e de ensino-aprendizagem. Assim sendo, utilizamos pressupostos teóricos da EPT, em articulação com teorias construtivistas, marxistas e ligadas ao papel educacional da arte na representação histórica para organizar uma sequência de quadros expostos por audiodescrição.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em voga colocou em prática um estudo de caso na qualidade de pesquisa-ação com abordagem qualitativa e análise exploratória. A pesquisa-ação de natureza colaborativa permite aos pesquisadores desempenhar um papel ativo, de intervenção social junto ao grupo da pesquisa (THIOLLENT, 1986). O benefício dessa abordagem é a liberdade avaliativa da pesquisadora mediante sua interação direta com o grupo discente e a análise dos encontros videografados.

As ações previstas foram realizadas em nove fases: 1) elaboração de projeto de pesquisa; 2) revisão bibliográfica; 3) escolha das imagens; 4) elaboração dos textos para a audiodescrição; 5) elaboração da exposição adaptada para pessoas com deficiência visual de forma virtual; 6) execução do projeto; 7) levantamento de dados após a exposição colhidos retroativamente a partir de debate gravado, tendo, como norteamento metodológico científico, critérios da observação participante e as técnicas de pesquisa e suas metodologias em eventos, amostras de quadros na perspectiva de Marconi e Lakatos (1996); 8) análise dos dados colhidos após o debate e resposta ao questionário; 9) comparativo entre a percepção do evento por meio de gravações com as respostas dos questionários; 10) ideias conclusivas pela pesquisadora na perspectiva da pesquisa-ação; 11) redação do artigo com os resultados apresentados pelo projeto.

### DESENVOLVIMENTO

A exposição aconteceu entre os dias 18, 19 e 20 de novembro de 2020, na plataforma digital Google Meet, através de apresentações de 8 imagens em PowerPoint, sendo elas quadros e fotografias audiodescritas. Considerando as questões de horário dos alunos, mais de uma apresentação foi necessária. Cada encontro aconteceu entre 45 e 60 minutos de duração no total. Foram 6 participantes ao todo, sendo que alguns assistiram à exposição adaptada mais de uma vez por livre e espontânea vontade, pois gostaram da atividade. Com isso, houve uma participação diária que variava entre 3 e 4 discentes. Para efeitos de esclarecimentos, informamos que, segundo o PPC do Curso Técnico de Artesanato Integrado a Educação de Jovens e Adultos ao qual tais discentes pertencem, há a oferta de 6 vagas para cada habilitação, que são: Artesão Ceramista; Artesão Escultor; Artesão em Serigrafia. Isso esclarece o porquê de um público reduzido.

Além da audiodescrição, houve a contextualização quanto ao período histórico para cada obra e as relações de trabalho de cada época representada pictoricamente para que os alunos fossem conduzidos a perceber a ausência das pessoas com deficiência visual em cada período que foi abordado. Antes de conhecermos a realidade dos alunos aos quais tivemos acesso, tivéramos a intenção de falar sobre questões legislativas antes e durante o cumprimento da Lei n° 8.213/91 bem como os recentes retrocessos, quebrando a obrigatoriedade de quotas para pessoas com deficiências físicas específicas. Contudo, conforme os alunos com deficiência visual inscritos no PROEJA também apresentavam limitações cognitivas, a explanação sobre questões da legislação foi abordada no sentido de salientar que a obrigatoriedade das vagas para o público-alvo já existiu e deve consistir em um direito pelo qual pessoas com deficiência visual devem lutar. Isso para que tal direito seja restabelecido e haja um mercado de trabalho mais democrático e bem mais inclusivo.

Pontuamos que tanto a audiodescrição das imagens como a contextualização histórica foram adaptadas à linguagem do público-alvo, visando a uma relação mais próxima aos seus capitais sociais e culturais, não por conta das deficiências visuais, pois, como já esclarecido, tínhamos alguns alunos com déficit cognitivo, dependentes da presença dos responsáveis para auxiliar na participação da exposição, inclusive. Outro fato importante é que alguns participantes só tiveram um mês e meio de aula presencial e haviam retomado as atividades de forma remota e há pouco tempo, de modo que não estavam totalmente familiarizados. Em função do exposto, procuramos a todo momento manter a atenção dos discentes com um discurso leve, linguagem coloquial e com entonação narrativa de conto de histórias, descrevendo “personagens”, contextos e desdobramentos, e, sempre que possível, focando na reflexão da construção de uma criticidade quanto à ausência de pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho ao longo dos episódios históricos elucidados. A exposição em si apresentou um roteiro de quadros divididos nas seguintes temáticas:

#### 1) Uma antiga perspectiva sobre o deficiente visual como um ser inapto ao trabalho:

Embora o objetivo fosse focar a realidade histórica do deficiente visual no Brasil, a fim de provocar uma reflexão inicial sobre as relações de trabalho, fizemos a utilização de uma imagem que remetesse ao período medieval para mostrar a visão do cego como um indivíduo inútil e inapto, algo culturalmente estabelecido no Brasil. Para tanto, utilizamos um recorte da pintura *Parábola do Cego* do artista renascentista Pieter Bruegel, que retrata homens destituídos de visão tentando guiar um ao outro, para ilustrar a ideia equivocada da incapacidade de pessoas com deficiência visual. Assim sendo, descrevemos a imagem e focamos no trabalho servil bem como na falta de mobilidade social e no impedimento de ascensão

social além da exclusão das pessoas cegas no fazer laboral durante a Idade Média. Nas pesquisas sobre quadros de pessoas cegas trabalhando, não foram encontradas obras artísticas que as retratassem no exercício do trabalho. E, quando encontrada alguma imagem, as pessoas com deficiência visual apareceram como pedintes ou em situações de constrangimento, aspecto este que prenuncia a exclusão do cego no mercado de trabalho em grande parte da História Moderna Ocidental.

## 2) O trabalho durante a extração de pau-brasil por meio de mão de obra indígena:

Neste momento, saímos do período medieval e entramos na Idade Moderna e no Brasil. A obra escolhida foi *Pau-Brasil*, de Cândido Portinari, quadro que retrata indígenas cortando árvores de pau-brasil, além de ser uma obra de fácil reprodução tátil. Vale lembrar que a proposta inicial do projeto era presencial, ou seja, uma exposição de pinturas adaptadas de forma tátil, acompanhada de audiodescrição previamente gravada e ouvida por fones; mas, devido à pandemia, isso não foi possível. O quadro *Pau-Brasil* retrata um período marcante na história nacional do período pré-colonial entre 1500 e 1530, quando a mão de obra para a extração de madeira era ainda indígena. Foi uma fase de extração desenfreada com atividade predatória no tocante ao Pau Brasil. Nesse quadro foi apresentada a mão de obra escrava e a ausência de pessoas com deficiência visual em atividades laborais e a falta da possível adaptação para receber este grupo dentro do contexto em questão.

## 3) A mão de obra escrava no cultivo de cana de açúcar no Nordeste Colonial e na produção de café durante o Segundo Império Brasileiro:

Continuando a linha do tempo, por questão de recorte, destacamos o período da escravidão nos períodos compreendidos entre os séculos XVII e XIX, focando nas atividades agrícolas do Brasil Colônia e do Brasil Império, abordando, respectivamente, o cultivo da cana-de-açúcar e o plantio do café, tendo como característica comum a mão de obra escravizada, composta por africanos de diferentes etnias trazidos para cá, bem como afro-brasileiros (PINSKY, 1988). Para ilustrar o plantio da cana-de-açúcar, trouxemos a aquarela *Engenho de Cana – São Carlos*<sup>9</sup>, de Hercule Florence (1804-1879), francês radicado no Brasil e um dos pioneiros da fotografia no mundo. No tocante ao plantio de café, audiodescrevemos a obra *Lavrador de Café*, de Cândido Portinari. Ambos os quadros trazem a imagem de pessoas negras no labor. Quanto a isso, voltamos para as informações relevantes sobre o martírio e as atrocidades provocados pela escravidão; e, outra vez, o público foi motivado a analisar a ausência de mão de obra de pessoas com deficiência visual.

## 4) Reflexões sobre a industrialização ocidental e objetificação do ser humano no sistema capitalista:

Para ilustrar o período da industrialização ocidental que, gradativamente, chegou ao Brasil, apresentamos o quadro da artista nacional Djanira, intitulado *Fábrica*, rico em elementos que compõem a imagem de uma tecelaria. Na contextualização da obra, aludimos à produção fabril, à produção de insumos e à falta de adaptação para pessoas com deficiência visual nesse ramo. Trouxemos uma reflexão da produção em série e grande escala para tratarmos da objetificação humana em espaços e condições de trabalho. Como a industrialização remete à força do capitalismo e por não termos encontrado outra obra nacional que retratasse o sistema de produção fabril, escolhemos o impactante quadro *Portrait of America – the New Freedom*, do artista mexicano Diego Rivera, pois ela propõe uma crítica à escravidão e à mecanização humana que visa o lucro. A imagem foi áudio descrita para os discentes a fim de provocar um questionamento sobre a condição social do trabalhador, o sistema, o dono da empresa, o foco no lucro etc.

## 5) Trabalhadores com deficiência visual:

Fechando a exposição com o olhar contemporâneo e com o intuito de completar o simbólico quebra-cabeça em torno do alijamento de pessoas com deficiência visual em produções de trabalho em diferentes momentos históricos, trouxemos, de modo adicional, fotografias de trabalhadores com deficiência visual na área de Artes, já que os alunos são estudantes de artesanato no IBC. Assim, apresentamos a imagem de Dona Sônia, artesã cega de Pernambuco bem como a fotografia de John Bramblit, pintor cego dos EUA, ambas com audiodescrição para provocar um debate sobre possibilidades das futuras atuações dos alunos no mundo do trabalho e promover a identificação deles com os artistas elucidados.

Assim sendo, apontamos os desafios e conquistas presentes na realidade de tais pintores para motivar os discentes participantes, porém não deixando de trazer à reflexão a ausência de pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho devido à conjuntura política, à flexibilidade da legislação e à importância da adaptação dos espaços de labor para receber o público em voga. Em todos os encontros virtuais, após a exposição de todas as imagens, fizemos uma pequena roda de conversa/debate para abordar as percepções de cada aluno; todos tiveram seu momento de fala.

Sobretudo, neste momento, procuramos valorizar o lugar de fala dos participantes e suas visões de mundo. Visamos frisar a importância das políticas públicas afirmativas e o retorno à obrigatoriedade de quotas para trabalhadores com

deficiências visuais e outras e a importância do papel que esses jovens precisam desempenhar na reivindicação dos seus direitos garantidos pela constituição, porém não cumpridos na prática. Percebemos também uma relação afetiva de alguns participantes que, por apreciarem o projeto e querendo apreender melhor o conteúdo proposto, assistiram às videoconferências mais de uma vez, o que mostra uma afinidade com o projeto e com a pesquisadora que o conduziu. Tanto as observações do debate quanto a participação na exposição serão abordadas no próximo item.

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro contato de aproximação com os alunos e alunas do Curso Técnico em Artesanato Integrado à Educação de Jovens e Adultos, do Instituto Benjamin Constant – IBC, observamos a classe social dos participantes, majoritariamente composta de camadas sociais menos abastadas, apresentando adultos fora do mercado de trabalho e ensino médio incompleto; um cenário que comprova a percepção de J. Moll (2010) e S. M. Manfredi (2002) sobre o Brasil como um país, cujo projeto de educação classista e excludente, pautado em estratificações sociais, que mantém de fora pessoas com deficiências visuais, dentre outras.

Dos 11 alunos matriculados, todos foram contactados; alguns declinaram do convite, outros não responderam, e o que mais ficou evidente em algumas negativas recebidas foi a falta de recursos para a manutenção do sinal da internet, visto que alguns possuem pacotes com tempo de navegação limitado, ou sofrem com a oscilação do sinal, como a baixa tecnologia do aparelho. Por esses motivos, não se sentiram aptos a participar do evento. Todos os 6 participantes responderam ao questionário enviado pelo Google Forms, e, de fato, as impressões obtidas no primeiro contato foram confirmadas nas respostas.

Quanto à participação dos alunos durante a exposição, observamos que o meio virtual criou um distanciamento emocional inicial, talvez por receio de uma exposição pública, porém, procuramos atraí-los de forma descontraída, o que surtiu ótimo efeito. Procuramos conduzir as discussões de modo simples, focando no que tratávamos. De modo geral, a participação dos discentes foi discreta e pontual, com respostas que se limitavam a “sim” ou “não”, e a possibilidade de um debate mais fundamentado ficou um pouco distante do que esperávamos. A dispersão provocada pelo ambiente onde se encontravam, seus lares, pode ter sido outro fator. Eram muitos fatores externos, tais como televisores ligados, conversas paralelas e também questões cognitivas de alguns de alguns alunos.

Apesar disso, durante o debate, uma das alunas declarou que a exposição a fez pensar sobre a ausência da pessoa

com deficiência no mercado de trabalho e que os modos de trabalho não foram pensados para receber pessoas com deficiência visual. Para além disso, o fato de os alunos já terem apresentado alguns de seus trabalhos no curso fez-nos pensar que houve um local de reconhecimento para esse público ou uma possível identificação com os dois artistas apresentados. Os questionários feitos através do Google Forms, recolhidos após a exposição, foram estruturados de forma objetiva e intencionaram proporcionar uma avaliação, mesmo que breve, das impressões com o foco na criticidade quanto à história do trabalho e ausência da representatividade das pessoas com deficiência em espaços laborais, remunerados ou não. Todos responderam aos questionários dando a impressão de que o ambiente online seja um local mais confortável para expressarem opiniões. Trouxemos um recorte das repostas que dialogam diretamente com este estudo de caso.

Os dados apresentados no Gráfico 1 demonstram que houve entendimento da proposta da exposição e, apesar de uma pequena curva de desvio, podemos considerar que os discentes conseguiram perceber a ausência de oportunidades igualitárias para todos e a falta de possibilidades de inserção das pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho.

**Gráfico 1 - Análise crítica da história do trabalho e inclusão**

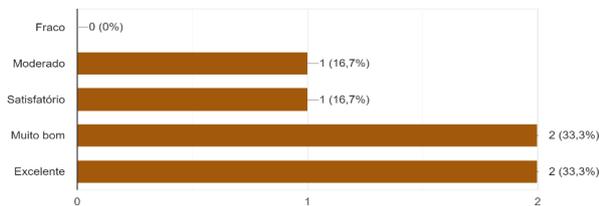


Fonte: Elaborada pelos autores

O uso da obra de arte para a construção do roteiro da historicidade do trabalho, bem como os contextos apresentados dentro de cada época, provocou nos discentes uma reflexão sobre o mercado de trabalho, como apresentado no Gráfico 2. Além disso, na pergunta sobre arte, 100% dos participantes afirmaram que a arte ajuda a contar a História. Estas respostas dialogam com os pressupostos de Vygotsky (1998) e Lukács (1978), nos quais a arte pode ser uma estratégia pedagógica, saindo do lugar somente estético e promovendo reflexão.

### Gráfico 2 - Análise da linha do tempo – historicidade e criticidade

A sequência de obras de artes apresentadas lhe fizeram pensar sobre o mercado de trabalho antes mesmo do debate, de que forma?  
6 respostas



Fonte: Elaborada pelos autores

Dando foco à importância da formação dos alunos no curso e se essa facilitaria a entrada deles no mercado de trabalho, 50% afirmaram que sim e 50%, talvez, apesar de 100% considerarem importante a formação na área que estão cursando. Ainda há uma certa insegurança quanto à relação qualificação-mercado de trabalho, talvez por serem alunos de primeiro e segundo anos e por estarmos em um ano atípico no qual o diálogo com o mercado de trabalho se tornou quase intransponível.

Em última hipótese, porque compreenderam que o atual cenário político não favorece ações afirmativas inclusivas. Quanto ao debate no final do evento, mesmo que tenha ocorrido de forma tímida, observamos, por meio das respostas, que houve uma recepção positiva em relação à relevância de sua realização, pois as opiniões, em sua grande maioria, quase totalizaram 80% no tocante à importância de uma conversa de tal natureza, dialogando com a proposta de pedagogia relacional, de construção do sujeito durante o processo de ensino-aprendizagem (BECKER, 2012), e a formação omnilateral prevista na EPT voltada para a percepção crítica do profissional em formação quanto a seus papéis e direitos do cidadão e trabalhador (FRIGOTTO et alii, 2005).

Apesar da adaptação necessária para a realização de forma remota por conta do isolamento social, a subtração dos elementos táteis, olfativos e de troca de experiências no projeto inicial, de natureza presencial, talvez ofertasse mais oportunidades de uma prática mais efetiva entre o público e a obra de arte.. Nesse sentido, a adaptação da exposição para o formato remoto pode ter suprimido, mesmo que pontualmente, uma vivência mais intensa, inicialmente proposta pelo projeto. Por esse motivo, achamos relevante perguntar aos participantes se a exposição, em sua configuração primária, poderia ter sido mais interativa.

Assim, questionamos se haveria acréscimo ou não de informações. O resultado atingido coaduna com as nossas

hipóteses quanto à perda de informações possivelmente ocorridas na realização de modo remoto. 90% dos participantes afirmaram que agregariam mais informações se o trabalho tivesse sido desenvolvido de forma presencial.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente, a História do Brasil mostra que as PCDs, incluindo aquelas com deficiência visual, são definitivamente excluídas de muitas atividades em nossa sociedade, sobretudo, as de natureza trabalhista. Podemos observar, pelo grupo assistido, que todos, além de estarem fora do mercado, são adultos no processo de escolarização tardio, o que nos leva a pensar que as políticas públicas vigentes efetivamente negligenciam o direito dessas pessoas. Esse fato não somente gera uma demanda, mas também justifica um dos motivos para direcionarmos nosso olhar mais atentamente para trabalhadores com necessidades específicas. Por tudo observado, consideramos o objetivo do projeto alcançado, pois realizamos a exposição com acessibilidade para pessoas com deficiência visual, dentro da ótica da formação técnica integral nos parâmetros da EPT, no que tange à formação omnilateral para o mercado de trabalho, apesar da subtração de elementos e sua remodelagem para a forma virtual.

Consideramos que a hipótese de que a arte despertaria a consciência e/ou criticidade do público-alvo sobre a histórica exclusão deles no mercado de trabalho foi, mesmo que pontualmente, concretizada e alcançada, assim como destacamos que as nuances de deficit cognitivo do público-alvo possam ter influenciado diretamente nos resultados. De forma holística, consideramos satisfatória a execução do projeto, tendo em vista os fatores como o interesse e vínculo afetivo dos alunos no processo, mesmo que se portassem de modo muito discreto. Quanto à realidade desse público, fica evidente que há pouca discussão com relação às limitações e alijamento de pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho, posto que há uma lacuna considerável entre a educação para pessoas com deficiência e a inserção deste grupo no mundo do trabalho. O projeto que dá origem a esse artigo é apenas um pequeno demonstrativo das privações vividas por um público com necessidades específicas e que carece de uma assistência muito maior do Estado. Considerando que o curso foi executado em meio à pandemia, entendemos que a experiência tenha sido exitosa. De outro modo, como grande parte da exposição, em sua formação inicial, já se encontra organizada, pretendemos criar, em uma futura pesquisa, uma segunda amostra de quadros em caráter presencial, a fim de traçar um comparativo entre o que foi desenvolvido remotamente e o que pode vir a ser, de forma não virtual, promovendo maior aprofundamento do tema e intervenção social direta voltada para o bem-estar e a conscientização crítica de pessoas com deficiência visual em formação para o trabalho, nos parâmetros da EPT.

## REFERÊNCIAS

- BECKER, Fernando. **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**. Em: Educação e Construção do Conhecimento. Editora Penso, 2012. Disponível em: [https://www.larpsi.com.br/media/mconnect\\_uploadfiles/c/a/cap\\_01\\_95\\_.pdf](https://www.larpsi.com.br/media/mconnect_uploadfiles/c/a/cap_01_95_.pdf). Acesso em 04/12/2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm) Acesso em: 01 dez 2020.
- BRASIL. **DECRETO Nº 129, DE 22 DE MAIO DE 1991**. Promulga a Convenção nº 159, da Organização Internacional do Trabalho - OIT, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0129.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0129.htm) Acesso em: 01 dez 2020.
- BRASIL. **DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm) Acesso em: 01 dez 2020.
- BRASIL. **Lei nº. 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os planos de benefícios da previdência e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8213cons.htm). Acesso em: 30 nov 2020.
- BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 01 dez 2020.
- BRASIL. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/historia-do-movimento-politico-pcd.pdf>. Acesso em: 01 nov 2020
- CANTON, Katia. **Tempo e memória**. <https://edoc.site/download/214314326-tempo-e-memoria-de-katia-cantonpdf-pdf-free.html> Acesso em: 17 nov. 2020.
- CARDOSO, Adalberto M.. **A construção da sociedade do trabalho no Brasil: uma investigação sobre a persistência singular das desigualdades**. Rio de Janeiro: Amazon [Publicação Independente], 2018.
- CONVENÇÃO 159 - **Convenção da Organização Internacional do Trabalho - OIT, sobre Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes**. Genebra, 1983. Disponível em: [https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS\\_236165/lang-pt/index.htm](https://www.ilo.org/brasilia/convencoes/WCMS_236165/lang-pt/index.htm) Acesso em: 01 dez 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). **O ensino médio integrado. Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- GHON, Maria da Glória (org) – **Educação não formal no campo das artes**. São Paulo: Cortez, 2015.
- KASTRUP, Virgínia. **Cegueira e Invenção: cognição, arte, pesquisa e acessibilidade**. Curitiba: CRV, 2018.
- LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética marxista: sobre a categoria da particularidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MOLL, Jaqueline. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em 01 dez 2018
- PESAVENTO, Sandra J. **História e História Cultural**. São Paulo: Autêntica, 2003.
- RAMOS, Marise N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: <http://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09>. Acesso em: 01 dez 2018.
- \_\_\_\_\_. **História e política da educação profissional** – Curitiba Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 5)

SARRAF, Viviane Panelli. **Acessibilidade em espaços culturais: mediação e comunicação sensorial**. São Paulo: EDUC e FAPESP, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. revisada e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**O conteúdo expresso no trabalho é de inteira responsabilidade dos autores.**

# EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E PRIVADOS DE LIBERDADE: UM ESTUDO DE CASO NA APAC DE PARACATU/MG

Este estudo aborda a possível relação entre um curso de extensão ofertado em espaço não formal por meio da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e seus impactos na formação humana integral dos sujeitos que o concluíram dentro de uma unidade prisional, na ótica dos ex-alunos. A pesquisa visa responder se um curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) ministrado em estabelecimento prisional pode impactar na formação humana integral dos estudantes que o terminaram. O objetivo geral consiste em investigar em que medida uma ação extensionista através de curso da EPT é condição favorável para formação omnilateral de recuperandos e egressos da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC) masculina de Paracatu-MG. Tem-se a perspectiva de que a Educação Profissional pode ser instrumento viável para a formação humana integral de pessoas no âmbito de um estabelecimento prisional. A pesquisa se desenvolverá por meio de um estudo de caso com abordagem predominantemente qualitativa de caráter descritivo. Quanto a metodologia haverá a aplicação de questionário semiestruturado e realização de entrevista semiestruturada individual com os ex-alunos do curso. As entrevistas serão transcritas e submetidas a software para a análise de conteúdo a partir da seleção de categorias. Ainda, intenciona-se desenvolver como produto educacional um curso de Segurança em Instalações e Serviços em eletricidade à luz das bases concei-

Getúlio Albernaz Lobo – IFB  
- Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica  
– e-mail: getulio.lobo@estudante.ifb.edu.br

Ricardo Faustino Teles – IFB  
- Doutor e Pós-doutor em Ciências Florestais  
– e-mail: ricardo.teles@ifb.edu.br

tuais da EPT. Destarte, apresenta-se neste estudo a Educação Profissional como propositura à formação humana omnilateral dos sujeitos na acepção do sentido educativo do trabalho.

**Palavras-chave:** Qualificação Profissional. Espaço não formal. Formação Humana Integral.

## INTRODUÇÃO

No ano de 2008, formou-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro. A proposta da RFEPCT é a oferta de educação gratuita e de qualidade, afim de qualificar trabalhadores a atuarem nos mais variados setores econômicos do Brasil (MELO, 2019).

Com relação à educação profissional, o Capítulo III da Lei nº 9.394/96, Artigo 39 consta que esta “conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (ROBERTO, 2018, p. 76). Essa modalidade de ensino deve ser desenvolvida por meio de cursos e programas referentes à Formação Inicial e Continuada (FIC) dos trabalhadores, à educação profissional técnica de nível médio e à educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Nessa perspectiva, reitera-se que a educação precisa, sobretudo, ser capaz de promover mecanismos de inclusão. Para tanto, é necessário que a escola cumpra o seu papel social no sentido de atender e contribuir com a educação em todos os seus aspectos.

Interessante comentar o ponto de vista de Foucault (1987) sobre o modelo de construção dos presídios, para o autor os mesmos dificultam ou até impossibilitam os reclusos a reaprenderem o exercício da cidadania humana por intermédio da educação, do trabalho e da arte. Ocorre que, após o cumprimento de sua pena, o indivíduo se apresentará à sociedade para recomeçar a sua vida. Nesse aspecto, é imprescindível que ele já tenha desenvolvido algumas habilidades profissionais, caso contrário, apenas carregará consigo o estigma de um ex-presidiário e sem qualquer qualificação, estará fadado a se tornar mais um entre tantos os que vivem à margem da sociedade.

Após essas considerações, é importante ressaltar que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) - Campus Paracatu, na busca de potencializar o seu papel social na oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) gratuita e de qualidade, sugeriu ação educativa vislumbrando contemplar o público em situação de restrição de liberdade. Para tanto, participou do edital intitulado - "Seleção Pública de Projetos de Entidades Públicas ou Privadas com Finalidade Social na Comarca de Paracatu do Estado de Minas Gerais".

A Instituição propôs o "Religando Vidas", projeto este aprovado para a oferta do curso Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão, para 60 recuperandos da Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC), unidade masculina de Paracatu.

Acerca da APAC, o site da Fraternidade Brasileira de Assis-tências aos Condenados (FBAC) ressalta que:

*[...] é uma entidade civil de direito privado, com personalidade jurídica própria, dedicada à recuperação e à reintegração social dos condenados a penas privativas de liberdade. Ela ainda opera como entidade auxiliar do poder Judiciário e Executivo, respectivamente, na execução penal e na administração do cumprimento das penas privativas de liberdade. O objetivo da APAC é promover a humanização das prisões, sem perder de vista a finalidade punitiva da pena. Seu propósito é evitar a reincidência no crime e oferecer alternativas para o condenado se recuperar.*

Buscando conhecer em maior profundidade as contribuições, limites e desafios da educação profissional, o tema principal deste estudo é a possível relação entre um curso ofertado por meio da EPT e seus impactos na formação humana integral dos sujeitos que o concluíram dentro de uma unidade prisional.

O problema desta pesquisa busca entender se um curso (FIC) ofertado em estabelecimento prisional pode impactar na formação humana integral dos estudantes que o concluíram.

Em relação aos objetivos, tem-se como geral investigar em que medida uma ação educacional através de curso da EPT é condição favorável para formação omnilateral de recuperandos e egressos da APAC masculina de Paracatu-MG. Já como específicos tem-se: conhecer a percepção dos concluintes tocante ao curso; levantar potencialidades e desafios da abrangência da educação profissional no cotidiano de uma APAC; analisar as habilidades e competências previstas a serem desenvolvidas por meio do curso e sua relação com as atividades profissionais da formação; e verificar a existência de ligação do curso com o processo de emancipação dos participantes.

Com relação à hipótese, acredita-se que a educação profissional tem possibilidade de ser instrumento viável para a formação omnilateral de pessoas no âmbito de um estabelecimento prisional.

Quanto a justificativa do estudo, elenca-se a baixa produção acadêmica no âmbito dos programas de Pós-graduação, modalidade *stricto sensu*, no que se refere à educação profissional para pessoas em situação de privação de liberdade. Corroborada como justificativa a garantia do direito de assistência educacional voltada aos apenados e egressos de unidades prisionais segundo a Lei de Execução Penal (LEP) e outras normas brasileiras garantidoras do direito à educação. Também se justifica pelo baixo índice de acesso dos presos às atividades educacionais. Assim sendo, o estudo está motivado em relatar uma experiência de educação profissional vivenciada em estabelecimento prisional, preocupando-se em dar voz a uma população à margem da sociedade.

Acerca dos procedimentos metodológicos esta investigação se configura como um estudo de caso predominantemente qualitativo descritivo utilizando-se como instrumento para coleta de dados a análise documental, questionários e entrevistas.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### CONCEPÇÃO DE CONCEITOS BÁSICOS QUE ALICERÇAM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Apresenta-se, brevemente, a seguir, algumas bases conceituais que norteiam a educação profissional.

### TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

O trabalho, na sua dimensão ontológica, deve ser entendido como ato característico do ser humano e, em seu sentido histórico, atrelado aos meios de produção, ou seja, vinculado a ação econômica. Por conseguinte, o mundo da produção e o mundo da constituição do ser humano são indissociáveis.

Entender o princípio educativo do trabalho implica em uma noção específica da humanidade em que o trabalho é condição essencial para a existência das pessoas (BRASIL, 2007).

O trabalho como princípio educativo está relacionado à educação omnilateral, educação esta que, segundo Ciavatta (2014) almeja preparar o indivíduo na sua plenitude, isto é, em todos os aspectos, na sua integridade intelectual, física, mental, cultural, política, científica, tecnológica, moral e para o trabalho.

### **FORMAÇÃO HUMANA OMNILATERAL**

A formação integral procura romper com a divisão entre trabalho mecanizado e trabalho científico, na perspectiva de formar trabalhadores qualificados a atuarem como cidadãos e gestores, evidenciando o trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2007).

Segundo Pacheco (2015) “[...] a formação humana omnilateral inclui o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho tem de ser compreendido tanto em seu sentido ontológico, enquanto realização humana, quanto prática econômica associada ao modo de produção” (PACHECO, 2015, p. 29).

Desse modo, a concepção de formação integral enfoca em romper com o ser humano separado pela divisão social do trabalho entre as ações de realizar tarefas de alta e baixa complexidade (BRASIL, 2007).

### **MUNDO DO TRABALHO**

O mundo do trabalho é o meio onde ocorre a interação entre os sujeitos, sendo assim, compreendê-lo e o seu vínculo com o ser humano se faz oportuno.

Nisso se infere que o trabalho humano é executado no contexto de um meio organizacional e social. O indivíduo participa

e adquire comportamentos característicos que refletem sobre o ambiente de trabalho. É neste meio que se relaciona e por ele é influenciado através das estruturas da organização, das políticas e das práticas que nele são adotadas. Sendo assim, o indivíduo interage socialmente no trabalho, troca experiências e tem a oportunidade de satisfazer as suas necessidades pessoais e profissionais (FIGARO, 2008).

### **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PRIVADOS DE LIBERDADE**

Através de levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Lima, Gomes e Santiago (2019) apresentaram estudo acerca dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos no período de 2007 a 2017, no âmbito dos programas de Pós-graduação, modalidade *stricto sensu*, tocante à educação profissional para pessoas em privação de liberdade.

Pelos descritores consultados, os autores encontraram dez produções acadêmicas, sendo oito dissertações e duas teses. Feito isto, constataram que a educação profissional para sujeitos na condição de privação de liberdade é assunto com grande importância e potencial, que pode ainda ser tema de muitas pesquisas.

### **HISTÓRICO LEGAL DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO**

Há no Brasil sólida legislação que garante o direito público subjetivo da educação, inclusive amparam as pessoas na conjuntura de privação de liberdade. Apresenta-se no quadro abaixo um resumo dos principais instrumentos legais implementados a partir da década de 1980, contemplando também os voltados ao desenvolvimento da educação profissional.

**Quadro 1 - Legislação brasileira sobre educação para privados de liberdade**

Legislação	Destaque(s) do Arcabouço Legal
Lei de Execução Penal (LEP) / Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984	<p>Art. 17º. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.</p> <p>Art. 19º. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.</p> <p>Art. 83º. O estabelecimento penal, conforme a sua natureza, deverá contar em suas dependências com áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva.</p> <p>Art. 126º. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena. (Redação dada pela Lei nº 12.433, de 2011).</p>
Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988	<p>Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (EC nº 90/2015).</p> <p>Art. 205º. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p>
Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP), de 11 de novembro de 1994 / Resolução nº 14	<p>Art. 38º. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso.</p> <p>Art. 39º. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação e de aperfeiçoamento técnico.</p> <p>Art. 40º. A instrução primária será obrigatoriamente ofertada a todos os presos que não a possuam.</p> <p>Parágrafo Único – Cursos de alfabetização serão obrigatórios para os analfabetos.</p> <p>Art. 42º. Deverá ser permitido ao preso participar de curso por correspondência, rádio ou televisão, sem prejuízo da disciplina e da segurança do estabelecimento.</p>
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996	<p>Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 37º. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)</p> <p>Art. 40º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.</p>

---

Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, de 19 de maio de 2010 / Resolução nº 02	Art. 6º. A gestão da educação no contexto prisional deverá promover parcerias com diferentes esferas e áreas de governo, bem como com universidades, instituições de Educação Profissional e organizações da sociedade civil, com vistas à formulação, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade.  Art. 9º. A oferta de Educação Profissional nos estabelecimentos penais deverá seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, inclusive com relação ao estágio profissional supervisionado concebido como ato educativo.
Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional - PEESP. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011	Art. 2º. O PEESP contemplará a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, e a educação superior.  Art. 4º. São objetivos do PEESP:  IV - Fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional.  Parágrafo único. Para o alcance dos objetivos previstos neste artigo serão adotadas as providências necessárias para assegurar os espaços físicos adequados às atividades educacionais, culturais e de formação profissional, e sua integração às demais atividades dos estabelecimentos penais.
Plano Nacional de Educação / Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.  Estratégias:  10.10) Orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração.

---

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Duarte e Pereira (2018)

Conforme preconizado na Carta Magna de 1988 a educação é uma garantia humana intransferível que precisa alcançar a todos, através dela os indivíduos se instruem para que possam usufruir integralmente da cidadania.

Onofre e Julião (2013) defendem a luta pelo exercício da cidadania, assim como a educação de qualidade para as pessoas em privação de liberdade, pois:

[...] quando nos colocamos diante do tema educação nos sistemas prisionais, na perspectiva da emancipação do indivíduo, que o capacite a tomar sua vida nas próprias mãos e conduzi-la com autonomia, que lhe permita continuar os estudos e receber uma certificação oficial para que consiga um trabalho digno e remunerado de maneira justa, que lhe permitirá viver sua cidadania (ONOFRE; JULIÃO, 2013, p. 63).

Segundo estatísticas do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) atualizado em junho de 2017 “[...] apenas 10,58% da população prisional no Brasil” participavam de “algum tipo de atividade educacional, entre aquelas de ensino escolar e atividades complementares” (MOURA, 2019, p. 56). Conforme Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) por meio do INFOPEN, período de janeiro a junho de 2020, dos 753.966 privados de liberdade em sistemas penitenciários somente 92.561, ou seja, 12,28% integravam alguma modalidade de atividade educacional sendo que apenas 3.195 presos participaram de cursos profissionalizantes.

Apesar do aumento de aprisionados integrados a alguma ação concernente à prática educativa, reitera-se que ainda não se conseguiu em sua totalidade assegurar aos privados de liberdade a garantia de acesso à educação.

Para DEPEN (SILVA, 2020) existe a necessidade de que vários setores conectem esforços direcionados a estabelecer estratégias concretas para atingir a expansão das ações educativas no espaço prisional, assim sendo:

o direito universal à educação de qualidade e gratuita insere-se, também, no sistema prisional. A sua regulamentação, sistematização e coordenação são campos cada vez mais debatidos e enfatizados pelo poder público, como também pelas instituições de ensino e pela sociedade civil organizada DEPEN (SILVA, 2020, p. 323).

A Figura 1 apresenta as atividades educacionais que contemplam a pessoa presa e que carecem da criação de diretrizes para a consecução no espaço prisional.

**Figura 1 - Ações educacionais no âmbito do sistema prisional**



Fonte: Adaptada pelos autores com base em DEPEN (SILVA, 2020, p. 323)

### A APAC

Dentre os vários problemas enfrentados pela sociedade brasileira, a criminalidade e a violência se apresentam como adversidades de grande complexidade. O Atlas da Violência (2019) através do levantamento oficial do Sistema de Informações sobre Mortalidade, do Ministério da Saúde (SIM/MS) apresenta a situação da violência letal no País. De acordo com o SIM/MS, em 2017 aconteceram 65.602 homicídios no Brasil, o que consiste num índice de 31,6 óbitos para cada cem mil habitantes.

Segundo DEPEN (2020) no período de janeiro a junho de 2020, o Brasil possuía o total de 759.518 presos em todos os regimes nas unidades prisionais e outras carceragens, desses 753.966 (99,27%) em sistemas penitenciários e 5.552 (0,73%) em outras prisões. Ainda conforme DEPEN (2020), o estado de Minas Gerais no final do primeiro semestre de

2020 contava com 62.984 encarcerados e a população carcerária total do município de Paracatu/MG no período de janeiro a junho de 2020 era de 298 presos no presídio e de 167 recuperandos na APAC.

Percebe-se a necessidade de esforço do Estado na direção de implementar políticas públicas eficazes para que a população tenha acesso à educação de qualidade, trabalho e renda e segurança pública na perspectiva de atenuar as desigualdades, tendo em vista, que a sociedade se estabelece por meio da realidade vivenciada no cotidiano, ou seja, aspira suprir as suas necessidades básicas de sobrevivência de alguma maneira e a carência de assistência em sua totalidade corrobora para exposição das pessoas, principalmente as mais vulneráveis socialmente, ao mundo do crime.

O discurso oficial do Estado na busca de atacar a problemática de superlotação nos presídios, cadeias, penitenciárias e outros estabelecimentos penais convencionais motivou o Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP) a debater sobre o documento “Estudo preliminar - A metodologia APAC e a criação de vagas no sistema prisional a partir da implantação de Centros de Reintegração Social”.

Conforme documento, em fevereiro de 2019 aconteceu o Encontro Nacional das APACs na sede do DEPEN, momento no qual foi oportunizado a Associação fazer a apresentação de como funciona a sua metodologia de trabalho e os resultados alcançados por meio da ação humanizadora para com os recuperandos. Através disso, o órgão governamental estabeleceu como um de seus propósitos incentivar políticas públicas que viabilizem a implementação de novas unidades da APAC no País.

Segundo a FBAC (2019), a primeira APAC foi criada em São José dos Campos, interior de São Paulo, em 1972. Foi estabelecida a partir das atividades desenvolvidas pela Pastoral Carcerária da Igreja Católica, liderada naquele tempo pelo advogado e jornalista Dr. Mário Ottoboni - falecido em 14 de janeiro de 2019 - juntamente com a colaboração voluntária de cristãos.

De acordo com Ferreira e Ottoboni (2016, p. 20-21) o método APAC baseia-se, em 12 componentes estruturantes. São eles: “1) Participação da comunidade”; “2) O recuperando ajudando recuperando”; “3) Trabalho”; “4) Espiritualidade e a importância de se fazer uma experiência com Deus”; “5) Assistência jurídica”; “6) Assistência à saúde”; “7) Valorização humana - base do método APAC”; “8) A família - Do recuperando e da vítima”; “9) O voluntário e o curso para sua formação”; “10) Centro de Reintegração Social - CRS; “11) Mérito” e “12) A jornada de libertação com Cristo”.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa aplicada se desenvolve por meio de um estudo de caso com abordagem predominantemente qualitativa de caráter descritivo.

Segundo Gil (2008, p. 57-58) o estudo de caso trata-se de um método de pesquisa que “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”.

Através do estudo de caso de cunho qualitativo, propõe-se analisar as possíveis relações e implicações de um curso da educação profissional ministrado na unidade prisional da APAC de Paracatu para a formação humana integral de seus concluintes.

### COLETA DE DADOS

Nesta pesquisa as técnicas para coleta de dados dar-se-ão através de análise documental, questionários e entrevistas na perspectiva de se alcançar os objetivos do estudo.

### ANÁLISE DOCUMENTAL

Neste estudo, a análise documental busca encontrar informações significativas dos participantes da pesquisa, bem como analisar as diretrizes a serem desenvolvidas através do curso e sua conexão com as atividades profissionais desempenhadas. Existe uma variedade de documentos que podem ser consultados como fonte de dados que para Lüdke e André (1986, p. 38) “[...] incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, diários pessoais, autobiografias [...]”. Ainda conforme as autoras “[...] a análise documental 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”.

Para Bardin (2016, p. 51) a finalidade da análise documental na pesquisa “é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)”.

Sendo assim, a análise documental desta pesquisa focaliza prioritariamente os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de cursos FIC Eletricista Instalador Predial de Tensão, ofertados pela Rede Federal, na perspectiva de analisar os parâmetros previstos a serem desenvolvidos por meio desses cursos com as atividades profissionais da formação, bem como verificar a existência de conteúdos integrados que posam favorecer a formação humana integral dos seus participantes.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, o intuito é ter acesso a possíveis formulários que registraram atividades educacionais

e laborais após conclusão do curso ofertado no sistema prisional da APAC.

Como auxílio dessa técnica de coleta de dados é possível organizar “[...] uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados” (BARDIN, 2016, p. 51).

### QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

O questionário constitui-se um método de captação de informações relevantes para a pesquisa, onde não há interação direta entre pesquisador e pesquisado. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 201) trata-se de “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Tendo em vista que a população da pesquisa é alfabetizada e levando-se em consideração a realidade contemporânea de distanciamento social exigida pela pandemia de COVID-19, o questionário semiestruturado é a técnica que possibilita alcançar um maior número de participantes, principalmente àqueles já considerados egressos que finalizaram o cumprimento de suas penas após término do curso e afastaram-se do sistema penitenciário da APAC.

De acordo com Gil (2008, p. 121) o questionário contribui para o estudo pois “consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada [...]”. Portanto, com aplicação de questionário tem-se a perspectiva de elucidar aspectos importantes concernentes à pesquisa.

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista semiestruturada é uma técnica largamente utilizada em pesquisa de caráter qualitativo (DUARTE, 2002). Trata-se de um roteiro de questões discursivas.

Para Lüdke e André (1986, p. 33), a entrevista é “uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais”. Nesta pesquisa a entrevista será o principal instrumento de coleta de dados por proporcionar a conversa entre pesquisador e pesquisado na busca de informações que visam esclarecer pontos pertinentes aos objetivos do estudo que não foram elucidados com a devida profundidade através de outra técnica.

Acerca da entrevista Marconi e Lakatos (2003, p. 195) estabelecem que “é um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. Para Duarte (2002, p. 147), a entrevista semiestruturada “[...] constitui uma opção

teórico-metodológica que está no centro de vários debates entre pesquisadores das ciências sociais”.

As entrevistas serão gravadas para posterior transcrição utilizando-se o método de Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016). A análise de conteúdo compreende-se em três etapas “[...] 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 2016, p. 125).

Considerando-se a população de 60 concluintes do curso Eletricista Predial Instalador de Baixa Tensão, estando a pesquisa em fase de coleta de dados, até então, tem-se a amostra de 7 (sete) entrevistas semiestruturadas individuais realizadas em ambiente virtual por meio do *Google Meet*.

Os conteúdos textuais das entrevistas serão transcritos e analisados através de categorias com auxílio de software, sendo um potencial instrumento o Interface de *R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRAMUTEQ).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Centro de Reintegração Social (CRS) da APAC se apresenta como espaço humanizado alternativo de cumprimento da execução penal, onde os recuperandos possuem oportunidade de trabalhar e estudar.

Muitos jovens antes de praticarem ato delituoso enfrentaram obstáculo referente ao ingresso no mundo do trabalho, além da falta de reconhecimento de valores da sua categoria, sendo geralmente segregados de participarem de um espaço social que caracterizam as suas identidades.

Nessa perspectiva Martins e Carrano (2011, p. 52) entendem que “os problemas sociais advindos, em grande parte, pela dificuldade de entrada dos jovens no mundo do trabalho (reforçada pela crise do desemprego) não possibilitam aos mesmos a construção de um espaço social próprio”.

Concordando com Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016, p. 126), os processos excludentes na sociedade contemporânea atingem “em maiores proporções jovens negros e pobres, ou seja, os componentes étnico-raciais, de classe, entre outros, aí conjugam-se de maneira a multiplicar as desigualdades sociais e econômicas [...]”.

Segundo Silva (2015) em sua grande maioria os jovens oriundos da classe trabalhadora eram forçados a entrar precocemente no mundo do trabalho devido aos entraves para acesso, permanência e êxito na escola. À vista disso, faz-se necessário refletir sobre as repercussões da divisão social do trabalho imposta pelo sistema capitalista, expondo a dicotomia entre o trabalho manual e intelectual.

Acerca da categoria juventude na sociedade contemporânea capitalista Martins e Carrano (2011) preconizam que:

*As diferentes inserções sociais dos vários grupos juvenis levam-nos a refletir a respeito de múltiplas possibilidades de entender o jovem no contexto da sociedade capitalista, de ordem neoliberal, em que o individualismo e a acentuação da exclusão social parecem ser algumas de suas marcas. Os jovens ou grupo de jovens estão inseridos em realidades não homogêneas, ou seja, onde questões como inclusão/exclusão, poder aquisitivo, inserção cultural e social como sujeito de direitos/não direitos, condições de saúde, moradia, trabalho, escolarização, segurança, gênero, irão influenciar sobremaneira na construção de identidades plurais* (MARTINS; CARRANO, 2011. p. 53).

A metodologia apaqueana de recuperação insere o trabalho como possibilidade de manifestação educativa entre os recuperandos, na busca de desenvolverem competências indispensáveis para as relações humanas cotidianas, possibilitando se enxergarem como cidadãos de direitos e deveres.

Na APAC, os recuperandos do regime fechado desenvolvem atividades de laborterapia onde se pretende reconquistar a autoestima por meio do trabalho na confecção de artesanatos.

Esta atividade oportuniza aos recuperandos expressarem as suas competências, valores e talento para criação. Trata-se de trabalho em ambiente silencioso e tranquilo. A terapia ocupacional é vista pela APAC como instrumento que vai além da superação da ociosidade dos recuperandos, mas intenciona-se oportunizar momentos de reflexão do projeto de vida, melhorar a autoestima, tratar as emoções reprimidas, despertar a autonomia, empatia, respeito mútuo, além de disciplina.

Em relação a educação profissional ofertada por um Instituto Federal e em investigação no estabelecimento prisional apaqueano tem-se a perspectiva de conhecer através deste estudo os limites e as (im)possibilidades dessa modalidade de ensino no tocante a formação humana integral de pessoas em situação de privação de liberdade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa em desenvolvimento investiga os impactos da educação profissional dentro de um estabelecimento prisional, sobretudo em relação as suas contribuições e desafios a respeito à formação omnilateral de recuperandos que participaram do curso de Formação Inicial e Continuada Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão.

Também apresenta as possibilidades que os recuperandos possuem de realizar atividades educacionais e laborais no

cotidiano de um espaço que surge como proposta de prisão humanizada para execução penal.

Nesse sentido, a educação profissional pode ser instrumento viável para a formação omnilateral de pessoas em situação de restrição de liberdade desde que as suas bases conceituais estejam indissociáveis aos demais conteúdos ministrados.

Conclui-se que as atividades laborais e educacionais são momentos que podem oportunizar aos recuperandos a busca pela compreensão do sentido educativo do trabalho para a formação humana.

## REFERÊNCIAS

Atlas da violência 2019. Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. 2011. Decreto nº 7.626, de 24 de novembro 2011. **Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional**. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm)>. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. 1984. **Lei de Execução Penal nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L7210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7210.htm)>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. 2014. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRASIL. MEC/SETEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, 2007**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 16. nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Estudo preliminar: a metodologia APAC e a criação de vagas no sistema prisional a partir da implantação de Centros de Reintegração Social**. Disponível em: <<http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/ouvidoria/EstudoPreliminarAMetodologiaAPACeCriacaodevagasnoSistemaPrisonalapartirdaImplantacaodeCentrosdeReintegracaoSocialSITE.pdf>>. Acesso em: 20. nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN - janeiro a junho de 2020**. Disponível em: <<https://bit.ly/3ghkWQC>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. 2009. Resolução nº 03, de 11 de março de 2009. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais**. Brasília. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-se-cadi&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-se-cadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. 2010. Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010. **Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Brasília. Disponível em: <[http://www.sinpro-rs.org.br/arquivos/legislacao/Resolu%C3%A7%C3%A3o\\_Ceb\\_n2\\_2010.pdf](http://www.sinpro-rs.org.br/arquivos/legislacao/Resolu%C3%A7%C3%A3o_Ceb_n2_2010.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2020.

CIAVATTA, M. Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

DUARTE, Alisson José Oliveira; PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri. Aspectos históricos da educação escolar nas instituições prisionais brasileiras do período imperial ao século XXI. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, v. 22, n. 4. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.224.12>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa. n.115, p. 139-154. Março/2002.

FBAC. **Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados**. Disponível em: <<https://www.fbac.org.br/2021/pt/realidade-atual/o-que-e-apac>>. Acesso em: 08 jun. 2021.

FERREIRA, V.; OTTOBONI, M. **Método APAC: Sistematização de processos**. Belo Horizonte: Tribunal de Justiça do

Estado de Minas Gerais, Programa Novos Rumos, 2016. 150p.

FIGARO, R. **O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados.** Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/138986/134334>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LARANJEIRA, Denise Helena Pereira; IRIART, Mirela Figueiredo Santos; RODRIGUES, Milena Santos. Problematizando as Transições Juvenis na Saída do Ensino Médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 117-133, jan./mar. 2016.

LIMA, Willian Rayner; GOMES, Priscila de Lima; SANTIAGO, Léia Adriana da Silva. **Estado do conhecimento: a Educação Profissional em situações de restrição de liberdade.** *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 716-735, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13444>>. Acesso em: 25. nov. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Revista do Centro de Educação**, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan-abr, 2011.

MELO, Sthéfany Araújo. **Análise contrastiva de concepções de integração de ensino entre docentes licenciados e docentes bacharéis atuantes em cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFTM Campus Uberlândia.** 2019. 290 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária - CNPCP. **Resolução nº 14, de 11 de novembro de 1994.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Disponível em: <<http://www.crpsp.org.br/interjustica/pdfs/regras-minimas-para-tratamento-dos-presos-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2020.

MOURA, M. V. (org.). **Levantamento nacional de informações penitenciárias: atualização junho de 2017.** Brasília: Ministério da Justiça, Departamento Penitenciário Nacional, 2019.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n1/05.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2020.

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

Revista Brasileira de Execução Penal. **Revista do Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN).** Brasília, Ano 1. N. 2, p. 1 - 353, Jul./Dez. 2020.

ROBERTO, Joceli Pereira. **Discursos do sujeito professor de geografia do ensino médio integrado do IFTM como expressão da dualidade do sistema educacional brasileiro.** Uberaba 2018. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - curso de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – Campus Uberaba.

SILVA, Maciel Pereira da. Juventude(s) e a escola atual: tensões e conflitos no “encontro de culturas”. **Revista de Educação Popular**, v. 14, n. 1, p. 46-59, jan./jun. 2015.

**O conteúdo exposto no trabalho é de inteira responsabilidade dos autores.**

# MULHERES SIM: AS REPERCUSSÕES DAS OFERTAS DO PROGRAMA NA VIDA DAS EGRESSAS DO IFSC-SÃO MIGUEL DO OESTE

O presente artigo tem como objetivo refletir acerca dos resultados de ações de extensão voltadas às mulheres em vulnerabilidade social. Como sujeitos da pesquisa que gerou o trabalho, tem-se oito egressas do “Programa Mulheres Sim” desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), campus de São Miguel do Oeste, no período de 2014 e 2019. Partiu-se do seguinte problema: quais as repercussões do Programa Mulheres Sim, ofertado pelo IFSC São Miguel do Oeste, na trajetória de vida das egressas? O estudo seguiu a abordagem qualitativa, tendo entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. A análise foi feita em quatro categorias: acesso ao mundo do trabalho e geração de renda; direitos da mulher e diminuição das desigualdades com os homens; ampliação do percurso formativo e continuidade os estudos; superação de desafios quanto às questões de saúde, independência emocional e qualidade de vida. Os resultados indicaram que, embora não traga avanços significativos na geração e ampliação de renda, focos principais do programa, a participação as ofertas melhora a autoestima, contribui com a socialização e traz avanços quanto aos direitos da mulher, assegurando cidadania.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica. Extensão e formação continuada. Mulheres Sim.

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt – IFSC  
Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFSC)  
– e-mail: adrianarschmitt@gmail.com –

Marizete Bortolanza Spessatto – IFSC  
Doutora em Educação (UFSC) –  
e-mail: marizete.spessatto@ifsc.edu.br

## INTRODUÇÃO

A questão das mulheres em vulnerabilidade social é invisibilizada na sociedade brasileira. Esta temática central é o escopo que fundamenta este trabalho, com o objetivo de refletir acerca dos resultados de ações de extensão voltadas a formação e emancipação das mulheres vulneráveis. Como sujeitos da pesquisa temos oito egressas do “Programa Mulheres Sim” desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), campus de São Miguel do Oeste, no período de 2014 e 2019. Partiu-se do seguinte problema: quais as repercussões do Programa Mulheres Sim na trajetória de vida das egressas?

O estudo seguiu a abordagem qualitativa de uma pesquisa aplicada e exploratória. Nortearam o estudo de caso as entrevistas semiestruturadas utilizadas como instrumento de coleta de dados, além da abordagem metodológica que

contemplou a construção de histórias de vida das mulheres. A análise dos dados foi feita em quatro categorias: acesso ao mundo do trabalho e geração de renda; direitos da mulher e diminuição das desigualdades com os homens; ampliação do percurso formativo e continuidade dos estudos; superação de desafios quanto às questões de saúde, independência emocional e qualidade de vida.

Para apresentar o contexto social a pesquisa e seus resultados, partimos da apresentação das mulheres vulneráveis [público da pesquisa] que tornaram públicas suas vidas para motivar o empoderamento feminino, em seguida a apresentação do Programa Mulheres Sim como ferramenta de inclusão social

através da formação e da capacitação e por fim os dados sobre as transformações que o programa propiciou quanto à saúde e qualidade de vida das mulheres como conclusão.

### AS MULHERES E SUAS HISTÓRIAS SINGULARES

Para conhecer as histórias singulares e a realidade das mulheres de forma empírica, através da autobiografia e de histórias de vida, foram selecionadas oito mulheres dentre as ofertas de 2014 e 2019, do Programa Mulheres Sim através da categorização em cinco eixos que tornaram a amostra o mais diversificada possível, sendo: idade, escolaridade, moradia, trabalho e ano em que frequentou o programa, conforme disposto na tabela abaixo.

**Quadro 1 - Estratificação social das egressas**

Nome (fictício)	Idade	Escolaridade	Oferta Mulheres Mil e Sim	Área de moradia	Trajectoria profissional
Lírio	27 anos	Ensino médio, cursando graduação	2018	São Miguel do Oeste/urbana	Faxineira
Margarida	51 anos	Graduação	2012 e 2017	Descanso/ rural	Agricultora
Rosa	50 anos	Ensino médio completo	2015	São Miguel do Oeste/rural	Artesã e professora de artesanato
Tulipa	53 anos	Ensino médio completo	2011, 2014 e 2015	São Miguel do Oeste/urbana	Artesã e operária aposentada
Orquídea	59 anos	Ensino fundamental completo	2011, 2014, 2015 e 2019	São Miguel do Oeste/urbana	Doméstica/afastada por auxílio-doença
Girassol	62 anos	Graduação	2011, 2017 e 2019	São Miguel do Oeste/urbana	Agricultora e trabalhadora do comércio aposentada
Calêndula	65 anos	Ensino fundamental incompleto	2011, 2014 e 2019	SMO/urbana	Oleira aposentada
Azaleia	73 anos	Pós-graduada	2017 e 2019	Tunápolis/rural	Nutricionista aposentada

Tabela: fonte das autoras.

Essa diversidade e pluralidade de características femininas nos fez pensar que estamos diante da “Interseccionalidade” para entendermos, por que mulheres de diferentes categorias buscam um curso [Mulheres Sim] destinado às mulheres em vulneráveis social com nenhuma ou pouca escolaridade?

Temos que dentre as oito pesquisadas, uma tem pós-graduada, duas tem graduação completa, quatro tem ensino médio

completo e a entrevistada Lírio (27) está cursando graduação, ela faz parte do perfil das mulheres mais jovens que passaram pelo programa. Participante do curso Educação e Gênero, oferta de 2018, Lírio (27) procurou no programa uma forma de integração com o novo país que a família escolheu para viver: o Brasil. Ela descreve as razões pelas quais migrou do Haiti para o oeste de Santa Catarina: “Eu morava em Jacmel no Haiti, e trabalhava de vendedora. Meu namorado veio ao

Brasil em 2013, depois do terremoto que destruiu o Haiti em 2010. A situação no Haiti estava muito complicada, porque não tem emprego, há muita pobreza (LÍRIO, 27)". Em busca de novas oportunidades Lírio (27), também veio ao Brasil e ingressou no Mulheres Sim, o que lhe garantiu além de novas vivências culturais, "estava bem curiosa para saber o que ia fazer, como fazer, porque é a primeira vez que eu faria um curso com as brasileiras, mas fui bem acolhida" (LÍRIO, 27). Com as informações às quais teve acesso pela participação no programa, ela realizou processo seletivo e ingressou no curso superior de Tecnologia de Alimentos, na mesma instituição.

Um dos motivos que levou Rosa (50), uma artesã de cinquenta anos, mãe e viúva de volta aos bancos escolares depois de 13 anos da conclusão do ensino médio foi a necessidade de aprendizado para melhor desenvolver a atividade de empreendedora autônoma, como artesã. Rosa (50) frequentou o Programa Mulheres Sim de Geração de Renda em 2015, voltado à produção de artesanatos, segundo ela: "Busquei aprender mais para poder gerenciar o meu negócio, que na época estava bem pequeno" (ROSA 50). Depois do Mulheres Sim, Rosa (50) fez outros cursos de marketing e vendas na mesma instituição, voltado às necessidades do seu trabalho de artesã.

Margarida (51) trabalha na agricultura familiar com o marido e o filho, produzindo alimentos orgânicos vendidos diretamente ao consumidor: produção de morango, batata-doce, feijão, arroz e hortaliças. Ela é uma mulher da agricultura, feminista e preocupada com o bem-estar e saúde da comunidade. Os conhecimentos que ela adquiriu no Mulheres Sim, aliados aos demais conhecimentos que buscou através dos outros cursos que fez, sinalizaram novas formas de produção orgânica, e com isso, a preocupação em repassar esses conhecimentos para as demais pessoas através da sua participação nos movimentos sociais, aliadas à pela luta pelo direito e igualdade das mulheres do campo. Ela é uma ativista, uma "margarida".

Eu estive na Marcha das Margaridas no mês de agosto. É muito lindo ver aquelas mulheres de todo o Brasil! Cada uma com sua cultura, com seu rosto, seu jeito de se arrumar, seus cabelos. Tinha as índias, os quilombolas, as nordestinas e nós aqui do sul. Todas juntas: cultura de gostos, de sabores. Muito legal! Eu adoro esses momentos de conversar com elas, conhecer os costumes delas! Então, um sonho é este, estar conhecendo essas mulheres no Brasil todo. Como vivem? O que precisam pra viver? Como criam os filhos? (MARGARIDA, 51).

Tulipa tem 53 anos é divorciada e mãe de dois filhos, um deles é jovem e ainda mora com ela. Está aposentada, é artesã e descobriu um nicho de mercado, faz casas de gatos e cachorros para vender. Tem também uma pensão para adolescentes que é uma segunda fonte de renda. Tulipa (53) é sorridente, criativa e batalhadora. Depois de 2011, quando participou da

oferta do primeiro Mulheres Mil, não parou mais de estudar. Além do conhecimento que a impulsionou ao sucesso como empreendedora, Tulipa afirma que, "com o curso, senti um alívio para a depressão que a incomodava há muitos anos (TULIPA, 53)".

A trajetória escolar de Orquídea 59 anos foi curta. Ela concluiu somente o ensino fundamental, mas afirma saber apenas ler e escrever o próprio nome. É doméstica e estava afastada do trabalho em auxílio-doença. A motivação para participar do Mulheres Sim, depois de muitos anos longe dos bancos escolares, foi para sair de casa, fazer amizades e interagir com outras pessoas, "meus filhos gostam que eu venho aqui, gostam de saber sobre o que eu aprendo e faço, pra não precisar tomar remédios para depressão, para pressão alta e para dores no joelho e coluna, aqui eu converso com as pessoas e o dia passa que eu nem vejo" (ORQUÍDEA, 59).

Girassol tem 62 anos, participou do Programa Mulheres Mil em 2011, retornou para o Mulheres Sim Geração de Renda em 2017 e ao curso de Educação e Gênero em 2019. Depois de se aposentar e os filhos saírem de casa, mudou-se para o campo para dedicar-se à produção de alimentos orgânicos. Ela juntou-se ao movimento das Mulheres Camponesas, e dedica-se na busca pela valorização e cuidado com a saúde, hábitos de vida saudáveis e a preservação da natureza. Girassol (62) relata que tem um histórico de depressão na família e tem medo de ficar doente novamente. "Então eu não posso me acomodar, porque se eu me acomodar eu vou cair na depressão. Eu já caí uma vez e eu não quero nunca mais entrar nesse poço fundo. Então eu busco o máximo estar integrada, atualizada, estar em função para poder reagir contra esse mal". Ela relata que não teria necessidade de estudar porque faz muitos cursos, mas afirma que "que cada curso que eu frequento, aprendo alguma coisa, e eu ajudo às outras mulheres a aprenderem também, é gratificante" (GIRASSOL, 62). Ela conclui: "eu não tenho mais depressão, estou feliz!"

A egressa Orquídea (59), é retratado também por Calêndula, de 65 anos de idade, que tem apenas os anos iniciais do ensino fundamental. A oleira aposentada fala sobre a sua motivação por participar no Mulheres Mil em 2011, e pela terceira vez do Programa Mulheres Mil Educação e Gênero em 2019:

Eu parei meus estudos no 4º ano, porque eu tinha que trabalhar, tudo era difícil, não tinha como ir na escola. Eu vi quando começaram a construir aqui, [o IFSC] porque eu vinha pegar a lenha ali e passava quase todo dia, cada vez eu olhava, um dia eu disse para minha vizinha "tão fazendo um colégio muito grande e bonito lá, mas lá eu acho que nunca vou entrar". Daí eu fui no CAIC e ela me disse que ia ter um curso aqui e não precisava ter estudo nem pagar, eu pedi para me inscrever, e eu comecei a estudar de novo. Eu sempre tinha

vontade de aprender! Sempre quis descobrir as coisas e saber sobre tudo (CALÊNDULA, 65).

Percebe-se o sentimento de exclusão e insegurança com que Calêndula (65) se refere à construção do prédio do IFSC próximo de sua casa. A falta de oportunidade de estudar na idade certa, devido às necessidades econômicas, obrigou Calêndula (65) ao distanciamento dos bancos escolares e ao sentimento de não pertencimento a uma escola/curso comum. O sentimento de Calêndula (65) sobre estar na escola supera as marcas dos tempos de estudante na infância. Ela conta que: “eu sempre gostei de estudar, muita coisa que eu não aprendia [enquanto criança], a partir deste curso eu descobri que”: “sim! Eu posso aprender! (CALÊNDULA, 65).”

A entrevistada Azaleia tem 73 anos e reside em Tunápolis, município distante 34 quilômetros da instituição ofertante do Programa Mulheres Sim. É graduada e pós-graduada em Nutrição. No aspecto de escolarização, como se vê, o seu perfil difere em muito daquele para o qual o programa foi, inicialmente, voltado. Estando aposentada, ela participou do programa Mulheres Sim para camponesas, em 2017, e voltou ao programa em 2019, na oferta denominada Educação e Gênero. Segundo ela, as motivações para participar dos cursos foram a curiosidade e o gosto de aprender. Contudo, o objetivo maior que a levou a participar das ofertas foi a possibilidade de, com isso, enfrentar a depressão: “uma amiga e uma vizinha tinham depressão, então sair de casa foi uma maneira de colaborar com minhas amigas e melhorarmos juntas, eu também sofro de depressão. Eu quis participar porque a gente queria evoluir um pouco mais, no sentido de não ficar muito de casa, parada. Eu queria conhecer mais coisas, conquistar outras coisas que fossem importantes para minha vida” (AZALEIA, 73).

As motivações para cada mulher participar do programa estão intimamente ligadas às trajetórias de suas vidas. O trabalho, as questões de gênero e a qualidade de vida são diferentes em alguns aspectos, mas, percebeu-se que na grande maioria dos casos, elas conviveram com situações de exploração ao longo de muitos anos.

Calêndula (65) descreve que sentia “uma dor” pela discriminação racial que sofreu enquanto era “usada” como empregada doméstica. Segundo ela, a sua patroa na época não lhe dava salário, Calêndula (65) trabalhava pela alimentação que recebia. Afirma ainda que a dona da casa lhe dizia que ela não conseguiria outro trabalho caso saísse de lá porque “os outros patrões não contratavam uma preta”. Ela afirma que enfrentou a patroa e foi em busca de um trabalho que lhe desse condições para sustentar o filho. Contudo sua condição de vida não melhorou, o salário que passou a receber dava apenas para comprar um tênis, relata ela.

Calêndula (65) refere-se aos 25 anos de trabalho em uma olaria como um período de “sofrimentos e de fome”, e também como tempo de afirmação como “mulher forte”. Ela lembra que: “minhas pontas dos dedos estavam sempre sangrando, tinha que amarrar pano nas pontas e cada vez que eu tirava, eles sangravam, não saravam nunca”, importante ressaltar que as dores não foram suficientes para lhe tirar a alegria de viver, a vontade de aprender, a compaixão e a solidariedade, “Eu ajudo todo mundo, até os mendigos”. Calêndula (65) exalta o sentimento de orgulho por ter trabalhado na olaria, e fazê-lo bem-feito, sentir-se incluída no mundo pelo trabalho, mesmo que precário: “Depois de 10 anos que eu estava lá, ele [o patrão] pegou confiança em mim e me deixou de chefe da equipe das máquinas de fazer tijolo”. A vida de Calêndula (65) é parecida com a vida de muitas mulheres pelo mundo. Um estudo publicado em 2009 pela (EDAI) Anistia Internacional denominado (La Rampa Del género Mujeres, Violencia y Pobreza), no qual aparece fortemente na escala mundial que a maioria dos pobres no mundo são mulheres. O estudo questiona o emprego do termo “poder” e a relação desigual de “poder” de gênero no mundo do trabalho.

A escala mundial, la mayoría de las personas que viven en la pobreza son mujeres: más del 70 por ciento, de acuerdo con cálculos de la ONU.<sup>1</sup> ¿Por qué más de dos tercios de las personas pobres del mundo son mujeres, si éstas constituyen tan sólo la mitad de la población mundial? [...] La violencia que enfrentan las mujeres contribuye a mantenerlas en la pobreza, y son las mujeres pobres quienes más expuestas están a esta violencia. Muchas mujeres que viven en barrios marginales experimentan violencia e inseguridad a diario tanto en sus hogares como en la calle. Las que realizan tareas mal remuneradas en el sector informal a menudo trabajan en condiciones deplorables. Las trabajadoras migrantes que buscan mejores oportunidades económicas en el extranjero se enfrentan a explotación y violencia a manos de sus empleadores o de redes delictivas (AMNISTÍA INTERNACIONAL, 2009, p. 05 e 06).

É forte e representativa a ligação que existe entre o acesso à educação e as possibilidades de melhores condições de vida e trabalho. A educação e a qualificação profissional são um meio para a superação da pobreza, assim como é um objetivo do Programa Mulheres Sim, a superação das vulnerabilidades sociais das mulheres. Para Calêndula (65), estudar no chamado “tempo certo” foi impossível. Como conciliar o trabalho exaustivo na olaria, com a criação dos dois filhos, os trabalhos domésticos e os estudos? Verificou-se que o itinerário formativo não foi diferente para a maioria das mulheres, porém a vontade de retornar aos bancos escolares foi maior e elas concretizam o desejo de aprender agora, depois de longos anos longe da escola.

Nos perguntamos então, diante de vidas de mulheres que tiveram grandes desafios para estudar na idade certa, quais são as demais vulnerabilidades que elas enfrentam?

Verificou-se que dentre o grupo quatro mulheres são aposentadas e todas têm alguma renda própria, logo concluímos que, dessa forma, também não seria a carência econômica o principal motivo de vulnerabilidade. Ainda, olhando mais atentamente percebe-se que a maioria das egressas buscou o programa várias vezes, como é o caso de Orquídea que foi aluna por quatro vezes entre 2011 e 2019, o que nos instiga a continuar a pesquisa.

Para compreender essas questões perguntou-se às egressas o que motivou a participação delas no programa. Dentre os muitos relatos de vida, elas mencionaram que o desejo de voltar às classes e estar entre colegas ressurgiu depois de saberem que existia um curso somente para mulheres [Mulheres Mil e Mulheres Sim] não só com oferta das disciplinas tradicionais como matemática e português, mas que, tinha enfoque no empreendedorismo, nos direitos das mulheres, na qualidade de vida e formação para desenvolver saberes como artesanato, área alimentos, panificação, produção agroecológica, cuidados com a saúde, dentre outras. As alunas relataram que oferta de diferentes cursos em anos alternados, motivou a vontade de obter conhecimentos sobre várias áreas de formação e o entusiasmo para estudar no IFSC, mais de uma vez.

Vale ressaltar que o programa Mulheres Mil e o Mulheres Sim têm este objetivo, incluir mulheres e promover mudanças positivas e empreendedoras para elas e suas famílias.

O objetivo do programa é promover a formação profissional e tecnológica articulada com aumento de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social, especialmente das regiões Norte e Nordeste do país. Para isso, atua no sentido de garantir o acesso à educação a essa parcela da população de acordo com as necessidades educacionais de cada comunidade e a vocação econômica das regiões. Ao ser instituído nacionalmente e se transformar em programa de cobertura nacional, o Programa Nacional Mulheres Mil amplia também seu escopo inicial de oferta de Educação Profissional e Tecnológica. Além dos cursos de formação inicial e continuada (FIC) e qualificação profissional, inclui em sua oferta os cursos de educação profissional técnica de nível médio. Os cursos podem ser ofertados de forma articulada com o ensino fundamental e o com o ensino médio (nas formas integrada e concomitante) (BRASIL, 2018a).

Por ser um curso de formação inicial e continuada, voltado ao público feminino em vulnerabilidade social, e ofertar cursos diversos o programa foi muito bem-aceito pelas alunas, pode-se afirmar que a evasão no Mulheres Sim é muito baixa. Os dados apontam que a condição de mulher no Brasil, e porque

não dizer no mundo, é de desigualdade e opressão machista e patriarcal, o que reforça ainda mais a necessidade de investimentos em educação popular e políticas educacionais que visem promover a justiça e igualdade social para mulheres que se encontram em vulnerabilidade social.

Acerca da vulnerabilidade social das mulheres, público-alvo de programas como o Mulheres Mil e o Mulheres Sim, vale a pena considerar o que apontam os dados do IBGE sobre as condições de vida dos brasileiros. Os dados de 2016, que tratavam dos indicadores estruturais do mundo do trabalho das pessoas de 16 anos ou mais, por sexo, cor e raça, segundo o nível de instrução, apontavam que, no Brasil, as mulheres sem instrução ou ensino fundamental incompleto eram 29.347 para cada cem mil pessoas, enquanto que os homens nessas condições somavam 29.241 a cada cem mil pessoas. Contudo, os homens chegam em menor quantidade aos bancos acadêmicos quando se comparam os dados de graduação, dado que as mulheres com ensino superior completo são o dobro dos homens; enquanto os homens são 8.874, as mulheres com ensino superior completo são 14.413 para cada cem mil mulheres (IBGE, 2016).

Os números mostram a necessidade de incluir mais as mulheres no ensino fundamental. Historicamente, no Brasil, a desigualdade de gênero interfere nessas questões desde a tenra idade, enquanto ainda meninas, elas convivem com situações de trabalho domiciliar, cuidados do lar e dos irmãos, para que os pais possam trabalhar e suprir as necessidades familiares. Essa precarização interfere diretamente na educação e posteriormente no acesso ao trabalho para as mulheres. Entretanto, os dados mostram que as mulheres são persistentes, aquelas que conseguem transpor a barreira e frequentar o ensino básico, têm êxito e concluem o ensino superior, segundo a pesquisa do IBGE (2016).

Outro dado preocupante é o da ocupação/trabalho para homens e mulheres em idade de trabalhar. Os dados apontam que há um número muito inferior de mulheres do que de homens que estão empregados, sendo que a população ocupada (PO) (1.000 pessoas) aponta que apenas 39.126 mulheres estão trabalhando, mesmo sendo elas a maioria da população brasileira, enquanto que somente 51.665 de homens estão trabalhando (IBGE, 2016).

A Política Nacional de Assistência Social Brasileira (BRASIL, 2005, p. 27) contextualiza que a família brasileira vem passando por transformações ao longo do tempo e coloca a mulher como a pessoa de referência para a promoção e planejamento de políticas públicas sociais. Da última década do século XX até 2002, houve um crescimento de 30% da participação da mulher como pessoa de referência da família. Em 1992, elas eram referência para aproximadamente 22%

das famílias brasileiras, e, em 2002, passaram a ser referência para próximo de 29% das famílias. Essa tendência de crescimento ocorreu de forma diferente entre as regiões do país e foi mais acentuada nas regiões metropolitanas. Em Salvador, 42,2% das famílias tinham na mulher sua referência; em Belém, eram 39,8%; e em Recife, 37,1%. Entre as grandes regiões, o Norte apresentava a maior proporção de famílias com este perfil, 33,4%, e o Sul, a menor com 25,5 % da população (BRASIL, 2005, p. 21).

Sobre a sobrecarga que as mulheres enfrentam cotidianamente, Simone de Beauvoir (2016, p. 232) refere-se às mulheres pobres como mulheres fatigadas.

[...] o trabalho doméstico soma-se em  $\frac{3}{4}$  do trabalho de uma operária ou empregada, assim, o trabalho doméstico e o cuidado com os filhos, aumentam consideravelmente as fadigas da mulher: uma mãe de família pobre gasta suas forças ao longo de dias desordenados, ao contrário das burguesas, que são quase ociosas. (BEAUVOIR, 2012, p. 232).

Ainda sobre o trabalho que a mulher executa no lar, Beauvoir (2012, p. 235) diz que o “isso não lhe confere autonomia; não é diretamente útil à coletividade, não produz nada, para que haja realmente mudanças significativas para a mulher, quanto ao acesso à dignidade é necessário que ela acesse trabalhos em áreas independentes da do lar”.

Infer-se com isso que as mulheres teriam mais autonomia e empoderamento se estivessem empregadas. Para a inclusão delas no mundo de trabalho, é necessário que haja a melhoria da oferta para o ingresso na educação e na profissionalização, principalmente nos primeiros anos de escolarização, nos quais há essa defasagem escolar. Os projetos e políticas sociais institucionalizados pelo Estado geralmente têm as mulheres como público de acesso para as mudanças que se pretende junto às famílias e à comunidade, devido à posição que elas ocupam frente às famílias e do cuidado com os filhos, entre outras funções.

[...] as políticas públicas visam responder às demandas, principalmente dos grupos sociais excluídos, setores marginalizados, esferas pouco organizadas e segmentos mais vulneráveis onde se encontram as mulheres. As demandas desses grupos, no geral, são recebidas e interpretadas por pessoal (servidores, servidoras, áreas de gestão e técnica) que ocupam os espaços de decisão e que estão no poder – sem dúvida, influenciados por uma agenda que se cria na sociedade civil através da pressão e mobilização social. No geral, visam ampliar e efetivar direitos de cidadania, também gestados nas lutas sociais e que passam a serem reconhecidos institucionalmente. (BRASIL, 2018b).

Lisboa e Manfrini (2005, p. 75), inferem que um dos principais desafios às mulheres pobres no Brasil refere-se à dificuldade de acesso ao mercado de trabalho, à moradia, (saneamento básico, educação, saúde e segurança) e à luta contra a discriminação salarial. Para as autoras, os cursos do programa Mulheres Mil, analisados por elas à época, deveriam ofertar unidades curriculares que fornecessem ferramentas e capacitações profissionais que contestassem e não reforçassem as tradicionais normas de gênero da divisão sexual do trabalho possibilitando romper com as relações patriarcais que perpetuam ainda hoje na sociedade brasileira.

Na análise feita a partir das ofertas do programa nos IF's do Espírito Santo, Corcetti, Souza e Loureto (2018, p. 931) concluíram que é necessário criar cursos diferentes dos tradicionais, como de camareira, artesanato, cuidadora de idosos, culinária, recepcionista e costura. Segundo as autoras, esses não proporcionam a inclusão das egressas no mundo do trabalho e, ainda, reforçam a divisão sexual do trabalho, além de, na maioria das vezes, empurrarem ou manterem as mulheres na informalidade, sem registros na carteira de trabalho e com reduzida mobilidade e visibilidade social. Muitos dos cursos oferecidos hoje às mulheres ainda as mantêm ligadas ao trabalho doméstico, de limpeza, de costura, de artesanato, cuidado de crianças e idosos, e afins.

Nessa perspectiva de inclusão social, e dos dados negativos do programa apontados pelas autoras acima, considerando o trabalho cotidiano com as mulheres alunas do Programa Mulheres Mil e Mulheres Sim do câmpus do IFSC em São Miguel do Oeste por essa autora, que se mostravam positivos diante da grande procura por vagas pelas estudantes e pelo grande retorno aos cursos das mesmas alunas já atendidas, objetivou-se fazer esta pesquisa, te tem como conclusão as informações que seguem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos objetivos propostos pela pesquisa, buscou-se conhecer e analisar os impactos que o Programa Mulheres Sim proporcionou na vida das egressas das ofertas do IFSC-São Miguel do Oeste. Diante das narrativas apresentadas, pode-se dizer que o Mulheres Sim contempla o propósito de atendimento às mulheres vulneráveis, promovendo a cidadania e a inclusão social. Observou-se que entre as egressas entrevistadas neste trabalho, não houve a inclusão social através do mercado de trabalho formal, com acesso aos direitos trabalhistas, ou na informalidade com novos empreendimentos diferentes daqueles em que as mulheres já trabalhavam. Mas, é importante ressaltar que quatro entrevistadas relataram ter agregado valor e êxito em seus empreendimentos devido aos conhecimentos adquiridos no programa, como Rosa (50) que se tornou uma microempreendedora proprietária de um ateliê de patchwork.

É importante frisar que, todas as entrevistadas relataram que utilizam alguns conhecimentos adquiridos para melhorar as suas rotinas em casa com as famílias, através de cuidados com a casa, com a higiene, a produção artesanal de pães e bolachas, a fabricação de sabão caseiro, do plantio de hortaliças e do cuidado com a terra.

É importante visualizar o contexto econômico no Brasil para compreender que a educação quando se propõe em incluir pessoas, precisar considerar que o montante de trabalhadores informais no Brasil vem aumentando muito segundo o IBGE (2020), em onze estados brasileiros a informalidade alcançou a marca histórica de 50% da população. Apenas em Santa Catarina e o no Distrito Federal o percentual ficou abaixo de 30% dentre os 27 estados brasileiros. Segundo Beringuy apud Terra (2020, p. 01) “Em praticamente todo o país, quem tem sustentado o crescimento da ocupação é a informalidade”. Dessa forma observa-se que o programa oferta conhecimentos às mulheres para o fomento de renda através de trabalhos informais, quando em situação de desemprego.

Todas as entrevistadas ressaltaram que diante das suas expectativas, o programa trouxe bagagem de conhecimentos importantes para as suas vidas no cotidiano, como direitos da mulher, cidadania, cuidados com a saúde e a ergonomia, melhorias na área alimentícia, do artesanato; e na área da agronomia, no cuidado com a preservação da natureza e a produção de alimentos orgânicos.

É importante destacar que, diante do perfil das egressas ouvidas neste trabalho, sendo que quatro delas já estão aposentadas, o acesso ao mercado de trabalho ou uma nova fonte de renda não foi a motivação para as suas participações no programa. As suas necessidades eram de socialização, de inclusão social, obter o sentimento de valorização e pertencimento, fazer amizades, sentir-se confiante e ter autoestima, sair de casa e achar meios para melhorar da depressão. O sentimento de pertencimento, acolhida e amizade foi destacado por todas as mulheres como uma dinâmica que envolve todas as participantes, fato explícito nas falas: “não tenho mais depressão, estou feliz!” GIRASSOL (62), “Eu saí da depressão, tive uma injeção de ânimo [...] uma das conquistas foram as amizades que a gente fez, ficou vínculos, (TULIPA, 53).

Um dos objetivos da pesquisa foi identificar se o programa contribui com a ampliação dos conhecimentos acerca de temáticas como segurança e violência doméstica, qualidade de vida e saúde, direitos da mulher, autonomia para a superação de obstáculos quanto às questões de gênero e combate às desigualdades de gênero, e nestes aspectos, visualizou-se que o programa contribuiu e é eficiente, Azaleia (73) destaca que hoje sente-se preparada para auxiliar outras mulheres para que elas sejam protagonistas de suas vidas.

Outro importante contributo do programa foi verificado quando se buscou conhecer se o programa cumpria com o objetivo de despertar nas alunas as iniciativas para a continuidade dos estudos. Percebeu-se que, este objetivo teve grande êxito. Margarida (51), Gisela (50) e Tulipa (53) retornaram ao IFSC para fazer cursos de qualificação rápida em outras áreas do conhecimento. Seis entrevistadas participaram entre 2011 e 2019 mais de uma vez do Programa Mulheres Mil e/ou Mulheres Sim, sendo que Tulipa (53), Calêndula (66), Orquídea (58) e Girassol (62) participaram por três vezes. Tulipa (53) diz que após 2011 retornou ao IFSC para fazer um curso em cada ano, em diferentes áreas: empreendedorismo, espanhol, marketing...

Lírio (27) que é imigrante haitiana, estava desempregada e conseguiu emprego formal após o programa em 2018. Embora não relacione diretamente a sua participação no programa ao fato de ter conseguido trabalho, ela destaca que por estar no IFSC obteve informações e acessou o curso superior através do SISU. O IFSC é um espaço de relacionamentos e contatos, em 2020 é aluna do segundo ano da graduação em tecnologia de alimentos, ressalta ainda que, os conhecimentos na área alimentícia adquiridos durante o programa também lhe ajudam nas aulas da graduação, visto que são complementares.

Nesse quesito verificou-se que os objetivos gerais e específicos dos PPCs dos cursos do Programa Mulheres Sim foram atendidos, já que se constituem por:

Como objetivo geral, o programa busca proporcionar a construção de conhecimentos que auxiliem as alunas no exercício da cidadania, na melhoria da qualidade de vida, contribuindo para a geração de renda, a partir de saberes anteriores, através da abordagem de temas contextualizados e de impacto direto no dia a dia das alunas. Segundo os objetivos específicos, os conhecimentos disseminados pelo curso deveriam estimular a inclusão educacional, produtiva e social das alunas, contribuir para a elevação da autoestima, autonomia e empoderamento feminino, orientar sobre o autocuidado e a saúde. Fazer a inclusão digital. Capacitar para a geração de renda através da confecção de produtos artesanais. (IFSC, 2014).

Elas também deixaram sugestões para a melhoria do programa, em futuras ofertas. Entre elas, ampliar significativamente o período do programa de três para seis meses, ofertar cursos à noite para atender trabalhadoras, ampliar as aulas práticas em cozinhas e laboratórios, ofertar um curso específico sobre tecnologias da informação/informática para que o conhecimento nesta área se concretize de fato, fazer os pagamentos do auxílio estudantil somente ao final do programa visando prevenir a evasão.

Além disso, observa-se que, o programa precisa ter uma dinâmica e objetivos mais qualitativos e ofertar cursos que forne-

çam realmente os conhecimentos necessários para o ingresso no mercado de trabalho, saindo da informalidade. Assim, sugere-se que sejam ofertadas duas turmas por ano do programa. Um de acordo com os moldes atuais, (com o aprendizado sobre artesanatos, pães, cultivos de horta, português, matemática e informática, direitos das mulheres...) para que os perfis das alunas dessa pesquisa continuem sendo atendidos. E outro em um turno mais adequado às mulheres trabalhadoras com cursos mais técnicos para atender a necessidades das mulheres em ascender ao mercado de trabalho formal nas empresas locais.

Propõe-se um programa de educação-trabalho voltado às mulheres trabalhadoras mantendo-se os objetivos de atender as mulheres vulneráveis, preferencialmente sem escolaridade, oferecendo educação para os direitos da mulher, saúde, prevenção de violência, autonomia e empoderamento feminino, incluindo-se cursos que realmente propiciem mudanças estruturais tais como a diminuição dos elevados índices de desemprego, os subempregos ou empregos precarizados a que as mulheres pobres estão submetidas.

Algumas reflexões são necessárias, que vão além do papel do IFSC na busca em atender as mulheres vulneráveis através de um programa, ofertando projetos em seus câmpus, e assim propor-se a mudar a realidade dessas cidadãs. Mas quanto ao papel do Estado, enquanto organizador de políticas públicas sociais que visam a inclusão e emancipação da mulher na sociedade, deduz-se que ele já foi mais eficiente, quando no governo de esquerda entre 2005 e 2012 fez com que chegasse o Programa Mulheres Mil a todos os estados brasileiros.

Houve um avanço e é notório o reconhecimento de que a pauta foi uma das bandeiras do governo Lula e depois Dilma, houve através do MEC e da Setec o empenho para que este programa se tornasse efetivo e chegasse às realidades mais distantes, como é o caso de São Miguel do Oeste. Contudo, em 2013 quando o programa Mulheres Mil foi incorporado ao PRONATEC, que exigia escolarização de ensino fundamental para matrícula, ele excluiu justamente o público para o qual o projeto piloto de 2005 foi pensado, “mulheres vulneráveis com baixa ou nenhuma escolaridade”. Hoje no Brasil existem dois programas que ainda mantêm a essência, os moldes e os objetivos do Mulheres Mil, sendo o Mulheres Sim no IFSC e o Mulheres Mil no IFRN, que são iniciativas institucionais que mantêm os auxílios das alunas através dos recursos do PNAES Política Nacional de Assistência Estudantil.

Quanto ao produto educacional, pode-se concluir que, as egressas foram as protagonistas e os sujeitos do produto educacional. Num primeiro momento surgiu as dificuldades para que elas acessassem o site e visualizassem as páginas, foram muitas mensagens de ajuda e explicações sobre como proceder,

mas o resultado foi muito agradável. Observou-se que foi um desafio e uma felicidade em descobrir-se no mundo virtual.

No site, construído por muitas mãos, o leitor vai conhecer histórias de mulheres batalhadoras, experientes na saga da vida, persistentes, imigrante, mães e avós orgulhosas, mulheres tallhadas pelos sofrimentos, doces e generosas, muito generosas. As egressas que tiveram suas histórias socializadas no site, deixam um registro e um legado para que suas histórias não caiam no esquecimento, assim como, possam ser úteis para outras mulheres, incentivando-as para enfrentar seus desafios, dessa forma o produto educacional é também uma ferramenta de inclusão social.

Uma observação importante surgiu quando da análise das mensagens das egressas às pessoas que marcaram suas vidas durante o percurso no Mulheres Sim, são os “saberes da humana docência”: as mensagens dos professores que marcaram a vida das mulheres sinalizam para a importância de os professores considerarem os perfis diferenciados dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica (e em todas as modalidades de ensino).

A humana docência vem abordar sobre o papel do professor e a importância do seu trabalho para ajudar o educando a encontrar o seu lugar na sociedade. É uma reflexão de como o docente tem que desenvolver a afetividade, o amor, o social e etc., Mas, contudo, ele não deve ser só carinhoso. É preciso pensar nele próprio como um eterno aprendiz em busca de aprimoramento constante. E para ensinar e aprender a ser humano através do relacionamento entre os outros seres humanos. Principalmente a relação entre mestre e aprendiz onde ainda existe um grande distanciamento entre ambos. Este trabalho enfatiza que o ofício de mestre não é só passar o conteúdo programático, mas levar o aluno a aprender os valores em uma sociedade sem valores, como aprender a amizade, o amor, o relacionamento entre gêneros, classes, raças, idades (, 2000 apud SILVA, 2020, P. 01).

Ainda sobre os saberes necessários à prática educativa Freire (2018, p. 138 e 139) também afirma que “educar exige querer bem aos educandos” pode-se dizer que o papel do educador vai além das questões cotidianas que ocorrem em sala de aula, para além dos conteúdos, “significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la [...] e ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. As mulheres expressaram este sentimento de uma educação amorosa e humanizada em suas mensagens aos professores, dispostas na segunda subpágina do site, denominada “XX e o Mulheres Sim”.

De um modo geral, quanto aos impactos do programa na vida das egressas, pode-se presumir através da pesquisa e das histórias no site Egressas Mulheres Sim IFSC-SMO, que: a inclusão, o

empoderamento e a autonomia aconteceram na medida em que elas relatam melhorias em suas vidas, mesmo que momentâneas, fazendo referência ao período em que foram alunas do programa como: sair da depressão, apoio na amizade e no convívio social, acolhimento, autovalorização e sentimento de pertencimento, estes que foram os objetivos da maioria. Os conhecimentos sobre direitos humanos e saúde foram emancipatórios e ampliaram a visão delas sobre o papel das mulheres na sociedade atual.

“Sim! Eu posso aprender” com essa expressão de Rosa (50), conclui-se que a participação no programa, faz despertar nas mulheres um potencial e um gostar de estudar, suprimidos por anos de trabalho, devido aos cuidados com o lar e a criação dos filhos. O primeiro passo foi dado. Acredita-se que as portas do conhecimento abriram várias portas na vida das mulheres, egressas do Mulheres Sim. Fica um convite a todos (as) leitores (as) para que visitem e se deixem-se envolver pelo conteúdo do site: Egressas do Mulheres Sim IFSC – SMO.

## REFERÊNCIAS

AMNISTÍA INTERNACIONAL. (EDAI) **La Trampa del género: mujeres, violencia y pobreza**. 2009. Disponível em: <<http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/la-trampa-del-genero-mujeres-violencia-y-pobreza>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo Vol 6: A Experiência Vida, Difusão** Européia do Livro, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Mulheres Mil**. 2018, a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12299:programa-mulheres-mil>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 1.015 de 21 de julho de 2011 do MEC**. Instituir o Programa Nacional Mulheres Mil que visa à formação profissional e tecnológica articulada com elevação de escolaridade de mulheres em situação de vulnerabilidade social. **Diário Oficial Da União** – seção 1. Nº 140, sexta-feira, 22 de julho de 2011. Disponível em: <[file:///C:/Users/monic/Downloads/PORTARIA%201015%20Programa%20Nacional%20Mulheres%20Mil\\_0%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/monic/Downloads/PORTARIA%201015%20Programa%20Nacional%20Mulheres%20Mil_0%20(2).pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social** – LOA-PNAS/2004; Norma Operacional Básica – NOB/Suas. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – Secretaria Nacional de Assistência Social, 2005. Disponível em: <[http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/PNAS2004.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf)>. Acesso em: 25 de jun. 2019.

CORSETTI, Elisabete; SOUZA, Susane P.; LORETO, Maria das D. S. **O “Programa Mulheres Mil” no Espíri-**

**to Santo:** uma política pública educacional de equidade de gênero? Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n100/1809-4465-ensaio-S0104-403620180026001027.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 57ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2018.

IFSC. **Programas e Projetos de Extensão**, 2018. Disponível em: <<https://www.ifsc.edu.br/programas-e-projetos-de-extensao>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

IFSC. **O Programa Mulheres Sim**. Disponível em: <<https://caco.ifsc.edu.br/menu-mulheres-sim-o-programa>>. Acesso em: 09 mai 2019a.

IFSC. Edital Nº 17/2014/PROEX ifsc. Disponível em: <<https://linkdigital.ifsc.edu.br/2014/08/26/aberta-chamada-publica-para-financiamento-de-projetos-da-rede-federal-de-ept>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

IFSC. **Relatório de gestão sobre o programa Mulheres Sim**. PROEX, Florianópolis, 2014. 2015. 2017. 2018.

IFSC. Edital Nº 17/2014/PROEX ifsc. Disponível em: <<https://linkdigital.ifsc.edu.br/2014/08/26/aberta-chamada-publica-para-financiamento-de-projetos-da-rede-federal-de-ept>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). IBGE: **Síntese de Indicadores Sociais** - SIS, 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas>> .

LISBOA, Tereza Kleba. **Gênero e pobreza:** aspectos heterogêneos e múltiplas dimensões. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/31178>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

LISBOA, Tereza Kleba; MANFRINI, *Daniele Beatriz*. **Cidadania e equidade de gênero:** políticas públicas para mulheres excluídas dos direitos mínimos. *Katálisis*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 67–77, jan. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/7103>>. Acesso em: 19 jul. 2019.

SILVA, Jocsan Pires. **A humana docência segundo Miguel Arroyo**. Portal educação. Disponível em: <<https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/a-humana-docencia-segundo-miguel-arroyo/18983>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

**O conteúdo expresso no trabalho é de inteira responsabilidade dos autores.**

# A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA REDE REGULAR DE ENSINO DE RIBEIRÃO DAS NEVES

A inclusão é uma temática atual, importante e necessária. Ela perpassa por desafios que requer a quebra de paradigmas, a eliminação do preconceito social e da marginalização. Nesse sentido, considerando os diversos movimentos internacionais e as leis brasileiras para garantir à pessoa com deficiência (PcD) o acesso igualitário aos direitos sociais, entre eles a educação, a presente pesquisa visa investigar as políticas públicas educacionais criadas e executadas no município de Ribeirão das Neves. Assim, busca-se responder “quais políticas públicas educacionais foram promovidas pelo município ao longo dos últimos anos, a fim de incluir o estudante com deficiência na rede regular de ensino”? Consultas preliminares indicam que o município possui uma gerência específica para propor, coordenar e controlar políticas e programas de inclusão, aos quais se destacam o Atendimento Educacional Especializado, o Programa “Crescer sem Barreiras” e a formação continuada de professores. A investigação possui como metodologia a pesquisa bibliográfica - utilizando-se dos ensinamentos de autores como Sasaki (2002), Mantoan (2003) e Santos e Barbosa (2016) - e consulta à legislação vigente, além de pesquisa documental e entrevista semi-estruturada. Como produto educacional, pretende-se desenvolver uma linha do tempo demonstrando a evolução cronológica dos principais marcos legais, programas e projetos desenvolvidos no município. Os resultados encontram-se em fase de análise com resultados promissores.

**Palavras-chave:** Inclusão. Pessoa com Deficiência. Políticas Públicas Educacionais. Ribeirão das Neves.

Valéria Maria da Silveira – IFMG,  
Ribeirão das Neves.

Pós-Graduanda em Gestão Pública e Desenvolvimento Regional  
pelo IFMG, campus Ribeirão das Neves/MG –  
e-mail: valeria.silveira2011@gmail.com

Gláucia do Carmo Xavier – IFMG, Ribeirão  
das Neves. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa

pela PUC-MG e mestre em Educação pela PUC-MG –  
e-mail: glaucia.xavier@ifmg.edu.br

## INTRODUÇÃO

A inclusão é uma política recente. Ela é promovida mediante a mudança permanente do sistema escolar, com atenção a “estruturas físicas e programáticas, suas metodologias e tecnologias e a capacitação permanente dos professores, especialistas, funcionários e demais membros da comunidade escolar, inclusive todos os alunos e seus familiares e a sociedade em seu entorno” (SASSAKI, 2002, p. 17).

Inicialmente, é necessário recorrer aos aspectos históricos para compreender a dimensão e a importância da temática inclusiva. A história descreve vários relatos de exclusão social contra a pessoa com deficiência e, embora houvesse medidas pontuais, estas ocorreram dentro de um contexto segregativo e egoísta. Somente no final do século XX, especificamente,

na década de 90, houve avanços, no âmbito mundial, que permitiram mudar esta realidade. No Brasil, a Constituição Cidadã colocou a sociedade no mesmo patamar, sem distinção de quaisquer naturezas, ao afirmar que “todos são iguais perante a lei (...)” (CF/88, art. 5º). Vale destacar que as legislações infraconstitucionais corroboraram e instituíram direitos outrora não vistos. A partir daí, várias políticas, no âmbito nacional, permitiram e estimularam o acesso da pessoa com deficiência à rede regular de ensino.

E como foi esse processo de inclusão no município de Ribeirão das Neves? Quando ocorreu? Será que o município garante o direito à educação para a pessoa com deficiência? A partir de tais questionamentos, esta investigação buscou compreender o processo histórico e os avanços da inclusão da pessoa com deficiência nas escolas do município de Ribeirão das Neves. Para tanto, teve como questão norteadora: quais foram as políticas públicas educacionais promovidas pelo município, a fim de incluir o estudante com deficiência na rede regular de ensino? O objetivo geral deste estudo foi investigar as políticas públicas educacionais para a pessoa com deficiência, criadas e executadas pelo município de Ribeirão das Neves. Como objetivos específicos, estabeleceram-se:

- a) descrever a história da inclusão escolar, nos âmbitos mundial, nacional e municipal;
- b) identificar os programas educacionais para a pessoa com deficiência, ofertados pela Secretaria de Educação Municipal, com base em pesquisa documental realizada na Gerência de Educação Inclusiva;
- c) elaborar um produto educacional, constituído como uma linha do tempo, demonstrando ao leitor, de forma didática e visual, a evolução histórica e normativa das políticas públicas educacionais no município de Ribeirão das Neves.

Dentre as várias possibilidades metodológicas, optou-se pela pesquisa qualitativa, e como técnicas metodológicas empreenderam-se a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e o levantamento de dados. Como instrumento metodológico utilizou-se a entrevista semiestruturada. O produto educacional configura-se como uma linha do tempo, considerando a ordem cronológica de fatos, regulamentações, programas e projetos do município.

Para maior explanação, esta pesquisa foi dividida em cinco tópicos, incluindo essa introdução. O segundo é composto pelo arcabouço teórico, que serve como fundamento para a pesquisa. No terceiro consta a descrição metodológica, e no quarto foram apresentados os resultados encontrados após pesquisa documental e entrevista *in loco* realizada com um servidor de carreira da Gerência de Educação Inclusiva, no

qual se optou por preservar a identificação do entrevistado. E, no quinto, constam as considerações finais.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Não há dúvidas sobre a importância da escola na formação do caráter social do ser humano. Além de promover um espaço acolhedor, ela cumpre a importante função de ensino e aprendizagem, aspectos primordiais para a formação de valores e princípios morais. Assim, a educação é um direito fundamental de todos independente da origem, raça, gênero, sexo, cor ou quaisquer outros fatores sociais. Não é por menos que esse direito está assegurado no rol universal dos direitos humanos, conforme art. 26 da Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), de 1948.

No Brasil, a educação encontra-se prevista nos artigos 6º (direito fundamental) e 205 da Constituição Federal de 1988 (capítulo específico). Interessante apontar que tal garantia está amparada por cláusula pétreia, ou seja, aquela que não pode ser objeto de deliberação parlamentar com vistas a modificar o texto constitucional, nem mesmo por Propostas de Emendas à Constituição (art. 60, §4º, IV, CF/88). Entretanto, não basta ter a garantia legislativa. Há um grande desafio para o gestor público na criação e execução de políticas públicas educacionais. Portanto, haja vista os aspectos individuais do alunado e as necessidades de instituição de políticas públicas educacionais, cabe ao poder público buscar meios e estratégias para garantir o acesso universal à educação. E, nesse cenário, incluem-se as pessoas com deficiência.

Entende-se por pessoa com deficiência, conforme art. 2º da Lei 13.146/2015, “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Sassaki (2002) chama atenção para as diferenças conceituais, já que, por diversas vezes, pessoas com deficiência e pessoas com necessidades educacionais especiais são tratadas indistintamente, quando se fala em inclusão. Segundo o autor, em geral, as pessoas com deficiência apresentam necessidades educacionais especiais, mas isso não é regra absoluta. Isso porque há aqueles que demandam condições de acesso ou outras necessidades que não são educacionais. Da mesma forma, há pessoas com necessidades educacionais especiais que não apresentam deficiência, como é o caso da dislexia. Assim, é importante ter em mente tal definição, pois é com base nessas classificações que o Poder Público definirá suas ações estratégicas.

O público-alvo da educação inclusiva são as pessoas com deficiência intelectual, visual, auditiva ou física e com múltiplas deficiências e as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (DINIZ, 2006). Tendo ex-

plorado tais definições, o tópico a seguir discursará questões acerca da história da deficiência e seu marco normativo, nos âmbitos mundial e nacional.

### **A HISTÓRIA DA DEFICIÊNCIA NO ÂMBITO MUNDIAL E NACIONAL: BREVES CONSIDERAÇÕES.**

A história da pessoa com deficiência vem desde a antiguidade e, muitas vezes, foi marcada por um contexto segregativo e de exclusão social. Segundo documento da Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2002), diversas crenças se instauraram, de modo que as pessoas com deficiência foram marcadas por forte rejeição, discriminação e preconceito. As crianças mal constituídas ou deficientes eram sacrificadas ou escondidas pelo poder público; os deficientes intelectuais, os loucos e os criminosos, muitas vezes, foram considerados possessos pelo diabo e, aos cegos e surdos, atribuíam-se dons e poderes sobrenaturais. Mas, na prática, as ações exterminadoras não garantiam uma sociedade “não disforme”, devido aos conflitos dos guerreiros nas batalhas da época e, conseqüentemente, à existência de pessoas com deficiência física “adquirida”, obrigando os governantes a prestar atendimento hospitalar aos combatentes sobreviventes. Esse processo iniciou um novo marco nas relações sociais. Assim, a pessoa com deficiência passou a ser percebida, no período da Idade Média, com a proibição de práticas de extermínio (SANTOS; BARBOSA, 2016).

Com a Revolução Burguesa, o que gerou grandes transformações políticas e econômicas, abriu-se espaço à ciência que, por sua vez, contrapôs fatos encarados como verdadeiros pela Igreja, de modo que a condição de deficiência passa a ser compreendida como causa natural e não divina. Após um longo período, importantes convenções favoreceram que vários países se comprometessem a instituir políticas inclusivas. Com esse viés revolucionário, em 1948, foi promulgada a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), com intuito de garantir a igualdade, a liberdade e a fraternidade, retomando os ideais da Revolução Francesa, de 1789. De acordo com Xavier e Oliveira (2019), esse documento assegurou oportunidades sociais e educação pública e gratuita a todos, em diversos países, além da criação de serviços de educação especial e classes especiais, como foi o caso do Brasil. Com isso, discussões que visavam garantir a igualdade, inclusive das pessoas com deficiência, tomaram grande proporção. Foram elaborados importantes documentos internacionais, de forma que alguns norteiam, até hoje, a educação inclusiva (SANTOS; BARBOSA, 2016). Dentre eles, registram-se:

a) Conferência Mundial sobre Educação para Todos - Jomtien (UNICEF, 1990). Ocorrida entre os dias 05 a 09 de março de 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, vários países firmaram um plano de ação para satisfazer as neces-

sidades básicas de aprendizagem. Esse documento tornou-se fundamental para a formação e a discussão de políticas públicas inclusivas, ressaltando a urgência na formulação de políticas e programas voltados para as pessoas com deficiência.

b) Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. No ano de 1994, em Salamanca, os países participantes firmaram o compromisso da “Educação para Todos”, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir, no quadro do sistema regular de ensino, a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais. Essa declaração reconheceu o acesso à educação, a individualidade e a capacidade de aprendizagem de cada criança, além da importância de se instituir um sistema educativo capaz de atender a diversidade, considerando as características e as necessidades de cada indivíduo (UNESCO, 1994).

c) Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência – Guatemala, 1999. Nessa Convenção, os Estados Partes se comprometeram a eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência, em todas suas formas e manifestações, por meio de medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista ou de qualquer outra natureza que se fizessem necessárias. No Brasil, a presente Convenção foi sancionada pelo Presidente da República, por meio do Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001.

d) Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. No ano de 2006, em Nova Iorque, os Estados Partes assumiram o compromisso de promover e proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência, de modo a corrigir as desvantagens sociais vivenciadas por essas pessoas, e reconheceram que a deficiência é um conceito em constante evolução e que a discriminação em razão da deficiência resulta na violação da dignidade e do valor inerente ao ser humano. No Brasil, tal Convenção foi aprovada com *status* de emenda constitucional, e, mais tarde, deu origem à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Desse modo, a mobilização internacional ocorrida na década de 90 trouxe reflexos na concepção das políticas inclusivas nos diversos países signatários. Houve um grande impacto nas políticas públicas educacionais brasileiras e um aumento considerável de leis que versavam sobre essa temática, tornando fértil o terreno para implementação de políticas públicas voltadas para o público em questão. Destarte, é importante citar as reflexões trazidas por Mantoan (2003), a respeito da indiferença entre a integração e a inclusão no sistema educacional brasileiro, que reforça a vigência de um paradigma educacional. Segundo ela, a integração escolar pode ser entendida como o especial da educação. Mantoan

questiona o papel das escolas frente às ações inclusivas, pois, no seu entendimento, as instituições forçam o aluno a se adaptar às suas próprias exigências, mantendo estruturas e formas de organização rígidas e inflexíveis. Portanto, a inclusão questiona as políticas, a organização da educação especial e regular e o próprio conceito de integração, tornando-se incompatível com o sistema tradicional já estabelecido, pois requer mudanças radicais, completas e sistemáticas. Não há exceção: o ensino regular deveria estar apto para atender todos os alunos, independente de quaisquer circunstâncias.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Dentre as várias opções metodológicas para o desenvolvimento desta investigação, cuja natureza é puramente teórica, optou-se pela pesquisa qualitativa por entender ser a que mais se adéqua aos propósitos apresentados, haja vista o caráter subjetivo do objeto analisado. Segundo Matias-Pereira (2019, p.73) “no método qualitativo a pesquisa é descritiva, ou seja, as informações obtidas não podem ser quantificáveis. Por sua vez, os dados obtidos são analisados de forma indutiva. Nesse sentido, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”.

Ademais, como técnica metodológica, foi empregada a pesquisa bibliográfica. Vale dizer que a finalidade da pesquisa bibliográfica “é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas” (MARCONI, LAKATOS, 2002, p. 71). Por considerar que a pesquisa bibliográfica possa abarcar a resolução de problemas sob um novo enfoque, indo além de uma mera repetição do que já se tem publicado, mas proporcionando uma possibilidade de reflexão sobre determinada temática necessária em um ambiente de pesquisa específico, essa técnica se faz necessária. Manzo (1971, p. 32) afirma que a pesquisa bibliográfica “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente”.

Outra técnica empregada foi a pesquisa documental, esta que tem por finalidade “reunir, classificar e distribuir os documentos de todo gênero dos diferentes domínios da atividade humana” (MATIAS-PEREIRA, 2019, p. 88). No presente estudo, foram analisados decretos municipais, divulgações em jornal de circulação local, relatórios administrativos elaborados pela Gerência de Educação Inclusiva, laudos médicos, ofícios e material para capacitação profissional. Como produto educacional, elaborou-se uma linha do tempo, a qual abordou, em ordem cronológica de fatos, as regulamentações, os programas e os projetos adotados pelo município nevensense. Para a coleta dos

dados, utilizou-se a entrevista semi-estruturada, realizada *in loco* na Gerência de Educação Inclusiva do município e pesquisas no sítio eletrônico do Educacenso/MEC.

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

O município de Ribeirão das Neves conta com 68 instituições de ensino sob sua gestão (escolas, anexos e creches escolares) para oferta da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos (EJA). Dados do Censo Escolar de 2019 mostram que 23.061 alunos foram atendidos pela rede municipal de ensino.

A Gerência de Educação Inclusiva, vinculada à Secretaria de Educação Municipal, é o setor responsável pela oferta da educação especial na rede regular de ensino. Instituída em 2007, esta gerência tem por objetivo contribuir com a conscientização profissional visando fomentar a cultura da inclusão, assessorar na implementação de propostas pedagógicas para os alunos com necessidades educacionais especiais, provocar a quebra de paradigmas conceituais, no que tange à educação inclusiva, bem como estabelecer vínculo com as demais gerências ligadas à Superintendência de Ensino. O órgão é responsável pela coordenação e pelo monitoramento das seguintes ações:

a) Programa Crescer sem Barreiras. Instituído em 2008, o programa teve por finalidade ofertar transporte escolar gratuito para crianças e adolescentes que apresentam alto grau de comprometimento de mobilidade (cadeirantes), desde que matriculados na rede pública de ensino do município. Entre os aspectos que impactaram a necessidade de criação do programa, citam-se as dificuldades para acesso ao transporte coletivo, a distância residência/escola e a falta de infraestrutura, prejudicando o acesso seguro de crianças e adolescentes à educação. Em 2010, o programa passou a ser regulamentado pelo Decreto nº 68/2010, o qual permanece vigente até os dias atuais. O rol de direitos foi expandido e passaram a ter acesso ao programa estudantes com deficiência física e mobilidade reduzida. A evolução do programa pode ser observada, conforme disposto no Quadro 1:

**Quadro 01:** Programa “Crescer sem Barreiras

Ano	Quantidade de veículos	Alunos beneficiados
2008	02	24 alunos
2010	08	63 alunos
2014	13	105 alunos
2020	10 vans adaptadas e 01 micro-ônibus	98 alunos

Fonte: Gerência de Educação Inclusiva, 2020

**Figura 2:** Veículo utilizado no Programa



Fonte: Gerência de Educação Inclusiva, 2020

De acordo com Loffi *et al.* (2009), até o ano de 2008, não havia, em Ribeirão das Neves, nenhuma ação efetiva para atender os alunos com necessidades especiais. Assim, o projeto foi um marco para o município. Além do transporte seguro e gratuito, os alunos beneficiados participam de atividades de inclusão cultural, passeios orientados e direcionados pela equipe responsável. É oportuno esclarecer que os alunos matriculados na rede estadual e na APAE, quando preenchidos os requisitos, também são assistidos por esse serviço.

b) Contratação de estagiários para o apoio escolar (Projeto “Iguais nas diferenças”). Por meio do acordo de cooperação firmado entre a Secretaria de Educação do município e as Instituições UNIPAC e UNOPAR, o apoio escolar é ofertado aos alunos, por meio de estagiários do curso de Pedagogia, nas diversas unidades de ensino da rede municipal. Esse serviço teve início com o Projeto “Iguais nas Diferenças”, criado entre os anos de 2010/2011 e, atualmente, é efetivado por meio de prestação de serviço. O estágio é remunerado e a carga horária a ser cumprida é de 30 horas semanais, com vínculo contratual de até 02 anos. Conforme documentos internos, os estagiários atuam como facilitadores no processo de aprendizagem. Eles participam do planejamento, junto ao professor da classe comum, buscando realizar as adaptações que permitam ao aluno o acesso ao currículo.

c) Contratação de profissionais intérpretes de Libras (Projeto “Mãos que falam”). O Projeto “Mãos que falam” foi idealizado no ano de 2009 e, atualmente, é realizado sob a forma de prestação de serviços. Ribeirão das Neves conta com um instrutor e dois intérpretes e a oferta de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais ocorre nas três regiões do município, com encaminhamento de intérpretes para aqueles estudantes que já dominam a língua. A seleção dos profissionais é feita mediante processo seletivo, observados os requisitos exigidos no edital de seleção.

d) Atendimento Educacional Especializado (AEE) “Salas de recursos Multifuncionais”. O AEE foi instituído em 2010,

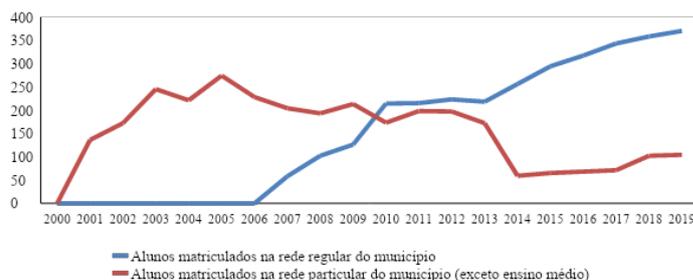
por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) e é ofertado no município por intermédio de sala de recurso multifuncional (SRM). O espaço é organizado no interior da escola comum e apresenta condições de acessibilidade, materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais qualificados para o atendimento das necessidades educacionais dos alunos. Em 2020, o sistema conta com três escolas para oferta deste atendimento: 1) E. M. Angelita Guimarães Ventura (Central); 2) E. M. Liliane Marchezane (Justinópolis); 3) E. M. Maria da Cruz Resende (Veneza).

e) Formação continuada e orientações às famílias. A Gerência de Educação Inclusiva também tem por atribuição prestar assessoria pedagógica, auxílio na compreensão das deficiências, sugestões de adaptações e intervenções eficazes, bem como oferta de cursos e palestras dentro da Secretaria Municipal de Educação. São realizados acompanhamentos dos discentes, dos estagiários e professores, com o objetivo de orientar as atividades pedagógicas para cada aluno. Além disso, a equipe atua na orientação aos familiares das crianças assistidas, quanto aos direitos, tratamentos e garantias sociais e educacionais dos estudantes.

### O ACESSO À REDE REGULAR DE ENSINO E O PERFIL SOCIAL DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO DAS NEVES

O Censo Escolar é um importante banco de dados, que permite a qualquer cidadão buscar informações sobre a educação básica dos municípios brasileiros. Desse modo, a fim de entender como se deu o acesso do educando com deficiência à rede regular de ensino, realizamos um estudo comparativo entre as matrículas das redes de ensino público-municipal e privada, ao longo dos últimos anos. A partir de 2006, houve os primeiros registros de matrículas na rede pública municipal, aumentando, consideravelmente, a cada ano. Assim, o Gráfico 1 permite fazer um comparativo visual entre o número de alunos da educação especial matriculados na rede pública municipal e privada de ensino, entre os anos 2000 a 2019:

**Gráfico 1:** Evolução da Educação Especial em Ribeirão das Neves: comparativo entre a rede municipal e a rede particular de ensino

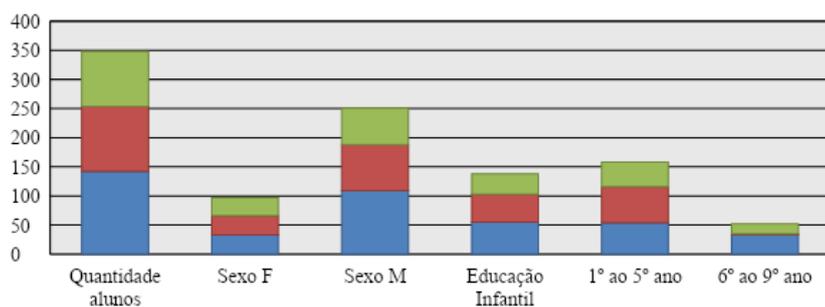


Fonte: Censo Escolar INEP/MEC. Elaborado pelo autor

Esses dados permitem concluir que o acesso à rede regular de ensino do município só se tornou realidade a partir de 2006. A rede particular de ensino, que concentrou a maior parte dos atendimentos na primeira década do século, vem, a cada ano, registrando queda expressiva no número de matrículas da educação especial. Essa informação corrobora os relatos proferidos na entrevista realizada: “(...) *houve um aumento gradativo do acesso dos alunos à rede regular de ensino. Atualmente, são mais de 300 alunos com diagnósticos e laudos emitidos, mas esse número pode ser maior, já que muitos ainda não apresentaram o diagnóstico*”.

Superada tal análise, passamos para uma avaliação dos perfis dos estudantes. Conforme pesquisa documental, no ano de 2020, há no município 348 alunos matriculados na rede regular de ensino. Para melhor compreensão dos dados, no Gráfico 2, é possível visualizar a distribuição de matrículas por regional, considerando as variáveis sexo e nível de ensino.

**Gráfico 02: Alunos por Regional**



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Como se pode observar, os alunos da educação inclusiva da rede regular de ensino do município são, em grande maioria, do sexo masculino, perfazendo o total de 251 alunos. Uma análise por região permite inferir que a Regional Central possui o maior quantitativo desses alunos (142), seguida pela Regional Justinópolis (112 alunos) e pela Regional Veneza (94 alunos). Ao analisar o ano de escolarização, percebe-se que a maioria dos alunos encontra-se matriculada nos primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 5º ano), sendo 62 alunos nas escolas da Regional Justinópolis, 54 alunos nas escolas da Regional Central e 42 alunos na Regional Veneza.

Entre as principais necessidades educacionais presentes, baseado na análise dos CID's presentes nos diagnósticos, o autismo é a condição mais recorrente entre os alunos, presente em 127 diagnósticos, associado ou não a outra condição clínica, seguido da deficiência intelectual, presente em 105 diagnósticos, associado ou não a outra condição clínica. O número de alunos com deficiência auditiva (04 diagnósticos)

mostra que o quantitativo de profissionais intérpretes contratados pelo Município é adequado.

A presente investigação também levou em conta os desafios que o município tem enfrentado para fomentar a inclusão. Buscou-se identificar se há algum empecilho que precisa ser superado. Para tratar do assunto, o entrevistado foi convidado a responder aos seguintes questionamentos: com base na sua experiência e opinião pessoal, quais foram os grandes avanços da educação inclusiva no Município? E quais são os grandes gargalos que dificultam a inclusão plena? O entrevistado relatou que houve muitos avanços, entre eles a aceitação dos alunos. Ele acredita que, no início, não havia uma definição clara de inclusão e nem diagnóstico, de modo que o aluno bagunceiro e com dificuldades de aprendizagem corria o risco de ser considerado especial. Com o tempo, a introdução e a consolidação das leis foram fortalecendo o trabalho. A aceitação da matrícula do educando também mudou. A conscientização das famílias foi outro ponto relatado pelo entrevistado, que avalia que, a cada dia, as famílias estão mais cientes dos seus direitos, fator positivo que se alia aos diagnósticos cada vez mais precoces. O entrevistado ainda ressalta a mudança de visão dos professores, mas, em sua opinião, ainda há muito o que fazer. Assim, foi possível identificar o principal gargalo existente:

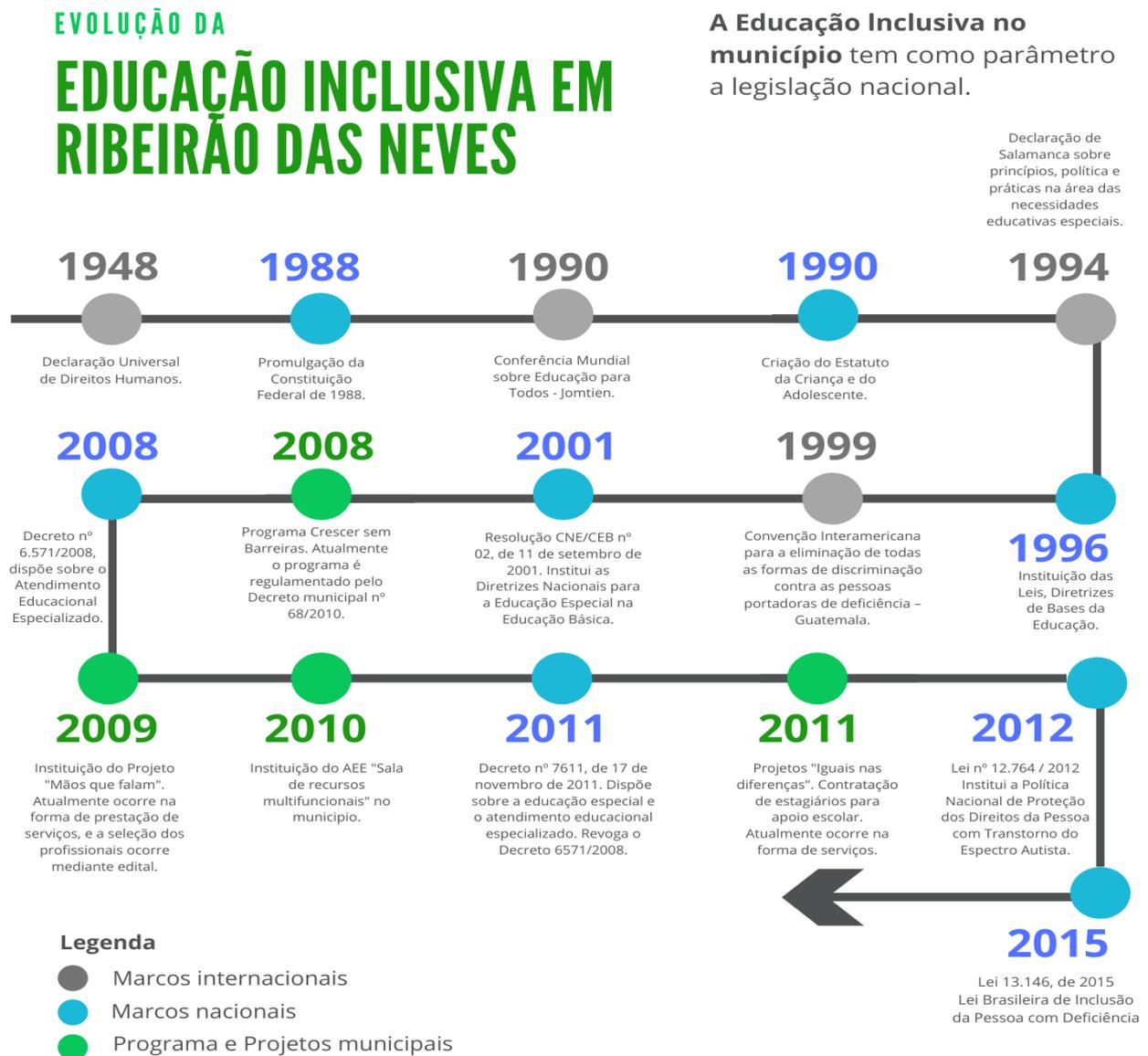
O discurso da queixa ainda não foi abandonado “Ah, eu não tenho formação para isso”, “Ah, eu não sei lidar com este aluno”. Muitos preferem esse discurso, é mais fácil falar que não sabe; que não dá conta. A melhora é focar nos professores (...) tirar o professor de sala de aula para fazer um curso de formação é complicado. Dia letivo não dá, em período de férias não pode, dia de sábado, ele não vai. (...) É muito difícil. É preciso criar estratégias. Por isso a ideia este ano foi trabalhar com o professor que tem este aluno em sala de aula. E a capacitação a distância já estava sendo pensada, antes da pandemia. A única forma de atingir todos seria comprar / contratar cursos online à distância. Era um dos pensamentos para despertar no professor essa vontade, esta sensibilização de enxergar esse aluno.

Outro ponto que precisa ser melhorado, conforme o entrevistado, é a necessidade de uma acessibilidade universal, com mobiliários, espaços adequados, materiais didático-pedagógicos e informatizados para os alunos. Entretanto, ele reconhece que nada disso fará sentido se não houver o interesse do professor.

Superadas tais análises, outro objetivo almejado nesta pesquisa foi a elaboração de um produto educacional demonstrando, cronologicamente, como ocorreu à evolução histórica e normativa da educação inclusiva no município. Vale dizer que este produto educacional contribuiu fortemente na análise dos resultados aqui apresentados:

Superadas tais análises, outro objetivo almejado nesta pesquisa foi a elaboração de um produto educacional demonstrando, cronologicamente, como ocorreu à evolução histórica e normativa da educação inclusiva no município. Vale dizer que este produto educacional contribuiu fortemente na análise dos resultados aqui apresentados:

**Figura 3:** Linha do tempo: evolução histórica e normativa



Fonte: Elaboração própria, 2020

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um espaço acolhedor e promotor da educação. Todos os alunos têm o direito e são capazes de aprender, do seu modo, a seu tempo e com o seu jeito de ser. Nesse sentido, diz Sasaki (2014, p.72) que “a inclusão escolar parte do princípio de que todas as crianças podem aprender juntas e de que todas elas se beneficiam e aprendem melhor quando lhes é oferecida a oportunidade de aprender uma com a outra em um ambiente aberto e estimulador”. Esse espírito inclusivo,

acolhedor e revolucionário fortaleceu-se na década de 90, após o advento de diversos marcos internacionais visando a inclusão da pessoa com deficiência no espaço escolar. É, de fato, um debate recente na sociedade.

O Brasil, por sua vez, vem buscando meios para fomentar a inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar, estabelecendo leis, decretos e regulamentos. Mas esse esforço, para alguns autores, não reflete a inclusão plena. Segundo

Correia (2002), as políticas de inclusão são populistas e, a cada discurso, a cada lei, permanecem brechas para que a segregação continue. Não obstante, é oportuno afirmar que é necessária a quebra de paradigmas e estereótipos sociais.

O município de Ribeirão das Neves, objeto de análise desta investigação, iniciou sua jornada inclusiva em 2007, ao instituir a Gerência de Educação Inclusiva, responsável pelo programa “Crescer sem Barreiras” e por ações como o Atendimento Educacional Especializado e o Apoio Escolar. Como se observou, a cada ano, vem aumentando o número de matrículas dos alunos da educação especial na rede regular de ensino, o que requer o aperfeiçoamento do trabalho rumo à inclusão plena. Uma das necessidades apontadas neste estudo é da capacitação profissional, em especial dos professores da educação básica. E, para amenizar este empecilho, a parceria interinstitucional pode ser uma grande aliada como a parceria com as universidades, nas atividades extensionistas. Portanto, pode-se afirmar que o município vem somando esforços para desenvolver medidas que atendam a demanda da educação inclusiva.

Por fim, embora não se pretende esgotar as discussões quanto à temática da educação inclusiva, este estudo, por sua vez, possibilitou alcançar os objetivos propostos. Como sugestão ao desenvolvimento de futuros estudos, recomenda-se uma investigação *in loco* nas escolas municipais, a fim de somar experiências aos resultados aqui apresentados.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. **Estratégias e orientações para a educação de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem associadas às condutas típicas.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro10.pdf>. Acesso em: 25 de abril de 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Censo escolar, INEP/MEC.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 26 de outubro de 2020.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Brasília, DF: Presidência da República, 2016.
- BRASIL. Decreto nº 3.956, de 08 de Outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em 10 de novembro de 2020.
- BRASIL. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei**

**Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

CORREA, Rosa Maria. Formação de Professores. *In:* GUIMARAES, Tânia Mafrá. **Educação Inclusiva: construindo significados novos para a diversidade.** Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais. 2002. p.15-24.

DINIZ, Margareth. **Inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas: avanços e desafios.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LOFFI, Gláucia Rodrigues Guimarães *et. al.* Crescer sem Barreiras: um caminho para a inclusão. **Revista AMAE Educando,** Belo Horizonte, abr., 2009, p. 362-364.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANZO, Abelardo J. **Manual para la preparación de monografías: una guía para presentar informes y tesis.** 2. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1973.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de Pesquisa.** 5.ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2002

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de metodologia da pesquisa científica** – 4. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos do Homem.** Assembleia Geral das Nações Unidas, de 1948. Disponível em: [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf). Acesso em: 20 de jan. de 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** - Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=-424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192). Acesso em 18 de novembro de 2020.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Guatemala: OEA, 1999. Disponível em: <http://www.oas.org/consejo/pr/AG/Documentos/ag01249p09.doc>. Acesso em: 18 de novembro de 2020.

RIBEIRÃO DAS NEVES. Decreto 68/2010. **Estabelece diretrizes para implantação do serviço de transporte es-**

colar especial para crianças e adolescentes, alunos da rede pública de ensino de Ribeirão das Neves, com necessidades especiais e alto grau de comprometimento, impossibilitados de utilizar veículos adaptados do sistema de transporte público convencional no município de Ribeirão das Neves e dá outras providências, nos termos do artigo 84, iii, alínea “a”, da lei municipal nº 2.977/2007. Ribeirão das Neves: Prefeitura Municipal, 2010.

SANTOS, Tatiana dos; BARBOSA, Regiane da Silva. **Educação Inclusiva**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. A escola para a diversidade humana: um novo olhar sobre o papel da educação no século XXI. *In*: GUIMARAES, Tânia Mafra. **Educação Inclusiva**: construindo significados novos para a diversidade. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais. 2002. p.15-24.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Educação inclusiva: princípios, parâmetros, premissas e procedimentos. *In*: FERREIRA, Lúcia. **Esportes e atividades físicas inclusivas**. Niterói: Intertexto, 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais. Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 14 de abr. de 2020.

UNICEF. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Conferência de Jomtien, Tailândia: UNICEF, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em 18 de novembro de 2020.

XAVIER, Gláucia do Carmo; OLIVEIRA, Shirlene Bemfica de. **Diversidade e inclusão** - Parte 01. Ouro Branco: IFMG *Campus* Ouro Branco, 2019.

**O conteúdo expresso no trabalho é de inteira responsabilidade do(s) autor(es).**

# “ERA SÓ ELA NAQUELA MESA CHEIA DE HOMENS”: MULHERES E CARGOS DE LIDERANÇA NO IFMG

Este trabalho apresenta os resultados parciais da pesquisa de mestrado em andamento “Escola, democracia e equidade de gênero: a ocupação de cargos de chefia por mulheres no Instituto Federal de Minas Gerais”. A partir de análise documental, sobre a ocupação, por gênero, das funções de coordenação, direção, pró-reitoria e reitoria no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), discutimos a ocupação de cargos de chefia e liderança por mulheres no mundo do trabalho, em especial, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Este trabalho se orienta pelos princípios de uma educação emancipatória e democrática e da “teoria da reprodução social”, com vistas à equidade de gênero. Resultados parciais apontam a discussão a respeito do trabalho reprodutivo e de cuidado, socialmente atribuído à mulheres, como fundamental no combate à opressões de gênero. Discutimos, nesse sentido, a maternidade como um elemento essencial para a compreensão de trajetórias e carreiras docentes e acadêmicas, bem como para a ocupação de cargos de chefia e liderança.

**Palavras-chave:** Cargos de chefia. Educação Profissional e Tecnológica. Equidade de gênero.

Mayara Achilei – IFMG.  
Licenciada em Ciências Sociais pela UFV e mestranda em Educação Profissional e Tecnológica no IFMG –  
e-mail: mayaachilei@gmail.com.

Gláucia do Carmo Xavier  
– IFMG, Ribeirão das Neves.  
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela PUC-MG e  
mestre em Educação pela PUC-MG –  
e-mail: glaucia.xavier@ifmg.edu.br

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, discutimos o acesso a cargos de liderança e gestão por mulheres, no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Investigamos, especificamente, o contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) e a ocupação de seus cargos de liderança e gestão por mulheres. Trata-se de uma pesquisa de caráter quali-quantitativo, que se desenvolveu mobilizada pelos princípios de escola democrática, equidade de gênero e construção de uma EPT omnilateral. Vale ressaltar que o estudo específico do contexto do IFMG não visa demarcá-lo como um contexto especial em relação às desigualdades de gênero, mas, ao tomá-lo como *locus* de pesquisa, visa discutir questões difundidas em toda a sociedade. Assim, o contexto do IFMG é utilizado como recorte analítico e exemplo de um cenário mais amplo, onde lutar por equidade de gênero é fundamental.

O objetivo deste trabalho é analisar a ocupação de cargos de liderança por mulheres no IFMG, tendo em vista que a produção científica sobre o trabalho feminino mostra a existência de uma espécie de “teto de vidro” nas organizações, que limita as possibilidades de acesso a cargos de liderança por mulheres e, conseqüentemente, faz com que, geralmente, elas sejam minoria nesses cargos. Esse cenário foi exemplificado no título deste trabalho com um trecho do relato de uma das entrevistadas nesta pesquisa. Ademais, o trabalho se baseia nos princípios de democracia e de emancipação, importantes para a constituição do Estado brasileiro e da educação, especialmente para o contexto da EPT, que estabelece uma ligação intrínseca com o mundo do trabalho e com a participação política, tendo em vista a luta por uma educação integral, omnilateral e politécnica. Uma educação nesses moldes preconiza a formação de um cidadão emancipado e capaz de lutar contra as opressões de classe, conforme apresentado por Frigotto e Ciavatta (2003) e Ciavatta (2014), entre outros.

Partindo desses princípios, é fundamental atentar para outras formas de opressão, o que este trabalho realiza ao fomentar a discussão sobre as opressões de gênero. Conforme afirmam Hirata e Kergoat, a classe operária tem dois sexos e “as relações de classe e as relações de sexo são relações estruturantes e fundamentais da sociedade”, de modo que se superpõem e estão integradas por uma relação de indissociabilidade e complementaridade (HIRATA; KERGOAT, 1994, p. 94). Assim, a busca por emancipação possui várias facetas e articulá-las é fundamental para favorecer sua efetivação.

Além da consideração da emancipação como finalidade, é importante notá-la como orientadora da prática cotidiana na educação, assim como da democracia. Como afirma Santos, “a experiência concreta dos objetivos pelos quais se luta tem de começar nos meios que se usam para atingi-los” (SANTOS, 2019, p. 124). Assim, a luta por um ambiente escolar democrático e emancipador é fundamental, o que confere destaque à importância da equidade de gênero.

Para esta investigação, utilizamos uma metodologia qualitativa, através de pesquisa documental, buscando compreender a situação atual de ocupação, por gênero, dos cargos de liderança no IFMG. Além disso, realizamos entrevistas, a fim de ampliar a compreensão do cenário em análise e relatar experiências de mulheres nessas funções. Esta investigação é fruto de um trabalho mais amplo e em andamento, uma pesquisa de mestrado, cujos resultados parciais reforçam a importância do fortalecimento da luta por equidade de gênero no contexto escolar e no campo da EPT, o que apresentaremos ao longo desta discussão.

## MULHERES E MUNDO DO TRABALHO

As bases teóricas desta pesquisa concentram-se em análises a respeito do mundo do trabalho, considerando sua historicidade e promovendo a avaliação do contexto atual, tendo em vista, especificamente, o trabalho feminino e o trabalho docente. Assim, são fundamentais para as reflexões ora propostas, a corrente de pensamento marxista e sua reformulação, a partir da teoria da reprodução social; bem como a perspectiva feminista, uma vez que elas perpassam os assuntos aqui investigados, centrados nas categorias trabalho e educação.

## MULHERES E TRABALHO: CAMPO DIVERSO E MÚLTIPLO

Ao analisarmos a ocupação do mundo do trabalho por mulheres, além de problematizar a questão de gênero, observar outros marcadores sociais, como raça e classe, é fundamental para compreender essa relação. Pensar a história e o trabalho de mulheres brancas ou mulheres negras, ricas ou pobres, trans ou cis, indígenas e não indígenas, por exemplo, nos impõe desafios e elementos distintos, inerentes às particulares de cada grupo, bem como da intersecção de categorias diversas. Por isso, é necessário refletir sobre a interseccionalidade, de modo a não apagar realidades diversas e possibilitar a análise do contexto de forma acurada, bem como observar esse campo a partir do contexto histórico brasileiro, com uma perspectiva descolonial, rompendo com pontos de vista hegemônicos e universalizantes na história.

É interessante analisar a renovação dos estudos sobre o trabalho impulsionada por feministas que questionaram a primazia da classe social como elemento explicativo dos fenômenos do mundo do trabalho, ao caracterizarem uma divisão sexual e elaborarem uma teoria da reprodução social. Nesse sentido, Haraway (2004) explicita como a abordagem marxista clássica não desnaturalizava e não problematizava as questões específicas de gênero, não avançando na compreensão das opressões para além da dimensão da classe social. Vale ressaltar que feministas marxistas, as quais apontavam a insuficiência da classe social como fator explicativo das opressões, não a dispensavam como um elemento importante de análise, mas reconheciam que há uma imbricação importante entre a opressão sofrida pelas mulheres e a constituição do sistema capitalista.

Os estudos centrados na teoria da reprodução social apontaram, nesse sentido, que o trabalho reprodutivo é basilar para a manutenção da sociedade capitalista. Bhattacharya (2019) entende que essa perspectiva teórica emerge do trabalho de mulheres marxistas, grupo ao qual a autora se associa, que defendem uma conexão entre a opressão de mulheres e o capitalismo. Federici (2017), de modo similar, avalia que, embora as desigualdades de gênero já existissem antes do advento do capitalismo, se intensificam e complexificam com a consolidação desse novo modelo econômico. Essa análise é

fundamental para compreendermos o desenvolvimento da divisão sexual do trabalho que, de acordo com Hirata e Kergoat (2007), designa aos homens a esfera produtiva e às mulheres a esfera reprodutiva, o que leva à alocação dos homens nas funções sociais de maior prestígio e valor social.

Contudo, além do imbricamento entre classe social e gênero, neste contexto, há outros aspectos que demarcam grandes diferenças, como a questão racial. A história escravagista da América colonizada torna facilmente perceptível as condições diversas de mulheres no contexto laboral, pois mulheres negras foram submetidas à absurda exploração, tal como os homens negros, assim como à violência sexual e às mazelas que envolviam a reprodução da força de trabalho. Nesse sentido, analisa Davis (2016, p. 17): “já que as mulheres eram vistas, não menos do que os homens, como unidades de trabalho lucrativas, para os proprietários de escravos, elas poderiam ser desprovidas de gênero”. Portanto, ao analisar a relação entre mulher e trabalho, é importante desfazer-se de uma noção idealizada e universalizada de mulher, desenvolvendo um olhar plural e considerando as diferenças históricas e atuais entre mulheres. As críticas feitas por mulheres negras, bem como por mulheres trans, mulheres com deficiência e mulheres do “sul global”, por exemplo, a algumas perspectivas do feminismo branco ocidental e da produção científica hegemônica são fundamentais, pois apontam a insuficiência e o tom reducionista de muitas dessas perspectivas. Assim, ressaltamos a importância de um enfoque plural e integrado com diferentes categorias analíticas e identitárias, visto que nenhuma é suficiente, por si só, para explicar e evidenciar os contextos de desigualdades.

### TRABALHO FEMININO: UM POUCO DA HISTÓRIA

Nesta seção, apontaremos alguns fatos que marcaram o processo de luta das mulheres em prol de divisões mais igualitárias, reconhecimento do trabalho doméstico e acesso ao trabalho fora de casa. Tendo em vista o contexto de consolidação do capitalismo e a consequente superação do feudalismo, Federici (2017) argumenta que houve um processo de expulsão das mulheres do trabalho e de “domesticação” das mesmas. Nesse sentido, há alguns acontecimentos marcantes na história mundial e que tiveram grande impacto no mundo do trabalho, afetando a relação entre mulheres e trabalho. A Revolução Industrial, por exemplo, atuou nesse sentido, marcada pela absurda exploração dos trabalhadores, inclusive de mulheres e crianças, que foram inseridas no trabalho fabril para complementar as rendas familiares, devido aos salários baixíssimos pagos aos trabalhadores (COTRIM, 2005).

Outros acontecimentos marcantes para o acesso das mulheres aos postos de trabalho “formais” foram as guerras mundiais, sobre as quais a historiadora Margareth Rago, entrevistada por Fujita (2015), comenta, apontando como a urgência de

contar com a mão de obra feminina contribuiu para a quebra da mentalidade domesticadora das mulheres. Saffioti (1976) corrobora a análise de que as guerras impulsionaram a força de trabalho feminina. No entanto, a autora aponta que, no pós-guerra, houve um movimento de “retorno ao lar”, de forma que as mulheres foram compelidas a se ausentar do mercado “formal” de trabalho, dando prioridade aos homens no acesso aos escassos postos de trabalho.

Após esses acontecimentos, aos poucos, a participação feminina voltou a se incrementar, embora através de vagas em horários parciais ou empregos temporários e que exigiam baixa qualificação. Já Abramo (2007), observando o contexto contemporâneo, argumenta que a noção da mulher como uma força de trabalho secundária tem se tornado obsoleta.

Contudo, é importante problematizar esses aspectos da história do trabalho feminino, contados de forma eurocentrada ou desracializada, pois, embora seja considerada um fato marcante, a revolução industrial, por exemplo, não ocorreu de modo concomitante na Europa e na América e o contexto das guerras mundiais não envolveu o Brasil de modo tão direto. Por conseguinte, destacamos, novamente, que é fundamental observar as marcas dos processos de colonização e escravização aqui impostos. Areladas às diferenças de classe, as desigualdades raciais são marcantes, quando levamos em consideração a história e o cenário atual do trabalho feminino no Brasil. Ampliaremos a visão dessa questão na seção seguinte, ao discutir aspectos contemporâneos do trabalho feminino.

### MULHERES E TRABALHO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Atualmente, vivenciamos os frutos das lutas feministas e a ampla inserção das mulheres no mercado de trabalho, contudo essa participação não é plena. Antunes (1999), em uma análise a respeito da classe trabalhadora contemporânea, aponta a precarização do trabalho como uma marca do contexto atual, com a ampliação da terceirização e dos trabalhos *part time*. Diante disso, o próprio autor avalia que a precarização é ainda mais acentuada em relação ao trabalho feminino, devido às múltiplas jornadas e à desvalorização do trabalho desenvolvido por mulheres.

Observando esse cenário, a questão do trabalho doméstico é fundamental, pois a concepção dessa atividade como pertencente ao domínio feminino afeta amplamente as possibilidades de mulheres acessarem profissões e carreiras diversas. Consequentemente, elas realizam mais trabalho doméstico do que homens, mesmo quando empregadas “fora de casa”, além do fato de que mulheres negras, por exemplo, são massivamente alocadas nessas atividades. Observando o contexto brasileiro, Lima (1995, p. 494) aponta que, na década de 1990, “48% das mulheres pretas estão [estavam] no serviço

doméstico”. Ribeiro (2017) afirma que, em relação à ocupação de trabalhos precários, em 2016, as mulheres negras eram a maioria nesses postos, seguidas dos homens negros. Já os homens brancos são os menos presentes nesses empregos, seguidos das mulheres brancas. Então, vemos como a questão racial se entrecruza com as questões de gênero nesse campo.

Contribuindo com as análises feitas até aqui, Bruschini e Lombardi (2002) apresentam que, no Brasil, houve uma consolidação da presença feminina no mercado de trabalho, na década de 1990, e uma virada histórica na escolarização das mulheres, contudo, elas ainda se concentram “[...] em algumas áreas do conhecimento - artes, humanas, biológicas e saúde - que as qualificam para ocupar, posteriormente, no mercado de trabalho, os chamados guetos profissionais femininos” (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2002, p. 157). De modo geral, o trabalho feminino é marcado por ocupações com menor prestígio e remuneração.

No aprofundamento das reflexões aqui propostas, vale ressaltar a questão salarial, tendo em vista uma perspectiva de gênero e de raça. No Brasil, em 2017, as mulheres ganhavam, em média, 70%, do que ganhavam os homens. Já negros e negras ganhavam, em média, 57% dos rendimentos médios dos brancos e brancas (GELEDÊS, 2018). Esse cenário de alocação das mulheres nos trabalhos de cuidado (remunerados ou não), sobretudo as mulheres negras, e a desvalorização do trabalho feminino são grandes desafios na luta por equidade no Brasil e no mundo e impactam diretamente o acesso de mulheres a cargos de chefia e liderança - foco deste trabalho. Outras questões também delineiam o cenário do trabalho feminino, como as práticas sexistas e discriminatórias, o assédio sexual e a objetificação da mulher. Desse modo, temos um contexto complexo para as mulheres no mundo do trabalho.

### MULHERES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Inicialmente, vale destacar que as mulheres são a maioria dos professores da educação básica no Brasil, representando cerca de 80% do total de profissionais nesse nível de ensino, na década passada (BELTRÃO; ALVES, 2009). Elas também são a maioria na profissão, em quase todos os países ocidentais (SÁ; ROSA, 2004). Apesar disso, estudos contemporâneos têm mostrado que os homens são mais bem-sucedidos em se tratando da ocupação de posições hierárquicas e burocráticas. A inserção das mulheres no mundo do trabalho e no campo da educação, constituindo uma feminização do magistério, é um elemento frutífero na promoção de debates que buscam explicar a ocorrência desse fenômeno. Sá e Rosa (2004) mapearam esses debates e afirmam que as principais explicações encontradas na literatura para a feminização do magistério estão centradas na desvalorização da profissão docente, além dos argumentos de que havia oportunidades melhores para os homens fora do campo educacional. Além disso, avalia-se que

as atividades requeridas pela área eram reconhecidas como uma extensão do trabalho doméstico. Isso porque, envolvendo o cuidado, sobretudo de crianças pequenas, as atividades educacionais eram passíveis de serem conciliadas com o trabalho doméstico. Então, a massiva presença de mulheres atuando na educação básica é correntemente compreendida a partir da identificação de um cenário favorável para a inserção feminina nesse campo.

Vale destacar a questão da escolarização, que tem relação direta com a vida profissional, pois as mulheres brasileiras tiveram um acesso tardio à escola, em relação aos homens, sendo ainda discriminadas e desencorajadas a acessar determinadas áreas do conhecimento e de trabalho, como apresentam Bruschini e Lombardi (2002). Essas autoras apontam que, a respeito do ingresso no ensino superior por áreas, em 1998, do total de ingressantes em cursos na área de Ciências Humanas 77,9% eram mulheres; bem como 78,7% dos que acessaram as áreas Linguística, Letras e Artes. Já no campo das “Exatas e da terra” a presença feminina se reduz a 39,5% e, no contexto da “Engenharia/Tecnologia”, a taxa caiu drasticamente para 18%. Além da tímida presença no ingresso nessas áreas, a conclusão de cursos e a permanência também são afetadas, pois, por vezes, as mulheres encontram ambientes fortemente discriminatórios e hostis à sua presença.

Em relação à ocupação de cargos de liderança e gestão, Corrêa (2011) aponta um contexto dramático de não ocupação desses cargos por mulheres nas escolas públicas (estaduais e municipais) de educação básica e a situação agrava-se gradualmente, conforme o avanço dos ciclos do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Esse cenário coaduna com as esferas de poder do Estado, onde “a presença feminina [...] é ainda muito reduzida, especialmente se comparada à sua representatividade populacional” (SABINO; LIMA, 2015, p.715). Por conseguinte, a sub-representação ou não representação feminina nos espaços de poder é um aspecto fundamental da opressão de gênero enraizada na sociedade brasileira.

A respeito do campo educacional, de fato, diversos estudos contemporâneos sobre gênero e educação, a exemplo de Corrêa (2011), Durães (2012) e Freitas (2017) argumentam que, apesar do magistério ser uma carreira “feminina”, em números absolutos e em relação a construções sociais sobre divisão sexual do trabalho, há uma espécie de “teto de vidro” que impede o acesso das mulheres aos cargos de chefia e gestão na educação básica. Nesse sentido, Bernardes e Guimarães (2019, p. 12) afirmam que a “docência é eminentemente feminina, mas a carreira se mostra masculina”.

Já Durães (2012) afirma que os atributos valorizados para a docência são associados ao “masculino” e que características atribuídas ao domínio “feminino”, como cuidado, carinho

e zelo, não são reconhecidas, pois são vistas como atributos naturais e não construídos ou desenvolvidos. Portanto, observando o campo educacional, vê-se que são marcantes, por exemplo, as discriminações de gênero envolvendo muitas áreas de conhecimento. Assim, podemos dizer que os entraves ao acesso a cargos de chefia e liderança - foco desta pesquisa - são reflexo do cenário na sociedade em geral, como apresentamos.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta investigação, utilizamos abordagens qualitativas e quantitativas. O caráter quantitativo se refere ao levantamento de dados a respeito da ocupação dos cargos na reitoria, pró-reitorias e diretorias no IFMG, dado expresso numericamente e que embasa a avaliação da presença de mulheres e homens nas referidas funções. Já o aspecto qualitativo envolve a realização de entrevistas com servidoras do IFMG, a fim de incorporar à análise as experiências e percepções das colaboradoras do estudo, ampliando a compreensão dos dados quantitativos. Assim, esta pesquisa pode ser caracterizada como quali-quantitativa e também como pesquisa aplicada, tendo em vista sua vinculação ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) e a proposta de produção de recursos educacionais que poderão ser aplicados em etapas posteriores.

O presente trabalho tem cunho exploratório e descritivo e adotará como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, a análise documental, a análise estatística e a entrevista. Logo, esta pesquisa se ancora em uma multiplicidade de técnicas e métodos que favorecerão sua execução.

O desenvolvimento do trabalho ocorreu, inicialmente, com uma etapa de revisão bibliográfica, em que procurou-se compreender a produção anterior sobre os assuntos aqui discutidos e efetivar o estabelecimento de diálogo com essa literatura. Posteriormente, realizamos uma pesquisa documental, a partir de fontes oficiais, para a produção de dados estatísticos a respeito da ocupação de alguns cargos de liderança e gestão no IFMG (reitoria, pró-reitorias e direções de *campi*) e um dado geral, a respeito da ocupação por gênero nas reitorias na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica de todo o Brasil. Até o momento da pesquisa, realizamos duas entrevistas com mulheres que, atualmente, ocupam cargos de gestão no IFMG, buscando compreender suas experiências e o contexto de acesso a cargos de liderança na instituição. A seguir, apresentamos os resultados dessa investigação.

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tratando, inicialmente, do aspecto documental e quantitativo desta análise, verificamos que as mulheres são minoria numérica nos principais cargos de gestão. Em um levantamento realizado a partir de informações institucionais disponíveis no site do Ministério da Educação (MEC), identificamos

que, na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Brasil, no primeiro semestre de 2020, apenas 23% dos gestores à frente dos institutos eram mulheres, isto é, reitoras. A respeito do contexto do IFMG, atualmente, o cargo de reitor é ocupado por um homem e, quanto aos cargos nas pró-reitorias, que são cinco (Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação; Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas; Pró-Reitoria de Extensão; Pró-Reitoria de Ensino e Pró-Reitoria de Administração e Planejamento), apenas um é ocupado por uma mulher, o que representa, em termos estatísticos, 20% do total. O IFMG conta com 18 *campi* e um polo de inovação e, dentre essas 19 unidades, apenas uma tem como diretora-geral uma mulher, o que representa 5,26% das direções de *campus* na instituição.

É importante avançarmos nessa discussão, para além de uma noção simplória de representatividade e da demanda por um equilíbrio numérico dentre homens e mulheres nas posições de liderança, considerando a perspectiva de equidade de oportunidades, investigando as estruturas desse fenômeno e o vasto rol de experiências e realidades que os dados numéricos congregam. Nesse sentido, as entrevistas realizadas foram fundamentais para contribuir com a elucidação desse contexto. Visando à preservação da identidade das participantes, não indicaremos situações relatadas pelas entrevistadas que coloquem em risco o anonimato das mesmas e adotaremos pseudônimos ao apresentar suas falas.

Inicialmente, é interessante mencionar como ocorre o acesso aos cargos no IFMG, conforme relatado pelas interlocutoras. O acesso ao cargo de reitor/reitora e de direção de *campus* ocorre por eleição, com a participação da comunidade escolar. Já as funções de pró-reitoria, diretorias (como a de Ensino, de Administração, de Pós-Graduação e etc.) e coordenadorias (como as Coordenadorias de Educação a Distância, de Pesquisa, de Desenvolvimento de Pessoas e demais) são selecionadas pelos reitores e diretores de *campus* eleitos. Essas escolhas, na avaliação das entrevistadas, consideram uma questão de afinidade e aproximação com a área a ser gerida e dependem do reconhecimento dessa aptidão pelos reitores e diretores, o que pressupõe certa aproximação dos candidatos em potencial com esses reitores e diretores, levando em conta alguma confluência política e de visões sobre a área em questão e o contexto geral do instituto.

Nesse sentido, vale citar a discussão feita por Durães (2012), segundo a qual a compreensão do conceito de qualificação deve ocorrer a partir da noção de construção social, que vai além de um sentido simples de qualificação como correlato de formação e capacitação, pois envolve múltiplos fatores, como conhecimentos tácitos, gênero, classe e raça do indivíduo, representações acerca da profissão etc. Diante disso, “o trabalho realizado por homem ou mulher é diferentemente reconheci-

do entre grupos e sociedades; dependendo dos sujeitos e das relações em jogo, o trabalho será mais ou menos valorizado” (DURÃES, 2012, p. 275). Então, o acesso a áreas específicas de trabalho e a cargos de chefia e liderança, por mulheres, ocorre num contexto complexo, que envolve construções sociais enraizadas na sociedade e que impõem inúmeras dificuldades.

Joana, por exemplo, relata que, em uma tentativa de acesso a um cargo de liderança, teve repetidamente sua experiência e competência para tal questionados, como explicitamente mencionado pela entrevistada: “A forma com que se menciona a experiência não vem descolada de uma nuance que envolve o gênero”. Essa realidade coaduna com as análises de Bernardes e Guimarães (2019), que afirmam que, no campo da educação, os homens alcançam os cargos de direção mais rápido do que mulheres, com menos tempo de experiência e qualificação. Isso é, os parâmetros de cobrança são mais rígidos quando se trata de uma mulher buscando acessar cargos de liderança.

Essas questões também têm reflexo quando as mulheres conseguem romper barreiras e acessar funções de gestão e liderança, pois suas ações são alvos de questionamento e desvalorização, publicamente, por parte de colegas. Nesse sentido, as interlocutoras relataram a existência de práticas de silenciamento e, no contexto atual de realização de atividades remotas, devido à pandemia de covid-19, uma curiosa particularidade diz respeito a “ataques” via *chat*, enquanto uma mulher fala em uma reunião com transmissão de voz e vídeo. Essa situação foi relatada por ambas as entrevistadas, inclusive, Joana falou a respeito dos momentos em que ela está dirigindo uma reunião: “Alguns professores não se dirigem a mim no microfone, mas o *chat* bomba de falas agressivas” e, além dessas falas, segundo a entrevistada, usam o *chat* como “[...] um mecanismo de desconcentração, desmobilização”.

Nesse mesmo sentido, Catarina relata que, nas práticas cotidianas, há a tentativa de imposição de opiniões por parte de alguns homens, por meio de gestos, postura e aumento do tom de fala. Joana destaca as interrupções, o ato de ignorar mulheres presentes em algumas situações ou buscar intervir em suas falas e ações, fazendo uso de expressões como: “não, o que ela está querendo dizer”; “deixa que eu resolvo”; “deixa que eu falo, então” (Joana). Além disso, a entrevistada relata como comum as falas: “A Joana hoje tá brava porque ela está de TPM”; “Você está de TPM hoje?”.

Além dessas questões de gênero, quando perguntadas a respeito da questão racial (sendo que uma entrevistada se auto-declarou “parda” - Catarina - e outra, “branca” - Joana), ambas apontaram que há, no cenário, baixa representação racial. Uma delas destacou o avanço nas discussões sobre o assunto em seu *campus*: “Considero que a gente está num caminho

bom, de pelo menos trazer esse assunto à tona [...]. Eu ainda acho que há muito poucos negros no nosso quadro de servidores, eu falo por *campus* X, negros retintos são pouquíssimos, né [...]”. E na [...] “posse, né, a maioria eram homens e homens brancos, o que reflete muito o nosso cenário político também, né” (Catarina). Já Joana relata que seu *campus* nunca teve um diretor-geral negro e, mesmo nas diretorias sistêmicas, “também não, nenhum negro”.

Outro aspecto importante é a questão da maternidade. Uma das interlocutoras desta pesquisa é mãe de uma criança pequena (Catarina) e outra não tem filhos (Joana). Ambas relatam que não percebem dificuldades no acesso à licença maternidade em seus *campi* e que há compreensão, de modo geral, em relação à questão. Catarina relata que tem uma visão otimista em relação à sensibilidade dos colegas homens sobre o assunto, pois “há colegas que são sensíveis, que perguntam” e “falar sobre o assunto no dia a dia é algo importante [...] já faz toda a diferença”. A entrevistada conta, ainda, que houve colegas que [...] “a acolheram em relação ao retorno da licença maternidade [...], em alguns outros há falta de sensibilidade”. Joana avalia que “o instituto já é preparado para lidar com a questão da licença maternidade, [em seu *campus*] há um contingente de substitutos para lidar com questões de adoecimento e gravidez” e que não percebe dificuldade para que as professoras acessem o direito à referida licença.

Catarina destaca que há compreensão em relação ao equilíbrio entre o exercício da maternidade e a ocupação de um cargo de liderança, tanto em seu local de trabalho quanto em sua família, ressaltando que a divisão das responsabilidades domésticas com o marido foi fundamental para seu retorno da licença maternidade e ocupação de um cargo de gestão: “houve empatia da Diretoria de Ensino e da minha colega de área”; “eu só me senti segura quando meu filho assumiu certa independência. [...] Assumi [o cargo de gestão] quando vi que eu tinha uma organização pessoal, familiar propícia para isso e já tinha uma maturidade dentro do que eu esperava do cargo”. Portanto, vale destacar a importância de um ambiente familiar equânime em relação às divisões de tarefas domésticas; de uma estrutura favorável em relação ao acesso a direitos, como a licença maternidade, e de um contexto acolhedor em relação à maternidade, para propiciar o acesso de mulheres-mães a cargos de gestão e liderança.

A respeito de um contexto mais geral das relações de gênero em seus *campi*, as entrevistadas apontaram que já ocorreram discussões sobre as roupas usadas pelas alunas (tanto no *campus* de Catarina quanto no de Joana) e também casos de assédio (relatados por Joana). Entretanto, ambas avaliam que houve avanços nos debates sobre o assunto, a partir do fortalecimento mútuo entre as próprias professoras ou entre as alunas.

As entrevistadas também salientam a importância de observar outras mulheres em cargos de liderança, o que as inspirou a assumir tais funções e aprender a lidar com as dificuldades de seus cargos, além do apoio recebido de outras colegas. Mesmo que haja questões nas quais é preciso avançar, ambas as interlocutoras destacam as melhorias que, historicamente, já ocorreram na sociedade e no IFMG, constituindo, hoje, um cenário mais favorável do que anteriormente. Contudo, ressaltam o quanto desigualdades e práticas machistas (e racistas) são desmobilizadoras para as suas atuações. Joana relata que presenciar continuamente situações de machismo e de injúria racial fazem “com que cresça uma vontade de você chutar a porta”. Catarina afirma, nesse sentido, que lidar com situações machistas é cansativo: “[eles] já vêm com os discursos prontos e isso cansa”, além de ressaltar a importância da sororidade na instituição, de modo que as mulheres se fortaleçam para lidar com o assunto.

Esses relatos corroboram os estudos de Durães (2012) sobre a qualificação como uma construção social e coadunam com discussões feministas mais amplas, que denunciam as desigualdades de gênero e o machismo, que impactam negativamente o acesso das mulheres a cargos de liderança e dificultam sua permanência e sucesso nessas funções. As entrevistadas relataram, por exemplo, o quanto tais questões são desmotivadoras, nos permitindo ver como essas práticas podem criar um ambiente hostil para a presença de mulheres. E, além dos ambientes, por vezes, não serem receptivos, é importante considerar que o machismo pode operar de modo que as mulheres não sejam vistas como qualificadas e, consequentemente, não sejam escolhidas para ocupar tais funções. Essa influência pode refletir, também, na própria percepção que as mulheres têm de si mesmas e de suas habilidades. Portanto, o machismo pode criar um ambiente complexo e difícil, para além dos desafios inerentes às funções de liderança e gestão em si, e contribuir para a manutenção de um contexto de desigualdade de oportunidades entre homens e mulheres em nossa sociedade.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises aqui empreendidas mostram como, historicamente, a sociedade tem avançado na questão da equidade de gênero, contudo, ainda há grandes disparidades e necessidade de enfrentamento nesse cenário. A análise bibliográfica apontou a diversidade de histórias e condições no acesso ao trabalho por mulheres; a pesquisa documental atestou a baixa representação de mulheres nos cargos de liderança e gestão do IFMG e as entrevistas apresentaram importantes relatos da experiência de ser mulher e ocupar um cargo de liderança e gestão. Alguns caminhos para lidar com as questões relatadas pelas entrevistadas no contexto do IFMG são o fortalecimento e o apoio mútuo entre as próprias mulheres, o engajamento de homens nas discussões sobre equidade de gênero, de modo

a sensibilizar outros para a questão. Além disso, indicam a importância do estabelecimento de políticas reparadoras, na sociedade em geral, e de incentivo às carreiras científicas de mulheres e à presença feminina em cargos de liderança e de representação. A investigação sobre o contexto dos cargos de liderança e sua ocupação por mulheres aqui apresentada é um recorte de pesquisa específico, mas que permite problematizar aspectos sistêmicos da desigualdade de gênero em nossa sociedade. Com o desenvolvimento da pesquisa de mestrado a qual se vinculam as análises realizadas, os dados produzidos, bem como sua análise, serão disponibilizados, de modo a se constituírem como instrumentos de intervenção no contexto investigado, a fim de favorecer o debate necessário ao alcance da equidade de gênero, algo fundamental e urgente, como procuramos demonstrar neste trabalho.

### REFERÊNCIAS

ABRAMO, Laís. **A inserção da mulher no mercado de trabalho: uma força de trabalho secundária?** 2007. Tese (Programa de Pós-Graduação em Sociologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-23102007-141151/en.php>. Acesso em: 20 set. 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a qualificação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 1999.

BHATTACHARYA, Tithi. O que é a teoria da reprodução social. **Outubro Revista**, edição 32, 2019. Disponível em: [http://outbrorevisa.com.br/wp-content/uploads/2019/09/04\\_Bhattacharya.pdf](http://outbrorevisa.com.br/wp-content/uploads/2019/09/04_Bhattacharya.pdf). Acesso em: 15 mai. 2020.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 125-156, abr., 2009.

BERNARDES, Carliene; GUIMARÃES, Selva. Quando homens e mulheres assumem a direção: as diferenças de gênero na gestão escolar. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 19, n. 40, p. 01-18, 2019.

BRUSCHINI, Cristina; LOMBARDI, Maria Rosa. Instruídas e trabalhadeiras trabalho feminino no final do século XX. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 157-196, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332002000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332002000100007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 04 out. 2020.

CIAVATTA, Maria. O Ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

CORREIA, Vanisse S. A. Gênero e poder: a força do glass ceiling na educação brasileira. **Cadernos ANPAE**, São Paulo, v. 11, 2011.

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e Geral**. São Paulo: Saraiva, 2005.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DURAES, Sarah. Sobre algumas relações entre qualificação, trabalho docente e gênero. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 271-288, mar., 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302012000100017&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302012000100017&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 abr. 2020.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpos e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

FREITAS, Olga. A feminização da educação e ocupação dos espaços de poder na escola: a força do discurso sexista e a atuação da mulher na gestão escolar. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress. **Anais Eletrônicos**. Florianópolis, 2017. Disponível em: < [http://www.fazendogenero.eventos.dype.com.br/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=605](http://www.fazendogenero.eventos.dype.com.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=605) > Acesso em 10 dez. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trab. educ. saúde**, [online], v.1, n.1, p.45-60, 2003. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100005> > Acesso em 10 dez. 2020.

FUJITA, Gabriela. **Guerra destruiu a figura do “homem herói” e consagrou mulher no trabalho**. 2015. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2015/05/08/guerra-destruiu-figura-do-homem-heroi-e-consagrou-mulher-no-trabalho.htm>. Acesso em: 20 set. 2020.

GELEDÉS. **Diferença salarial entre mulheres e homens aumenta após 23 anos**. 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/diferenca-salarial-entre-mulheres-e-homens-aumenta-apos-23-anos/>. Acesso em: 20 set. 2020.

HARAWAY, Donna. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cad. Pagu**, Campinas, n.22, p.201-246, jun., 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010483332004000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010483332004000100009&lng=en&nrm=iso). Acesso em: set. 2020.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. A classe operária tem dois sexos. **Estudos feministas**, Florianópolis, v.2, nº3, p. 93-100, 1994.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, dez., 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742007000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742007000300005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 set. 2020.

LIMA, Márcia. Trajetória Educacional e Realização Sócio-Econômica das Mulheres Negras. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 489, jan., 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16467/15037>. Acesso em: 20 set. 2020

RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SABINO, Maria; LIMA, Patrícia. Igualdade de gênero no exercício do poder. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 713-734, nov., 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/41762/30376>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SÁ, Carolina Mafra de.; ROSA, Walquíria Miranda. A história da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação **Anais**. Curitiba, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

**O conteúdo expresso no trabalho é de inteira responsabilidade dos autores.**

# EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: INVISIBILIDADES E TRAJETÓRIAS ESCOLARES INTERROMPIDAS.

Detemo-nos na histórica condição de invisibilidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos (EJA) no âmbito da sociedade capitalista em suas contradições. Assim, de forma pontual, destacamos os processos de enfrentamentos dos discentes e docentes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja - do Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes Campus Vitória, durante a crise sanitária do Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19). No contexto de reconhecida gravidade da crise sanitária em sua relação direta com a condição de vulnerabilidade social dos sujeitos jovens, adultos e idosos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas, como garantir por meio da modalidade de educação a distância, o direito a educação escolar pública e de qualidade para os estudantes da EJA em sua histórica condição de invisibilizados? Intentamos, então, sistematizar as experiências relacionadas aos processos de discussões e resistências pela não adesão às atividades pedagógicas não presenciais, denominadas Aapnp, nos Cursos Técnicos Integrados do Proeja do Ifes Campus Vitória, no período de suspensão das atividades letivas devido a pandemia. Com base nos pressupostos do materialismo histórico-dialético e por meio da metodologia da sistematização de experiências, destacamos os processos de mobilização e enfrentamentos em relação às tentativas de adoção da modalidade de ensino

no a distância no Programa. Uma das etapas do pretendido esforço de sistematização das experiências, diz respeito à análise dos resultados de uma pesquisa exploratória realizada junto aos estudantes, para fins de contribuir com a questão acerca da adesão obrigatória às Apnps ou às atividades complementares de ensino (ACE) enquanto opção facultativa ao discente. Novos desafios apontam para a dialética dos movimentos de resistência em permanente devir.

**Palavras-chave:** Proeja. Invisibilidade. Ensino a Distância. Sistematização de Experiência.

## INTRODUÇÃO

A condição de invisibilizados enunciada diz respeito, notadamente, à histórica condição de pobreza também associada à negação do direito de ter direito a milhões de brasileiros(as), muitas vezes, apenas citados em boletins de dados estatísticos descontextualizados. Neste universo de invisibilizados(as) destacam-se milhares de milhares de jovens, adultos(as) e idosos(as) que, na condição de integrantes da classe social oprimida, tiveram suas trajetórias escolares interrompidas.

Aldo Rezende - IFES  
Professor do Proeja e do ProfEPT – IFES.  
E-mail: aldo.rezende@ifes.edu.br

Edna Castro de Oliveira - UFES  
Professora associada – PPGE UFES

Maria José de Resende Ferreira - IFES  
Professora do Proeja e do ProfEPT – IFES.  
Email: majoresende@yahoo.com.br

Patricia Helmer Falcão - UFES  
Técnica em Assuntos Educacionais – UFES

A invisibilidade dos(as) oprimidos(as) também diz respeito a processos inerentes às contradições estruturais da sociedade capitalista e que transcendem a objetivação da condição de vulnerabilidade social<sup>1</sup> e revelam-se, por vezes no campo simbólico, nos mais diversificados meios e tipos de segregações e formas de inclusões excludentes (KUENZER, 2005). Também são processos presentes nas estratégias necropolíticas de controle social, consubstanciadas as iniciativas de descartes dos(as) indesejáveis: na sua maioria, homens e mulheres pobres, negros e negras, **LGBTQIA+**, pobres, vítimas da fome, da miséria, violência e criminalidade, a que estão diuturnamente submetidos(as).

No Brasil, a partir do ano de 2016, com o golpe político, jurídico e midiático em conluio com a interferência externa pautada por interesses hegemônicos do capitalismo internacional, ganhou expressão a permanente ameaça à soberania nacional e ao estado democrático de direito. O desmonte das políticas sociais e trabalhistas e o avanço das pautas neoliberais cada vez mais potencializam os interesses do grande capital financeiro especulativo, também presente na disputa pelo orçamento público nas esferas dos poderes municipal, estadual e federal. Sob a falácia da “austeridade e redução dos gastos públicos” e do propalado “Estado mínimo”, os direitos sociais e trabalhistas fundamentais são usurpados, a renda e riquezas cada vez mais concentradas nas mãos de grupos privilegiados em detrimento ao aumento da situação de pobreza e miséria da maior parte da população brasileira.

Neste contexto de potencialização das estratégias perversas do capital financeiro e especulativo em meio à crise sanitária instalada com a pandemia do Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), de forma sutil, sinais de uma nova racionalidade política têm colocado em risco a própria democracia brasileira, sem contudo precisar fazer uso do poder das armas e das práticas atrozes e abomináveis, comuns aos regimes políticos ditatoriais.

No âmbito da crise estrutural e cíclica do capitalismo além dos milhões de desempregados(as), já existentes antes da pandemia, torna-se importante ressaltar os efeitos nefastos da reforma trabalhista, à exemplo da precarização das relações e condições de trabalho no campo e na cidade, assim como, da famigerada reforma previdenciária somada à redução de investimentos em saúde, educação e programas sociais de interesse coletivo.

1 “Embora esse conceito de vulnerabilidade envolva uma miríade de situações e sentidos para diferentes grupos, indivíduos, famílias e comunidades, não deve ser confundido com a ideia de exclusão social, amplamente difundido pelas diretrizes de organismos internacionais em relação a programas e projetos de combate à pobreza nos países periféricos. [...] A vulnerabilidade social, assim compreendida, pressupõe um conjunto de características, de recursos materiais ou simbólicos e de habilidades inerentes a indivíduos ou grupos, que podem ser insuficientes ou inadequados para o aproveitamento das oportunidades disponíveis na sociedade. Assim, essa relação irá determinar maior ou menor grau de deterioração de qualidade de vida dos sujeitos” (MONTEIRO, 2011, p. 35).

No Brasil, a partir do ano de 2020, a crise econômica e a crise sanitária do Coronavírus revelaram um país completamente desgovernado. A incompetência político-administrativa e as posturas insanas de inspiração neofascista e genocida, contribuíram para o crescente número de infectados(as) como, e, principalmente, o expressivo número de óbitos até então registrados. Nesse diapasão, em pleno avanço da pandemia, quando em meados dezembro de 2020, o país registrou aproximadamente 170 mil vidas interrompidas, ganhou força as narrativas de negação aos direitos humanos e dos princípios do conhecimento científico, enquanto a pandemia do Coronavírus foi oficialmente denominada de pandemia da “gripezinha”.

No contraponto à banalização da crise sanitária do Coronavírus, as medidas sanitárias adotadas por orientação da Organização Mundial da Saúde e de outras instâncias, reforçaram as medidas preventivas a exemplo do isolamento social e da suspensão das atividades letivas em todas as escolas públicas e particulares do país. Medidas necessárias e que, com certeza, transformaram e transtornaram a rotina e o modo de vida de milhões de brasileiros(as), nesses tempos de pandemia e pandemônios<sup>2</sup>.

Neste ínterim, mais uma vez a trajetória educativa de jovens, adultos(as) e idosos(as) foi interrompida e fórmulas mágicas de pensar e propor novas e “velhas” modalidades educacionais, particularmente, pelos empresários(as) da educação associados a governantes engajados em transformar a educação em mercadoria.

A partir das considerações apresentadas, a finalidade deste trabalho diz respeito ao esforço de sistematização das experiências referentes às etapas de mobilizações e enfrentamentos que envolveram, em especial, os(as) docentes e discentes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja - do Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes *Campus* Vitória, pela não adoção da modalidade de ensino a distância nos Cursos Técnicos Integrados do Proeja, durante a pandemia do Coronavírus, mediante a suspensão das atividades letivas.

Na sequência, problematizou-se o contexto de reconhecida gravidade da crise sanitária em sua relação direta com a condição vulnerabilidade social dos sujeitos jovens, adultos(as) e idosos(as) do Proeja e que tiveram, por vezes, suas trajetórias escolares interrompidas e nesse cenário, como garantir por meio da modalidade de educação a distância, o direito à educação escolar pública e de qualidade?

2 As pandemias referem-se às crises sanitária e a humanitária, trazidas pelo Covid-19 e aprofundadas pela situação de desigualdade social do país. Os pandemônios dizem respeito às manobras para imposições da agenda neoliberal, usurpadora de direitos sociais e de fortalecimento dos interesses corporativos dos empresários da educação e do mercado financeiro rentista e ao governo caótico do Presidente Jair Bolsonaro e a sua administração do momento pandêmico que vivenciamos (ARAGÃO, 2020).

Do ponto vista metodológico, atrelou-se, no processo de sistematização da experiência, dados da pesquisa de campo realizada junto aos(as) estudantes dos Cursos Técnicos Integrados do Proeja como forma de contribuir com o processo de debate sobre aderir as atividades pedagógicas não presenciais (APNP) ou as atividades complementares de ensino (ACE). Logo após, à guisa de finalização, destacamos o necessário debate acerca da urgente e necessária postura ético-política dos(as) educadores e educadoras em assumir a luta e resistência ante aos notórios avanços das perversas tentativas de empresariamento das instituições de ensino público, de transformação da educação em mercadoria, de precarização e uberização docentes e, com certeza, da negação do direito de ter direitos a milhões de brasileiros e de brasileiras.

### PROJETOS DE EDUCAÇÃO E DE SOCIEDADE PARA OS INVISIBILIZADOS E INVISIBILIZADAS NO CONTEXTO DA EJA

Inicialmente é preciso dar conta de quem são os jovens, adultos(as) e idosos(as) que na condição de invisibilizados(as), retornam à escola, enquanto sujeitos de direitos, por meio da oferta de cursos na modalidade<sup>3</sup> de educação de jovens e adultos (EJA), neste particular, por meio dos Cursos Técnicos Integrados do Proeja<sup>4</sup> do Ifes Campus Vitória. Historicamente, “[...] por décadas esses jovens e adultos são os mesmos, pobres, oprimidos, excluídos, vulneráveis, negros, das periferias e dos campos. Os coletivos sociais e culturais a que pertencem são os mesmos” (ARROYO, 2005, p. 33).

Sobre a modalidade de educação de jovens e adultos no Brasil, é significativo o volume de publicações decorrentes de permanentes estudos e pesquisas relacionadas às inúmeras temáticas, em especial sobre o Proeja. Trata-se de temáticas que perpassam por discussões que vão desde a condição de invisibilidade dos jovens, adultos(as) e idosos(as), sobre as práticas pedagógicas, a formação docente, o currículo integrado, a pretendida formação humana integral, sobre os pressupostos da educação profissional e tecnológica, a gestão democrática na EJA, dentre outras questões tão caras aos movimentos reflexivos-críticos da construção do conhecimento. Tratam-se, portanto, de contribuições alicerçadas nos fundamentos filosóficos, epistemológicos, pedagógicos e metodológicos amplamente reconhecidos a partir das contribuições de Paulo Freire e Antonio Gramsci, dentre outros(as) do campo de estudo Trabalho e Educação; assim como de destacadas teorias

e contribuições no campo das discussões e debates sobre a educação na perspectiva emancipatória e libertadora dos sujeitos, em especial, na modalidade de EJA.

Neste campo de discussões e abordagens temáticas, entendemos ser indispensável assumir nosso posicionamento ético-político indutor do permanente movimento de produção do conhecimento elaborado, pois de acordo com Paulo Freire, nós seres humanos somos incompletos(as), inconclusos(as) e inacabados(as), em permanente possibilidade de transformar-se. Ainda para esse educador, “somente pode ensinar a pensar certo quem pensa certo; pois somente pensa certo quem não tem a certeza de suas próprias certezas” (1996, p.34).

De acordo com os pressupostos da teoria crítica, o sentido da invisibilidade dos sujeitos do Proeja se afirma principalmente a partir da condição de classe dos sujeitos marginalizados(as).

*Marginalizados são os grupos ou classes dominados. Marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizada culturalmente, porque não possuem força simbólica (capital cultural). E a educação, longe de ser um fator de superação da marginalidade, constitui um elemento reforçador da mesma (SAVIANI, 1999, p. 32).*

Mesmo no retorno à escola, de forma paradoxal, a condição de invisibilizados(as) se efetiva, particularmente, quando jogamos luz na discussão sobre o tema da inclusão excludente<sup>5</sup> tendo em vista, notadamente, as contradições existentes na educação escolar, ou seja:

*A educação escolar e outras dimensões da vida sociocultural coexistem nessa contradição de serem seletivas e inclusivas nos meios e nos modos dessa inclusão, e estar, ao mesmo tempo, sob o direito universal de liberdade, igualdade de oportunidades e de condições. No entanto, a escola, quando não exclui diretamente, por meio do processo de avaliação meritocrática, ela ordena, hierarquiza, classifica os indivíduos em função dos seus méritos, a partir da ideia que esses indivíduos são iguais (FRANCO, 2015, p 29).*

No contraponto ao entendimento sobre a igualdade de condições e de realização do processo de ensino e aprendizagem escolar, Paulo Freire na obra intitulada Pedagogia do Oprimi-

3 “Modalidade, para o Conselheiro Jamil Cury, no Parecer CNE nº. 11/2000 implica um modo próprio de fazer a educação, indicando que as características dos sujeitos jovens e adultos, seus saberes e experiências do estar no mundo, são guias para a formulação de propostas curriculares político-pedagógicas de atendimento” (BRASIL, 2007, p.09).

4 Inicialmente o Programa foi instituído pelo Decreto nº. 5.478/2005, com as reformulações foi revogado pelo Decreto 5840/2006, que trouxe mudanças para o Programa à exemplo da ampliação da abrangência em relação ao nível de ensino, inclusão do ensino fundamental, além de outras modificações assim como, a nova denominação: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

5 Na perspectiva do rearranjo do sistema capitalista no âmbito das forças produtivas e das relações e condições de trabalho cada vez mais desumanizadas e precarizadas, “corresponde outra lógica, equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação, ou seja, a ela dialeticamente relacionada: a inclusão excludente, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente” (KUENZER, 2005, p.93).

do, destaca que “não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homem-mundo” (2005, p. 85), o que remete dar conta das realidades múltiplas, mundos diferentes de cada um de nós, não sendo, portanto, concebível alimentar a homogeneização de práticas didático-pedagógicas no formato de “enlatados”, e assim, reforçar o quadro de inclusão excludente na educação escolar.

No refutar desse modelo perverso, o projeto político pedagógico da educação escolar precisa ter em conta que o “ser e o estar no mundo” é peculiar a cada sujeito. É preciso pois, considerar que “este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados” (FREIRE, 2005, p. 42).

Contudo, para que os(as) educadores(as) dêem conta do sentido e significados de seu lugar de “ser e estar no mundo” e, por decorrência, de suas práticas docentes refletidas e fundamentadas no campo das teorias do conhecimento, faz-se necessária a superação do trabalho alienado e opressor pela concepção do trabalho, enquanto princípio educativo, no que se refere às técnicas didáticas ou metodológicas no processo de ensino e de aprendizagem, bem como um princípio ético e político, tal qual refletem os pesquisadores dessa categoria formativa. Assim, em decorrência desse processo, “[...] exige-se um novo princípio educativo na escola em todos os níveis, que tome o trabalho como ponto de partida, concebido mediante atividade teórica/prática, síntese entre ciência técnica e humanismo histórico” (KUENZER, 1989, p. 23).

O trabalho como categoria central para a formação humana, enquanto *práxis*, contribui para a educação emancipatória (FREIRE, 1987), uma vez que “[...] quanto maior o domínio do conteúdo do trabalho pelo profissional, maior sua participação nas decisões sobre ele, maior sua autonomia, maiores suas possibilidades de criação” (KUENZER, 1992, p. 115).

Ao assumir a educação enquanto um ato político, os(as) educadores também assumem um determinado projeto de educação e, em decorrência, o modelo de sociedade que se pretende afirmar, reproduzir ou contrapor. Portanto, sobre o alcance do projeto educacional em suas mais diversas possibilidades de concepção e de intervenção social, a postura e a atuação refletidas do(a) docente são, sem dúvidas, reveladoras do sentido de sua forma de “ser e estar no mundo” e podem estar comprometidas com o propósito da redenção, da reprodução ou de transformação da sociedade (LUCKESI, 1994).

Evocar a possibilidade da necessária postura ético-política do(a) educador(a) comprometido(a), no contraponto à postura de redenção e de reprodução do modelo de sociedade, definido à luz dos interesses de dominação e opressão das elites, é, com certeza, reafirmar a importante contribuição da educação escolar para o conjunto do processo de transformação social.

Nesse sentido, Paulo Freire (2005, p. 15) faz as seguintes considerações, a saber:

*[...] Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro [...]. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos, em nossas relações com eles [...].*

O ato de educar como prática de liberdade nos permite reconhecer o sentido da *práxis* refletida do(a) docente mediante o compromisso com a proposta de transformação da sociedade a partir de si e, por conseguinte, do(a) educando(a) e do meio em que vivenciam e experienciam o cotidiano de suas existências materiais. No sentido de superação da educação bancária e conteudista, reconhecer e desvelar a realidade criticamente (FREIRE, 2005) são partes do processo de construção do conhecimento que, intermediado pelo(a) docente, sinaliza para a possibilidade de emancipação dos(das) educandos(as) e dos(as) educadores(as). Trata-se de um processo que se inicia com o movimento de transformação do(a) docente em sua possibilidade e capacidade de autorreflexão crítica, como pressuposto capaz de fomentar a *práxis* refletida e revolucionária, que “[...] implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1996, p. 67).

#### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme apontado por Oscar Jara Holliday (2002), a sistematização de experiências, enquanto proposta metodológica, diz respeito a procedimentos que não se reduzem a iniciativas de apenas sistematizar informações. Assim,

*A sistematização é aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de sua ordenação e reconstrução, descobre ou explicita a lógica e o sentido do processo nelas vivido: os diversos fatores, que intervieram, como se relacionaram entre si e porque fizeram desse modo (JARA HOLLIDAY, 2002, p. 84).*

Ainda de acordo com Jara Holliday (1996), para a efetivação dessa estratégia metodológica, necessário se torna,

*Escolher a ou as experiências concretas a serem sistematizadas, claramente delimitadas em tempo e lugar. Os critérios para escolhê-las e delimitá-las podem ser muito variados: depender do objetivo, da consistência das experiências, dos participantes no processo de sistematização, o tipo de contexto em que se deram, etc (JARA HOLLIDAY, 1996, p. 95).*

A sistematização de experiências, como proposta teórica metodológica, é um exercício realizado em cinco tempos e que, devidamente explicitada em seus procedimentos, permite alcançar a totalidade do movimento pretendido de compreensão e apreensão na perspectiva do tema, do problema e objetivos apresentados (JARA HOLLIDAY, 1996).

A partir do reconhecimento das especificidades de cada experiência, os procedimentos e correspondentes instrumentos em cada processo de sistematização são *per se* dinâmicos e flexíveis. Neste particular, no esforço de sistematizar as experiências, destacamos que o ponto de partida desta iniciativa diz respeito à situação de impasse criada com a suspensão das atividades letivas no Ifes e as tentativas de adoção da modalidade de ensino a distância.

O Proeja no Ifes *Campus* Vitória é o lugar de fala e do pretendido exercício de sistematização das experiências que dizem respeito aos processos de mobilizações e resistências de docentes e discentes ante a tentativa de adoção da modalidade de educação a distância durante o período da pandemia, quando foram suspensas as atividades letivas na instituição.

Cabe ainda sinalizar a realização da pesquisa de campo junto aos(as) estudantes dos Cursos Técnicos Integrados do Proeja como forma de contribuir com o processo de debate sobre a adesão às APNP ou às ACE. Tratou-se de uma pesquisa aplicada, quali-quantitativa, com o objetivo de identificar e reconhecer as condições de trabalho, de moradia, de vida em família durante o isolamento social, assim como, as circunstâncias de aprendizagem fora do ambiente escolar e das condições de porte, acesso e manuseio de recursos tecnológicos diversos, além de outras variáveis de considerável importância para melhor compreender e apreender a realidade dos(as) estudantes.

Na sequência, serão destacadas as estratégias de mobilização da Coordenadoria do Proeja, por meio dos(as) docentes e discentes, em articulações com os mais diversos segmentos sociais representativos nas lutas em defesa de pautas sociais emancipatórias. Ainda no caminho da sistematização das experiências, destaca-se, por ora, a conquista pela não adoção da modalidade de ensino a distância nas turmas do Proeja, assim como, as importantes iniciativas dos(das) docentes e discentes em manter o processo de mobilização e fortalecimento dos vínculos durante o período de isolamento social decorrente da crise sanitária.

Outra questão importante a ser considerada no movimento de sistematizar as experiências diz respeito a retomada da pauta de discussões sobre a adoção das Apnp, obrigatória aos estudantes ou a adoção das ACE, tendo em vista o indicativo de retomada do calendário escolar 2020/1, com previsão de início para o mês de fevereiro de 2021.

Com efeito, por considerar a dinâmica deste processo dialético de busca pela compreensão e apreensão relacionada aos movimentos de enfrentamentos e resistências no âmbito das permanentes lutas em defesa do direito à educação pública, laica, de qualidade e emancipatória, em especial em relação à modalidade de EJA, as demais etapas de esforço pela sistematização das experiências não esgota o movimento da totalidade dos processos em permanente devir.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

*Peço desculpas aos professores que, em condições terríveis, tentam voltar contra a ideologia, contra o sistema e contra as práticas em que este os encerra, as armas que podem encontrar na história e no saber que ensinam. Em certa medida são heróis. Mas são raros, e quantos (a maioria) não têm sequer o vislumbre de dúvida quanto ao trabalho que o sistema (que ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer, pior, dedicam-se inteiramente e em toda a consciência à realização desse trabalho (os famosos métodos novos!). Têm tão poucas dúvidas, que contribuem até pelo seu devotamento a manter e a alimentar a representação ideológica da escola, que a torna hoje tão natural, indispensável-útil e até benfazeja aos nossos contemporâneos, [...] (ALTHUSSER, 1970, p.67-68).*

Com a suspensão das atividades letivas no Ifes, num primeiro momento, a articulação de docentes e discentes do Proeja, em conjunto com representantes de outros segmentos sociais, a exemplo do Fórum Estadual da EJA, do Núcleo de pesquisa da EJA/UFES, sindicatos e movimentos sociais, estiveram centradas na mobilização pelo enfrentamento às tentativas de imposições das atividades pedagógicas não presenciais, camuflando o rótulo da modalidade de educação a distância.

A partir de então, outras denominações improvisadas foram ganhando força na comunidade escolar, tais como: ensino remoto, ensino híbrido, dentre outras denominações que para alguns provocaram espanto e preocupações e, para outros, foram recebidas como iniciativas “inovadoras” no campo das práticas docentes. Nota-se que, de forma sutil, as propaladas inovações pedagógicas consubstanciadas na modalidade de “ensino remoto”, se por um lado, pareceram atrativas devido principalmente a possibilidade de uso de recursos e ferramentas tecnológicas, de outro, ficou evidenciado a sutileza do tendencioso movimento pela mercantilização e empresariamento da educação e por conseguinte, de afirmação da condição de invisibilidade dos(as) estudantes jovens, adultos(as) e idosos(as) dos cursos do Proeja.

Esse processo de mobilização de discentes e docentes aconteceu devido a publicação da Resolução n. 01/2020, aprovada pelo Conselho Superior do Ifes em 06/05/2020, que em seu parágrafo 2º do Artigo 8º versa sobre a adoção de atividades pedagógicas não presenciais nos cursos ofertados pelo Ifes. Como resultado do processo inicial de mobilização e de intensas discussões dos(as) docentes, foi elaborado um manifesto contrário à adoção de ensino a distância nas turmas dos Cursos Técnicos Integrados do Proeja. Dentre as justificativas contidas no manifesto da Coordenadoria do Proeja pela não adoção da modalidade de ensino a distância nos cursos do Proeja, cabe destacar um excerto da nota do Fórum da EJA (2020):

*Em meio à crise que se encontra longe de terminar ou ser atenuada, os sujeitos da EJA, nos dias de hoje, resistem na luta permanente em prol de sua sobrevivência, além do abalo emocional de como resistir diante de uma pandemia com acesso restrito aos equipamentos de saúde. São trabalhadoras e trabalhadores informais, trabalhadoras e trabalhadores, desempregados, prestadores de serviços, com baixa remuneração, pessoas que estão em situação de rua, pessoas público alvo da Educação Especial, homens e mulheres privados de liberdade ou em cumprimento de medidas socioeducativas, jovens oriundos e/ou arrimos de família, cuja renda, há tempos não garante as condições básicas de sobrevivência, somadas às outras inúmeras especificidades, que em comum possuem, pela sua condição de classe excluída dos bens culturais e materiais. Educandos e educandas da EJA e da educação pública, nessa pandemia histórica da desigualdade, sofrem com os processos de expropriação do trabalho, apropriação da mais valia pelas elites de nosso País. Nesse contexto o Fórum de Educação de Jovens e Adultos entende a EJA tem como obrigação a construção de processos que invertam essa lógica desigual, produzindo “modos próprios” de organização e oferta que garantam o acesso, com qualidade social, a todas as pessoas detentoras desse direito. [ ]<sup>6</sup>*

Concomitante à mobilização dos(as) docentes, a participação dos(as) estudantes aconteceu por meio de iniciativas de diversos coletivos e resultou na divulgação de uma nota de repúdio à tentativa de adoção da modalidade de ensino a distância nas turmas do Proeja. Intitulada “Não a Ead no Ifes. A sala de aula é o nosso lugar”!. A seguir, um excerto da referida nota reitera a importância em dar visibilidade aos(as) jovens, adultos(as) e idosos(as), historicamente oprimidos(as), em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

*Somos estudantes do Proeja: mais de 700 jovens e adultos matriculados nos cursos técnicos integrados de metalurgia, segurança do trabalho, guia de turismo, hospedagem e cadista no Instituto Federal do Espírito Santo Campus Vitória. Para nós, educação pública e de qualidade*

*é um direito, não um privilégio! Nossa realidade precisa ser compreendida e respeitados os nossos limites. Somos na maioria, desempregados e trabalhando na informalidade; moradores de bairros da periferia da Grande Vitória, alguns moradores (as) de abrigos, marcados pelas mais diferentes formas de exclusão, espoliados, aliados(as) do direito à educação formal em tempo considerado regular pela legislação educacional. Muitos de nós, com deficiências físicas, dificuldades de aprendizagem devido ao longo tempo fora da escola, moradores(as) e ex – moradores(as) de rua, além de outros problemas e desafios que lutamos diariamente para vencer. Mesmo assim, para muitos de nós estudantes, a cada dia que entramos na sala de aula dos cursos do Proeja é, sem dúvida, uma vitória a mais que temos. É na sala de aula que nós nos realizamos (EXCERTO. NOTA DE REPÚDIO DOS ESTUDANTES DO PROEJA, 2020).*

A mobilização e articulação dos(as) docentes e discentes com os mais diversos coletivos de representação das lutas sociais resultaram no recuo dos setores dirigentes e instâncias de decisões da instituição de ensino que, naquele momento, entenderam pela não adoção da modalidade de ensino a distância nas turmas dos Cursos Técnicos Integrados do Proeja.

A partir desse recuo, foi desencadeado um intenso processo de mobilização dos(as) educadores(as) e dos(as) discentes e que deu origem à inúmeras iniciativas pela manutenção de vínculos por meio de contatos telefônicos, redes sociais e realização de atividades formativas *on line*<sup>7</sup> mesmo reconhecendo o alcance reduzido junto aos(as) discentes.

O seminário “Roda de conversas: Ensino a distância: a invisibilidade dos sujeitos da EJA” foi um dos importantes projetos realizados que teve como objetivo principal promover debates e reflexões sobre a invisibilidade dos(as) estudantes da modalidade da EJA em tempos de pandemia e pandemônios, quando tiveram novamente sua trajetória escolar interrompida pela pandemia.

Neste seminário, a participação efetiva dos(as) estudantes aconteceu tanto por meio da produção de cartazes, áudios e vídeos que foram encaminhados pelos(as) educandos(as), assim como pela participação de diversos(as) representantes de discentes durante as rodas de conversas, como nos diálogos do chat do evento. A experiência de mobilização e de realização deste evento que contou com a participação dos(as) docentes, discentes e representantes dos coletivos sociais, trouxe para o centro do debate a perversidade dos interesses econômico-financeiros de grupos empresariais interessados em abocanhar os recursos do orçamento destinado à educação pública

<sup>7</sup> Conexão Proeja: Trata-se de um programa de comunicação do Proeja do Campus Vitória, que visa ampliar e facilitar os contatos e os diálogos entre estudantes, professores e a comunidade em geral. O programa pode ser acessado no Instagram, no Facebook e no sistema acadêmico do Ifes. O acesso se dá pelo endereço: @proeja.ifes.vix no Instagram.

<sup>6</sup> Disponível em <http://forumaja.org.br/es/node/648>. Acesso em 08/12/2020.

no país. Interesses corporativos para transformar a educação em mercadoria também por meio da imposição do ensino a distância, de forma aligeirada e controlada, maquiada em diversos tipos e formatos: ensino remoto, atividades pedagógicas não presenciais, ensino híbrido flexível, dentre outros penduricalhos que sinalizam para a precarização da educação pública, a secundarização e a uberização das práticas docentes, como já sinalizado.

Com a retomada das discussões sobre as propostas de adoção de atividades não presenciais – Apnp ou ACE, os dados quali-quantitativos apresentados, a partir da pesquisa de campo efetuada, não foram apreendidos pela totalidade dos(as) docentes envolvidos nas discussões, uma vez que os Cursos Técnicos Integrados de Guia de Turismo e de Segurança do Trabalho aderiram às Apnp.

Dentre os resultados apresentados, merece destaque o alcance do número de 433 respondentes no universo de 733 estudantes matriculados nos Cursos Técnicos Integrados e no Curso de Qualificação Cadista. Do total de estudantes matriculados, 85% dos estudantes declararam depender exclusivamente do transporte coletivo diariamente.

Apenas para dar ênfase a situação de vulnerabilidade social, historicamente, por muitos invisibilizadas, torna-se importante destacar as condições de acesso às tecnologias de informação disponíveis: no universo de 433 entrevistados(as), 63,6% declararam possuir apenas o aparelho celular, outros smartphones, além dos(as) que responderam nada possuir. Em muitos casos, a posse de equipamentos não é exclusiva e serve ao uso de toda a família, revelaram os dados.

Sobre a conexão com a rede de internet domiciliar, 99 estudantes responderam não ter acesso. Do total de 433 respondentes, 344 confirmou ter internet domiciliar; contudo, destes, 28,2% responderam ser de 3G e 4G no caso de celular e smartfone, e internet compartilhada com vizinhos(as), apontaram sinal fraco, o que dificultava a realização de downloads de arquivos e situações de pré-pagos com limitações de uso.

Outros 71,8% dos 344 que declaram acesso a internet, revelaram que se trata de internet cabeada, também na sua maioria compartilhada com vizinhos e com limite de dados para realizar downloads.

Quando perguntados(as) sobre como você avalia a autonomia para o aprendizado por meio de atividades não presenciais, realizando estudos em casa, 43% responderam que por meio de orientações adequadas pensam que poderiam aprender; 31% responderam ter muita dificuldade para aprender sozinhos; 13% responderam ter facilidade para aprender; 10% afirmaram ter dificuldades para aprender e outros disseram não saber opinar.

Ainda sobre a situação sobrevivência, dos(as) 443 estudantes alcançados pela pesquisa, mais de 80% declararam a condição de desempregados(as) antes da pandemia, outros 10% responderam que exerciam alguma atividade profissional e ficaram desempregados(as) durante a pandemia, 90% dos(as) estudantes entrevistados declararam viver de ajudas e doações de terceiros, além de renda gerada por meio de programas sociais (bolsa família), além de beneficiários(as) do INSS. Do total de estudantes que declararam desempregados(as), 90% receberam o auxílio emergencial aprovado pelo Congresso Nacional, além de realizarem algum tipo de atividade complementar na informalidade. Do total de 443 entrevistados(as), 22 dos respondentes disseram ter conseguido algum tipo de trabalho remunerado (ou estágio) durante o período da pandemia.

Os dados quali-quantitativos da pesquisa realizada apenas confirmam as mais complexas condições de vida dos(as) estudantes jovens e adultos(as) e idosos(as) já existentes e agravadas pela crise sanitária em curso. Com a divulgação dos resultados da pesquisa realizada junto aos(as) estudantes, assim como das singularidades já conhecidas pelos mais sensíveis à causa do(a) oprimido(a), esperou-se contribuir com o aprofundamento político do debate para além da dicotomia: ser contra ou a favor das Apnp ou das ACE.

Conforme Orientação Normativa apresentada pela direção do *campus* Vitória, as Apnp, uma vez aprovadas pelo curso, tornam-se obrigatórias aos(as) discentes que, ao não optar por disciplinas ofertadas, poderá trancar suas matrículas de acordo com normas da instituição. São apontados recursos a serem utilizados para adoção das Apnp, na sua maioria, recursos relacionados às tecnologias digitais de informação e comunicação. E ao optar e não realizar tais atividades conforme orientações e nos prazos previstos, o(a) discente seria reprovado(a).

Por sua vez, as atividades complementares de ensino não são obrigatórias aos(as) discentes; consistem em ações educativas para fins de manutenção de vínculos institucionais e permanência escolar por meio de iniciativas diversas de mobilização. Poderão acontecer no formato de cursos livres, minicursos, seminários, palestras, oficinas, dentre outras possibilidades de ações extracurriculares com vistas à complementar e/ou suplementar o currículo escolar com base nos objetivos dos cursos. São atividades que poderão contabilizar carga horária e certificar a participação dos(as) discentes.

Contudo, prevaleceu o impasse com a dicotomização do processo de decisões entre uma e outra proposta apresentada pela instituição, oportunidade em que buscamos dar conta de alcançar os complexos e contraditórios processos que alimentam o esforço de sistematização das experiências de mobilizações e resistências no Projeja em tempos sombrios.

Mesmo diante de todos os argumentos e situações reveladoras da situação de vulnerabilidade socioeconômica e de aprendizagem dos(as) estudantes, após a decisão pela adesão às Apnp nos Cursos Técnicos Integrados de Guia de Turismo e Segurança do Trabalho, coube aos(as) estudantes decidirem o impasse criado no Curso Técnico Integrado de Hospedagem. Em se tratando do único curso em que o voto dos(as) estudantes foi considerado, por meio de seus representantes, a situação de impasse foi resolvida com a aprovação das atividades complementares de ensino.

Os representantes dos estudantes do Curso Técnico Integrado em Hospedagem defenderam em reunião por webconferência, junto aos professores(as), um processo gradual de retorno por meio de iniciativas de contatos a serem estabelecidos com adoção de atividades livres a serem realizadas. Por fim, manifestaram-se em nome do coletivo dos(as) estudantes, serem contra qualquer forma de segregação, de exclusão e de negação do direito de ter direitos, dentre eles, o direito à educação escolar com qualidade. Também destacaram sobre a importância de atentar às especificidades dos cursos técnicos que trazem componentes curriculares dependentes de atividades práticas.

Ao contrário das Apnp em que a não opção condiciona o(a) estudante a trancar sua matrícula, as ACE adotadas pelo Cursos Técnico Integrado em Hospedagem, Técnico Integrado em Metalurgia e de Qualificação Cadista, permitem levar em consideração a importância de assegurar a coesão da turma, fator importante de motivação para a vida escolar dos(as) estudantes. A opção pelo trancamento de matrículas, em muitos dos casos, promove a desistência e o isolamento dos(as) estudantes e a fragmentação das turmas, dificultando em muito o rendimento daqueles(as) que se apoiam mutuamente para darem conta do êxito nas atividades de estudo, pesquisas e avaliações. A coesão social da turma é, indiscutivelmente, uma condição capaz de contribuir com a permanência dos(as) estudantes na escola.

Outra variável importante a ser destacada, diz respeito ao considerável número de estudantes com algum tipo de dificuldade física ou cognitiva, condição que somada às carências socioeconômicas, de falta ou precária condição de acesso às tecnologias, além de dificuldades de manuseio, são situações que precisam ser conhecidas e enfrentadas de forma efetiva no sentido de não fomentar a segregação, a exclusão e a negação de direitos.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma vez reconhecida a histórica condição de invisibilizados(as) da maior parte da população brasileira que volta a ter destaque no mapa da fome mundial, a falácia do novo normal é mais uma das formas sutis da nova racionalidade neoliberal comprometida com os interesses do grande capital corporativo e da mais-valia internacional que sangra os cofres públicos, desmonta o estado democrático de direito, tutela os poderes

constituídos e impõe o desemprego estrutural, a precarização das relações e condições de trabalho. Além do que, promove o agravamento da miséria, da violência e da criminalidade e empurra milhões para o descarte e indigência programada.

A invisibilidade dos sujeitos jovens, adultos(as) e idosos(as) que tiveram mais uma vez sua trajetória escolar interrompida pela pandemia do Coronavírus e pelos pandemônios de um desgoverno que promove a morte em detrimento ao direito à vida, é com certeza, apenas uma gota no oceano das desigualdades e injustiças que não escapa a possibilidade de, direta ou indiretamente, também cair sobre todos nós: educadores e educadoras. Trabalhadores e trabalhadoras da educação que precisam resistir às manobras de empresariamento da escola pública, do aligeiramento dos processos pedagógicos formativos e a “certificação vazia”, que na verdade “se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência” (KUENZER, 2005, p.95).

O esforço pela sistematização das experiências dos processos de mobilização e enfrentamentos dos(as) docentes e discentes do Proeja em defesa do direito à educação de qualidade, acessível para todos e para todas, é apenas uma parte da trajetória de inúmeras outras experiências de lutas, resistências e resiliências que ainda temos que enfrentar. A história não tem fim, pois o compromisso com a transformação da sociedade é permanente e passa, indiscutivelmente, pela educação escolar militante e engajada com o projeto de emancipação e liberdade. Assim a história se realiza e não por acaso os(as) estudantes do Proeja declararam: “A sala de aula é o nosso Lugar!”.

### REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Eugênio. Entrevista: diálogos em tempos de pandemia e pandemônios no Brasil. In: AUGUSTO, Cristiane B; SANTOS, Rogério D. dos. (Org.). **Pandemias e pandemônios no Brasil**. 1ª. Ed. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020, p.13-14.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. [S. l.: s.n.] 1970.

ARROYO, Miguel. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005, p. 19-50.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Integração da educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos-PROEJA. **Documento base**, Brasília, 2007.

FRANCO. Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ.**

**Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 3ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JARA HOLLIDEY, Oscar. **A sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis**. Tradução Luciana Grafée e Sílvia Pinevro. Colaboração Elza Maria Fonseca Falkembach. Brasília: CONTAG, 2012.

JARA HOLLIDEY, Oscar. **Para sistematizar experiências**. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 1996.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.;

SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino de 2o Grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio

educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, fev. 1989. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1118>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

**Manifesto da Coordenadoria do PROEJA** contra a implementação da Educação à Distância 2020. Disponível em: [https://www.sinasefeifes.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Manifesto-Proeja\\_EaD.pdf](https://www.sinasefeifes.org.br/wp-content/uploads/2020/04/Manifesto-Proeja_EaD.pdf). Acesso em: 27 set. 2020.

MONTEIRO, Simone Rocha da Rocha Pires. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Revista Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 17, n. 2, p. 29-40, jul./dez. 2011. Disponível em <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/695>>. Acesso em: 2 dez. 2020.

PROLUTA EJAIFES. Nota de Repúdio – **PROLUTA: A sala de aula é nosso lugar!** Vitória, 12 abr. 2020. Instagram: @proluta.ejaifes. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B-5zjDJswU/>. Acesso em: 25 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

**O conteúdo expresso no trabalho é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).**

# DISSEMINANDO LIBRAS EM OURO BRANCO

Este trabalho apresenta os resultados parciais da pesquisa de mestrado em andamento “Escola, democracia e equidade de gênero: a ocupação de cargos de chefia por mulheres no Instituto Federal de Minas Gerais”. A partir de análise documental, sobre a ocupação, por gênero, das funções de coordenação, direção, pró-reitoria e reitoria no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), discutimos a ocupação de cargos de chefia e liderança por mulheres no mundo do trabalho, em especial, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Este trabalho se orienta pelos princípios de uma educação emancipatória e democrática e da “teoria da reprodução social”, com vistas à equidade de gênero. Resultados parciais apontam a discussão a respeito do trabalho reprodutivo e de cuidado, socialmente atribuído à mulheres, como fundamental no combate à opressões de gênero. Discutimos, nesse sentido, a maternidade como um elemento essencial para a compreensão de trajetórias e carreiras docentes e acadêmicas, bem como para a ocupação de cargos de chefia e liderança.

**Palavras-chave:** Cargos de chefia. Educação Profissional e Tecnológica. Equidade de gênero.

Milene Cristina Barbosa Silva – IFMG-OB  
Bacharel em Letras-Libras e Pós-Graduação em Supervisão  
Escolar, coordenadora do projeto “Disseminando Libras” –  
e-mail: milene.cristina@ifmg.edu.br

Liliane Aparecida Gomes – IFMG-OB  
- Cursando licenciatura em Pedagogia, bolsista do projeto “Disseminando Libras” – e-mail: lilianegomes.libras@gmail.com

Adriana da Silva Ramalho – IFMG-OB  
- Cursando licenciatura em Pedagogia, voluntária do projeto  
“Disseminando Libras” – e-mail: dri-driana@hotmail.com

Ludymila de Cássia da  
Conceição Ribeiro – IFMG-OB  
- Cursando licenciatura em Pedagogia, voluntária do projeto  
“Disseminando Libras” – e-mail: Ludymilaribeiro21@gmail.com

Irumara Fasolo – IFMG-OB  
- Cursando licenciatura em Pedagogia, voluntária do projeto  
“Disseminando Libras” – e-mail: irumarabio@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O projeto “Disseminando Libras” tem por objetivo geral, conhecer, compreender, valorizar e melhorar o processo de acessibilidade no que tange à comunicação e à informação entre sujeitos surdos e sujeitos ouvintes que prestam serviços na Secretaria Municipal de Saúde da cidade de Ouro Branco, e servidores e alunos do Instituto Federal de Minas Gerais – *Campus* Ouro Branco- IFMG-OB. Sabe-se da grande dificuldade enfrentada pelos cidadãos surdos em exercer seus direitos e deveres, situações essas resultantes das barreiras que lhes foram impostas pela ausência da audição e pela existência de uma sociedade que desconhece sua língua. O curso “Disseminando Libras”, não é um curso apenas de vocabulário, mas sim de compreensão estrutural expressiva da língua de modalidade viso espacial. Aponta caminhos possíveis para o aprofundamento individual nos estudos e aprendizado dessa

língua e da cultura surda. Mostra a importância de aumentar o vocabulário próprio de sua área de atuação e como se expressar em Libras, para que, ao final do curso os participantes possam continuar seus estudos de maneira pessoal. O resultado esperado é contribuir para a melhoria da qualidade de vida da pessoa surda, na medida em que capacita mais pessoas para interação e comunicação, dando visibilidade às necessidades desse público. O presente projeto busca promover a inclusão, reconhecer o sujeito surdo, assim como os aspectos de sua cultura. Para que a comunidade surda tenha seus direitos garantidos, é necessário vencer a barreira linguística.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pessoa surda tem necessidades que não são tão visíveis pela sociedade e por isso podem passar despercebidas. A deficiência física é mais óbvia pelo uso, por exemplo de cadeira de rodas ou muletas, mas, por outro lado, não é evidente na surdez. Apesar de não ser evidente, os surdos possuem uma forma especial de ver, perceber e estabelecer relações com o mundo próprias de sua cultura visual que devem ser utilizados e integrados na sua educação. (MOURÃO, 2011)

O Congresso de Milão que ocorreu em 1880 na Europa atuou na contramão no respeito às necessidades reais dos surdos com a proibição do uso da Língua de Sinais determinando o método oral na educação dos Surdos. Porém, com a promulgação no Brasil da Lei 10.436, em 24 de abril de 2002, reconhecendo a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como meio legal de comunicação e expressão dos surdos, a história da comunidade surda brasileira ganha um novo horizonte e abre caminhos para outras conquistas a serem comemoradas. A Lei 10436/2002 e o decreto 5626/2005 são frutos de toda luta por mais visibilidade e respeito e garantia de seus direitos por vezes desrespeitados durante a história. A partir do decreto, o ensino de Libras foi devidamente regularizado através da inclusão da Libras como disciplina a ser ofertada na grade de diversos cursos. Passa também a ser garantido o direito à educação e à saúde de pessoas surdas ou com deficiência auditiva (ALMIR, 2018).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP), pode-se considerar surdo aquele que tem: “perda auditiva acima de 71 dB (Decibéis), aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz (Hertz), 1000 Hz, 2000 Hz e 3000 Hz. O aluno com essa surdez, em geral, utiliza a Língua Brasileira de Sinais (Libras)” (BRASIL, 2009, p.34). O Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), aponta mais de 10 milhões de cidadãos, dos quais 2,7 milhões possuem surdez profunda, e, por isso não escutam absolutamente nada.

A comunidade surda luta durante anos por seus direitos e escolheu o mês de setembro para relembrar datas importantes que afetaram suas vidas. Esse mês é repleto de significados

marcantes para a história e a cultura em âmbito nacional e internacional para o povo surdo. Começando por 10 de setembro em que se comemora o Dia Mundial da Língua de Sinais visando promover o respeito e a valorização da língua em diversos países. Já no dia 26 de setembro é um evento nacional celebrando o dia que foi fundada no Brasil a primeira escola de surdos. Por isso, essa data foi escolhida como Dia Nacional dos Surdos. No dia 30 de setembro os surdos relembram o fatídico Congresso de Milão comemorando o Dia Internacional dos Surdos e também esse é o Dia do Profissional Tradutor. Mas qual o significado da cor azul?

*A simbologia vem da Segunda Guerra Mundial quando, durante a tentativa dos nazistas de livrar o mundo daqueles considerados “inferiores”, todas as pessoas com deficiência eram identificadas por uma faixa azul no braço — o que incluía a população surda. Essas pessoas eram então encaminhadas a instituições na Alemanha e Áustria, onde eram executadas. O programa responsável pela morte de cerca de 20.000 pessoas deficientes entre 1940 e 1945 era denominado T-4, ou Eutanásia. Décadas depois, em 1999, a fita azul voltou a ser usada pela Comunidade Surda, mas agora como um símbolo do orgulho de ser surdo e fazer parte de uma população com uma história riquíssima. (ALMIR, 2020, p.3).*

Por eras as pessoas surdas são vistas na sociedade como sujeitos que necessitam de normalização, de tratamento e cura. Segundo Lima (2015) essa concepção marcou e ainda marca a existência de preconceito de que pessoas surdas só vão alcançar sucesso em suas vidas caso forem ensinadas a ouvir, seja com uso de próteses auditivas ou implantes cocleares, ou fazendo leitura labial e constantes treinamentos vocais. Ou seja, acreditam que só irão apropriar de conhecimentos se forem treinadas a serem ouvintes e que do contrário ficarão segregadas e utilizadas no mercado de trabalho como mão de obra barata.

Ao artigo 1º da Lei 13.146/2015 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), é destinado a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e à cidadania. “Muitas pessoas acreditam que as línguas de sinais são somente um conjunto de gestos que interpretam as línguas orais. Pesquisas sobre as línguas de sinais vêm mostrando que essas línguas são comparáveis em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais” (FIGUEIRA, 2011, p. 27).

Nos locais públicos de atendimento a língua de sinais deveria estar presente por meio de um atendente que saiba Libras, ou um intérprete contratado para mediar a comunicação dando

aos surdos segurança e condições de igualdade. Atendimento acessível em Libras aos surdos em setores públicos já está previsto no Decreto 5626/2005.

*A falta de audição traz um grande problema para esses indivíduos quando precisam de algum atendimento em órgãos públicos, pois eles não conseguem se comunicar com as pessoas que os atendem e esses não compreendem o surdo, ocorrendo um constrangimento entre ambos (DIAS, 2013, p.11).*

Segundo a pesquisa de Dias (2013, p. 12) hoje são ofertados muitos cursos de Libras, porém é preocupante que mesmo diante de tantas ofertas existam profissionais que resistam a se capacitar para atender melhor a esse público “a fim de que possam desenvolver a comunicação entre professor, aluno e as demais pessoas dos órgãos públicos e também de toda a sociedade”. Com a falta de profissionais capacitados os surdos ficam à mercê de informações e conhecimentos importantes que circulam na sociedade.

A extensão pode ser um mecanismo de mudança social. Ela é vista “como um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade” (NOGUEIRA 2000, p.11). Assim, projetos de extensão como esse contribuem para a formação e apreensão de habilidades didáticas e pedagógicas dos alunos envolvidos para atuarem na sociedade como profissionais na medida em que relaciona teoria e prática. Desperta no acadêmico um olhar investigativo e a busca de possíveis soluções para problemas que surgem em seu entorno. A extensão “oportuniza ao aluno aprender a conhecer, a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (Ponte et al, 2009, p.527).

As instituições de ensino têm em seu bojo a responsabilidade social em aplicar saberes acadêmicos em benefício de uma sociedade mais igualitária para todos, incluindo os surdos foco desse projeto. A oferta de projetos de extensão nos institutos e universidades contribui para troca de saberes acadêmicos na interação com a comunidade viabilizando soluções de problemas. Essa troca de saberes por sua vez leva ao crescimento profissional e pessoal, pois, como diz Paulo Freire (1996, p. 25), em sua Pedagogia da Autonomia: “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.”

Profissionais em suas diversas áreas de atuação precisam se conscientizar da singularidade linguística surda quase que invisível por muitos. Dias (2013, p. 12) acrescenta em sua monografia que “o problema de desconhecimento da língua de sinais se torna mais grave quando se trata de um atendimento voltado para a área da saúde”. O paciente surdo necessita de segurança comunicativa ao buscar uma consulta médica, pois já se encontra fragilizado pelo próprio problema de saúde.

Sair de casa tranquilo sabendo que terá naquele local pessoas capacitadas para atendê-lo e consultá-lo em sua língua. Afinal, como o médico poderá saber o que o paciente surdo está sentindo e fazer um diagnóstico correto? “Isto se torna mais complicado se o surdo não tiver um intérprete para ajudá-lo e se o médico não conhecer Libras”. A falta ou a dificuldade de comunicação geram situações de estresse ou frustrações devido ao fato de ambos os lados não serem compreendidos. Percebe-se, assim, que mesmo com a promulgação da Lei no Brasil que reconhece a língua de sinais e o direito de usá-la, a luta dos surdos continua para que seus direitos saiam do papel e sejam garantidos na prática nos espaços públicos. O artigo 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988) enfoca a dignidade humana e estabelece que todos tenham seus direitos conquistados e garantidos a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.

Alves, Leão e Agapito (2017, p.149), ressaltam que “em nosso país muitas leis são criadas, porém poucas delas realmente são efetivadas, quase sempre por não atender de fato às necessidades reais da sociedade” e conclui em sua pesquisa (2017, p.160) que “na contemporaneidade, a necessidade de ocorrer à inclusão de surdos, não somente na escola, mas na sociedade como um todo”.

*Os surdos, hoje, não são tratados como doentes mentais, contudo, ainda não recebem, segundo os autores, o respeito que merecem. Em diferentes contextos, temos pessoas ainda pensam e agem de forma preconceituosa e excludente, a exemplo, no mercado de trabalho ou até mesmo no ambiente escolar (ALVES, LEÃO, AGAPITO (2017, p.151)*

Pesquisas de extensão contribuem para mudar um pouco conceitos errôneos, atitudes inadequadas e dar mais visibilidade aos problemas sociais que estão sendo despercebidos. O projeto “Disseminando Libras” busca diminuir a exclusão social de surdos nos setores da saúde e da educação tanto por capacitar pessoas no uso da Libras quanto por promover o respeito e valorização da diferença linguística desse público.

#### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O projeto “Disseminando Libras” no formato de curso FIC (Formação Inicial e Continuada) foi produzido e aplicado com a finalidade de observar os resultados de se promover a visibilidade da língua de sinais e das necessidades comunicativas do público surdo, por meio de um curso de Libras *on-line* e com terminologias próprias da área de atuação dos participantes. Dois meses antes do curso FIC de Libras ser iniciado dedicou-se a preparação da bolsista e das voluntárias, todas estudantes do curso de Pedagogia do campus IFMG – Campus Ouro Branco, para estarem habilitadas a atuarem

como professoras juntamente com a coordenadora do projeto. Neste período a coordenadora do projeto trabalhou na seleção dos sinais de Libras retirados do dicionário Capovilla Trilíngue fazendo uma gravação prévia e enviando as alunas para gravação e edição final de vídeos.

As gravações realizadas pelas alunas eram revisadas várias vezes pela coordenadora e quando aprovadas eram colocadas em uma *playlist* do *Youtube* para serem usadas como material das aulas. Vídeos de teoria da Libras também foram gravados pela própria coordenadora do projeto explicando temas importantes como “sinais icônicos”, “parâmetros da Libras”, “legislação”, “expressões emotivas e gramaticais”, entre outros, utilizando o bimodalismo, ou seja, falando o português e ao mesmo tempo sinalizando em Libras. Uma das voluntárias foi selecionada pela habilidade em desenhar. Os desenhos ilustrativos confeccionados seriam utilizados nas atividades semanais e nas próprias aulas *on-line*. Foram produzidos também formulários de atividades de satisfação disponibilizados a cada aula.

Decidiu-se ofertar o curso três vezes por semana com três turnos diferentes em horários separados para área da saúde e da educação, gerando oportunidades para todos. As aulas com duração de 1 hora e meia e cada aluno deveria assistir uma aula semanal no horário mais oportuno e realizar as atividades propostas em momento assíncrono. Para o desenvolvimento do curso foi utilizado a plataforma de vídeo conferência *Google Meet*, com algumas funcionalidades, como compartilhamento de tela, podendo ser acessada pelo celular quanto pelo computador. Essa adaptação do curso para a plataforma *online* ocasionada pela pandemia do COVID 19 e de isolamento social permitiu alcançar um número maior de pessoas.

Durante as aulas síncronas, o aluno mantinha o vídeo aberto, como recomendado, para facilitar a visualização dos sinais realizados pelas professoras e uma possível correção deles. No decorrer das aulas síncronas as dinâmicas propostas pelas professoras, como jogos da memória, formação de frases, pequenos diálogos entre os participantes, ajudaram a fixar e aprender melhor os sinais estudados em Libras. No final do curso, os alunos passaram por uma avaliação, para certificarem seus conhecimentos básicos obtidos durante o curso, e esses mesmos alunos deviam alcançar no mínimo 60% da nota máxima para receberem o certificado do Curso Básico em Libras - Módulo I e também atingir 70% da presença nas aulas síncronas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

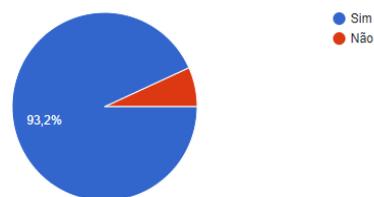
O curso básico de Libras FIC (Formação Inicial e Continuada) faz parte do projeto de extensão “Disseminando Libras em Ouro Branco”. A princípio seria ofertado em formato de visitas aos setores do IFMG Ouro Branco e de unidades de saúde, com interrupção de breves minutos do serviço dos funcionários, para o ensino de sinais básicos de Libras focados na

área de atuação do setor. Devido à pandemia, adaptou-se para plataforma *Meet*, o que ocasionou uma reformulação do curso na modalidade curso Formação Inicial e Continuada- FIC *online*. O curso *online* na plataforma, despertou mais concentração, participação e desempenho dos alunos em comparação com as experiências de aulas de Libras presenciais, nas grades curriculares do *Campus*. Como mostra o gráfico a seguir:

**Figura 1 - Modalidade Presencial x Distância**

A modalidade de curso online a distância ofereceu condições de aproveitamento esperado igual a um curso presencial?

59 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

Houve um excelente retorno nas atividades realizadas durante as aulas *on-line* e as gravadas para reforçar o conteúdo aprendido durante a semana. No formato *on-line*, permitiu um aumento na seleção de terminologias e frases das áreas em libras.

A Semana de Ciência e Tecnologia do IFMG, trouxe exposição de trabalhos, no qual o projeto “Disseminando Libras” de Ouro Branco ganhou, através de votação e análise de vídeo, o 1º lugar, e na categoria vídeo mais visualizado, ocupou o 2º lugar.

O resultado esperado é contribuir para a melhoria da qualidade de vida da pessoa surda, na medida em que capacita mais pessoas para interação e comunicação nos diversos setores públicos de atendimento, garantindo assim, a acessibilidade. Possibilitar a acessibilidade do surdo no *Campus* e em outros setores da sociedade como a área da saúde. O Curso “Disseminando Libras”, busca trazer essa acessibilidade para o Instituto Federal de Minas Gerais- *Campus* Ouro Branco - IFMG-OB, onde teve a participação de professores, bibliotecária, alunos do integrado e superior. Público externo ao *Campus* tivemos médicas, agente da saúde, segurança do trabalho, enfermeira e atendente da saúde. Outro resultado esperado do projeto é criar interesse necessário nos cursistas para continuarem seus estudos de maneira pessoal e contribuir para vencer as barreiras linguísticas e atitudinais em relação ao surdo.

No mês de setembro há datas comemorativas para a comunidade surda. O projeto “Disseminando Libras” fez uma homenagem aos surdos no dia 26 de setembro, em comemoração ao Dia do Surdo, quando os alunos gravaram um vídeo

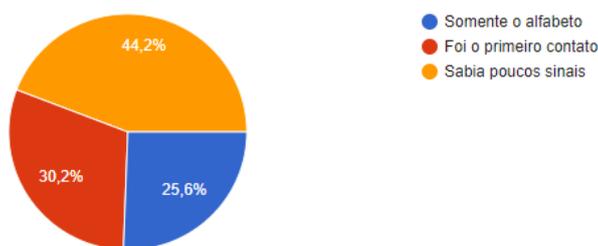
desejando: Feliz Dia do Surdo. Por ter sido o primeiro vídeo gravado por eles no curso, gostaram muito, e por terem postado em suas redes sociais, houve uma grande repercussão, o que contribuiu ainda mais para incentivá-los a continuar aprendendo a língua.

No início do curso, os alunos apresentaram uma certa dificuldade em relação à língua de sinais já que, para alguns, era novidade esse idioma. Foi realizada uma pesquisa de conhecimento a respeito da Libras, das duas áreas: Educação e saúde. O gráfico evidencia que 25,6% tinham conhecimento apenas do alfabeto manual de Libras, 30,2% declararam ter sido o primeiro contato com a língua e 44,2% sabiam poucos sinais, como mostra o gráfico a seguir:

**Figura 2 - Conhecimento a respeito da Libras**

Quando você iniciou no curso, qual conhecimento a respeito da Libras, você tinha?

43 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

Desse modo, a partir dos dados apresentados na figura 2 justifica a dificuldade inicial dos alunos. E através disso, métodos e atividades foram desenvolvidos e aplicados para que o aprendizado fosse significativo, contribuindo para o aprendizado e aperfeiçoamento em Libras, melhorando, assim, a comunicação com os surdos. No decorrer do curso foi notada a melhora dos alunos nas duas áreas, a busca cada vez mais pelo aprendizado fora da sala, e o interesse dos alunos em participarem das atividades, principalmente, em gravar vídeos e aprender a sinalizar uma música em Libras.

Essa é a primeira versão apresentada do projeto em Ouro Branco. A princípio os alunos acreditavam que iam aprender apenas o básico da língua de sinais, como acontece nos cursos básicos de Libras em geral. Mas, o projeto foca principalmente em terminologias da área, para além do vocabulário comum de todos. Ao final, puderam aprender, assim, não só a terminologia específica de sua área de atuação, mas também o vocabulário comum do dia a dia.

Além das atividades realizadas em aula e pós aula, foi proposto que gravassem vídeos com frases. O retorno positivo

que recebiam ao publicarem esses vídeos na rede social serviu como estímulo para continuarem seus estudos e para criar em outros o interesse em se incluir na próxima versão apresentada do projeto. Pode-se perceber isso nas perguntas frequentes sobre quando será o próximo curso e nas atividades em que foi pedido que marcassem pessoas as quais gostariam que aprendessem Libras. Observou-se que a maioria gostaria que alguém da família aprendesse.

Vários relatos eram compartilhados no grupo. Por exemplo, um aluno contou que ao encontrar um surdo ficou feliz de ter conseguido se comunicar, contribuindo para incentivar os outros colegas. A seguir, são apresentados relatos de alguns alunos:

Relato (1): “Gostaria de relatar algo que aconteceu comigo agora!! Fui ao supermercado e encontrei dois meninos surdos!! Minha mãe trabalha no supermercado e me apresentou ao homem que os acompanhava, ele é avô das crianças. Minha mãe disse que eles estavam “falando a minha língua”, eu sempre mostro os sinais que aprendi a ela. Quando minha mãe disse isso, o avô chamou a atenção das crianças falando que eu sabia Libras. Eu fiquei tão feliz e logo já fui falando “oi, tudo bem?” o menino maior me respondeu e começamos um diálogo. O avô dele ia pedindo pra que ele me fizesse perguntas. Ele perguntou meu nome, minha idade e eu respondi e fiz as mesmas perguntas a ele. Eu entendi TUDO o que ele disse!!! Fiquei muito feliz e emocionada. Vi que o avô também ficou muito feliz. Enfim, o menino maior se chama Nicolas e tem 8 anos!! Muito lindo! Nos despedimos e eles foram embora, deixando comigo o sentimento de gratidão por estar aprendendo Libras com vocês! Senti em meu coração.”

Relato (2): “Boa tarde gente! Vou dar uma semi burlada no grupo pra contar uma coisa bem bacana, fui olhar uma cama de ar pra comprar e tinha uma pessoa surda lá, e mesmo que bem básico, pela primeira vez na vida consegui comunicar com uma pessoa assim, e ela ficou tão feliz na mesma hora me senti tão bem, então obrigado às pessoas responsáveis por esse projeto, as aulas são sempre ótimas e eu tenho certeza que vai fazer bem pra muita gente ainda, tenho muito o que agradecer!”

Uma das professoras do projeto, relatou uma experiência muito gratificante que segundo ela agregou muito seu conhecimento na Língua.

Relato (3): “ Em um certo dia eu e minha amiga fomos comemorar o aniversário dela em uma pizzaria na cidade de conselheiro Lafaiete, no local deparamos com um surdo, que estava duas mesas a frente da nossa, como esse foi meu primeiro contato com um surdo e já sabendo sinalizar, a emoção tomou

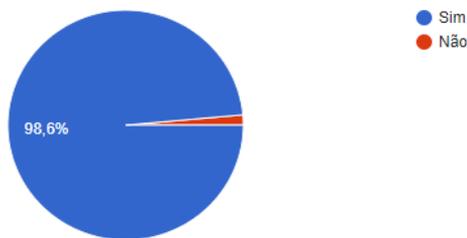
conta e a vontade de chegar e conversar com ele foi muito grande. Quando ele olhou em direção a minha mesa, na mesma hora eu sinalizei cumprimentando, ele respondeu todo alegre e venho até onde eu estava e conversamos. Foi uma experiência incrível, e ver o quanto ele ficou alegre por ter alguém que sabia comunicar com ele, ganhou o meu dia e me fez querer aprender mais e mais.”

Outro relato importante que ocorreu na área da saúde, foi de uma médica que comentou que hoje tem conseguido atender pacientes surdos e entendê-los melhor. Acrescentou que tem notado que quando outros presenciam o seu desenvolvimento na Libras sentem motivados a também aprender. Ou seja, a atitude não só dos alunos, mas das pessoas que têm contato, familiares, amigos, colegas de trabalho, entre outros, muda quando se apresenta a libras e a importância dela na comunicação e relação com sujeitos surdos. O curso sensibilizou a muitos, pessoas que o curso não havia previsto, e trouxe à tona a importância da inclusão dos surdos na sociedade e a responsabilidade social de aprender a comunicar com eles.

### Figura 3: Comunicação em Libras

Quando o curso terminar você pretende seguir buscando melhorar sua comunicação em Libras?

70 respostas



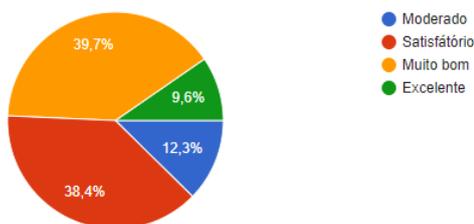
Fonte: Elaborada pelas autoras (2020)

A figura 3 aponta que o curso nas 17 semanas, foi satisfatório.

### Figura 4: Nível de aprendizado

Após 17 semanas do curso, qual o seu nível de aprendizado:

73 respostas



Fonte: Elaborada pelas autoras (2020)

A preocupação do curso foi apresentar aos alunos a língua como meio de comunicação, inclusão e acessibilidade. A Libras possui uma gramática e estrutura própria como qualquer outra língua. Ao contrário do que alguns pensam, não se baseia apenas no alfabeto manual ou datilologia das palavras, mímica e pantomimas.

A formação adequada do profissional que ensina Libras é de grande importância para que o ensino seja significativo e traga uma experiência rica repleta de conhecimentos para quem aprende. Sob a supervisão da coordenadora do projeto, Bacharel graduada do curso Letras Libras da UFSC, as alunas selecionadas para atuarem como professoras de Libras no projeto, receberam dois meses de treinamento intensivo de ensino de Libras dentro da proposta do curso. O objetivo foi o de ampliar e aperfeiçoar o conhecimento em Libras dessas alunas preparando-as com as terminologias de área a serem ensinadas. Porém, o processo de aprendizagem da bolsista e voluntárias ocorreu durante todo o projeto à medida que atuavam como professoras.

O projeto de Extensão “Disseminando Libras” trouxe contribuições significativas na formação profissional das alunas estudantes do curso Licenciatura em Pedagogia. Segue abaixo o relato das participantes:

Relato (3): “O primeiro contato com a Libras, foi no curso de licenciatura em pedagogia no IFMG- *Campus* Ouro Branco. O projeto “Disseminando Libras” foi uma experiência de grande crescimento pessoal e profissional. Foi o primeiro contato como professora, pude ver na prática que a aprendizagem é um processo contínuo e essa conexão de aluno com professor é muito importante para que ensino ocorra de maneira leve e de qualidade. Os momentos compartilhados foram importantes para vencer barreiras pessoais como o medo de falar em público e entre outros.”

Relato (4): “Antes de participar do Projeto “Disseminando Libras”, eu já havia feitos outros cursos básicos de Libras, até mesmo feito a disciplina. Quando surgiu a ideia desse projeto em Ouro Branco, logo quis participar. Quando foi publicado o edital, fiz a inscrição e fui selecionada para ser voluntária no projeto. Primeiro foi a gravação dos vídeos e o estudo a respeito. Onde eu aprendi novos sinais, contribui também para que pudesse melhorar a timidez, sendo assim o aprendizado não foi apenas profissional e sim pessoal.”

Relato (5): “No quinto período do curso de Licenciatura em Pedagogia, percebo o quanto o Projeto de Extensão “Disseminando Libras” foi enriquecedor e ajudou em minha formação didática e pedagógica. O contato que tive com o Projeto “Disseminando Libras”, me fez vivenciar diversas situações reais das escolas; relacionar teoria e prática, uma vez que des-

perta um olhar investigativo e a busca de possíveis soluções para os problemas que surgem no contexto escolar. O projeto abriu caminhos para minha formação como pedagoga, uma vez que contribuiu troca de saberes acadêmicos na interação com a comunidade. Essa troca de saberes foi de suma importância para meu crescimento profissional e pessoal, como diz (Paulo Freire) “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.” Essa frase nunca fez tanto sentido na minha formação, o quanto faz participando desse projeto, eu ensino e ao mesmo tempo aprendo.”

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O curso de Libras na modalidade *online* na plataforma *Meet* com possibilidade de visualizar 49 janelas em cada tela e participantes ilimitados foi satisfatório. A atenção dos participantes foi maior que em uma aula presencial por manterem sempre as janelas abertas e não terem, assim, a possibilidade de se distraírem com outras coisas. O ensino de terminologias de área facilita a memorização, pois são termos que lidam no dia a dia e usarão no atendimento aos surdos. A questão da visibilidade das necessidades comunicativa do público surdo nos setores públicos norteou o projeto. A repercussão do projeto por meio de submissões em eventos trouxe resultados positivos levando a problemática, da importância da comunicação e da barreira comunicativa imposta aos surdos nos diversos setores, a um público maior. O uso do dicionário Capovilla foi ferramenta chave para seleção e gravação de sinais-termos das áreas da saúde e da educação. Projetos de extensão de Libras com fomento favorecem o envolvimento de alunos da instituição que tem a Libras como disciplina na grade curricular trabalharem como bolsistas e voluntários contribuindo para sua formação. No curso FIC (Formação Inicial e Continuada) foi percebido um grande engajamento principalmente nas aulas da área da saúde. Porém, o número de inscritos nessa área poderia ter sido maior. A médica cursista relatou que muitos de sua área teriam participado. Assim, na próxima versão, pretende-se dar maior atenção ao tempo e aos meios de divulgação e estender o convite a agentes da saúde de outras cidades.

### REFERÊNCIAS

ALVES, Leandro; LEÃO, Marcelo; AGAPITO, Francisca. *Políticas Públicas Voltadas Para A Inclusão Social De Surdos*. Revista Destaques Acadêmicos, Lajeado, v. 9, n. 2, 2017.

ALMIR, Cristiano. *Setembro Azul*. Disponível em: <<https://www.libras.com.br/setembro-azul>> acesso em: 07 Dezembro 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria da Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo para o processo de implantação*. Brasília: 2009. Disponível em: <[\[g=documentos-pdf&Itemid=30192\]\(https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_docman&view=download&alias=700-passoapasso9anos-pdf&category\_slu-g=documentos-pdf&Itemid=30192\)> Acesso em: 08 Dezembro 2020.](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=700-passoapasso9anos-pdf&category_slu-</a></p></div><div data-bbox=)

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: D.O. 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 08 Dezembro 2020.

BRASIL, 2015, *Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)> acesso em: 08 Dezembro 2020.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas ISSN 1984-22793650 Educacionais. *Microrodados do Censo Escolar 2009*. Brasília: MEC/INEP, 2009.

CAPOVILLA. F.C.; RAPHAEL, W.D.; MAURICIO, A. C.L.. *NOVO DEIT-LIBRAS: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira (libras) Baseado em Linguística e Neurociências Cognitivas*. 2 vol. Editora EDUSP, 2013.

DIAS, Valdirene. *Atendimento aos Surdos pelos Órgãos Públicos*. Monografia (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR, Campus Medianeira, 2013.

FIGUEIRA, Alexandre dos Santos. *Material de Apoio para o Aprendizado de Libras*. Editora Phorte-São Paulo, 2011, 340 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOURÃO, Cláudio. *Literatura Surda: Produções Culturais de Surdos em Língua de Sinais*. 2011. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NOGUEIRA, M. das D. P. (Org.). *Extensão universitária: diretrizes conceituais e Políticas*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

**O conteúdo expresso no trabalho é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).**

# **EIXO TEMÁTICO 3**

PRÁTICAS EDUCATIVAS NO  
CURRÍCULO INTEGRADO

# EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E A LITERATURA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Aborda a Educação Ambiental Crítica (EAC) no Ensino Médio Integrado (EMI), por meio da Literatura Brasileira. Parte do problema: Como a inserção da EAC no EMI, por meio da literatura, pode contribuir para a formação integral dos estudantes? O objetivo geral é investigar se a inserção da EAC no EMI, por meio da literatura, pode contribuir para a formação integral dos estudantes. Utiliza metodologia qualitativa e a abordagem crítica social, CANDIDO, (2002). O objeto de análise é a obra literária Luzia-Homem, OLÍMPIO, (1903). Para isso, aciona o referencial teórico da literatura e da EAC, PEDRINI, (1998); SAUVÉ, (2005); LOUREIRO, LAYARGUES e CASTRO, (2009); MARQUES, (2018). A hipótese é de que a literatura, problematizada a partir da EAC, pode promover o despertar crítico dos estudantes para percepção do aprofundamento de uma crise que é civilizatória, nas mais distintas esferas, como a socioambiental, e de toda forma de desigualdade existente na materialidade histórica. Como resultados parciais percebe a função humanizadora da literatura, a necessidade da implementação da educação ambiental no ensino formal, a utopia por uma educação integral, CIAVATTA, FRIGOTTO E RAMOS, (2012) e pressupõe colaborar na formação de sujeitos capazes de questionar, transformar e superar desigualdades. Sugere ainda,

Daiany Kipper – IFCE

Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (ISEIB,  
2019) – e-mail: daiany.kipper@ifce.edu.br

Lorena Silva de Oliveira Costa – IFG

- Doutora em Ciências Ambientais (UFG, 2017) –  
e-mail: lorena.silva@ifg.edu.br

um Produto Educacional composto por uma Sequência Didática, ZABALA (1998), que busca conciliar as temáticas por meio da abordagem dos Três Momentos Pedagógicos, DELIZOICOV, PERNAMBUCO, (2012) que, problematizada a partir da EAC, possa auxiliar educadores de literatura na abordagem da educação ambiental no EMI.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental Crítica. Ensino Médio Integrado. Literatura Brasileira.

## INTRODUÇÃO

A exploração desenfreada da natureza natural e da natureza construída, decorrente das diferentes relações do ser humano-natureza, trazem consequências socioambientais. As ações humanas afetam diretamente esse contexto e são, na mesma medida, atingidas por ele. A cada vez mais, diferentes áreas do conhecimento e pesquisadores, como Loureiro, Layargues, Castro (2009) e Marques (2018) evidenciam as variadas formas da evolução do ser humano, mas percebem uma contradição desta evolução com o aumento desenfreado de toda forma de desigualdade. Considerando a urgência dessa problemática e o questionamento acerca de uma crise que é

civilizatória (MESZÁROS, 2008), torna-se evidente a importância de ações capazes de promoverem a transformação dessas realidades desiguais, através da formação de sujeitos com criticidade, que se sintam agentes nos processos de transformação socioambiental.

A partir deste contexto controverso, discussões que contemplem a Educação Ambiental Crítica (EAC), conforme Pedrini (1998); Sauv e (2005); Loureiro, Layargues, Castro (2009) e Marques (2018), permeadas de questionamentos que busquem pelas causas dos fen omenos observados na materialidade histórica, podem ser uma op o na busca por uma Educa o Integral, defendida como um posicionamento político-pedagógico de um grupo da Educa o Profissional Crítica, discutido e inserido nos documentos de vários Institutos Federais de Educa o, Ciência e Tecnologia, conforme Moura (2012); Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005). A abordagem sobre o Ensino Médio Integrado (EMI), nesta pesquisa, fundamenta-se nesses autores e justifica-se pela explícita preocupa o destes, com uma forma o crítica dos estudantes.

De forma ampla, a escola e os processos educativos em geral podem ser tomados como espaços de perpetua o e de reprodu o dos sistemas hegemônicos, sem a possibilidade de transformar esses ambientes ou, de maneira oposta, como sendo lugares de potencialidade de transforma o social (SAVIANI, 1999). Considerando esses apontamentos, esta pesquisa objetiva fomentar discussões sobre a EAC no EMI, por meio da Literatura.

A escolha pela Literatura justifica-se por ela ser uma manifesta o artística capaz de sensibilizar os leitores, pelo desenvolvimento cognitivo que promove, pela possibilidade de vislumbrar dimensões e espaços diferentes, em que a fic o pode se relacionar com a realidade histórica dos sujeitos, mas especialmente, pelo desenvolvimento da criticidade (CANDIDO, 2004). Dessa forma, a literatura pode produzir conhecimentos que auxiliem no despertar crítico dos estudantes, de todas as modalidades de ensino, para a necessidade de mudanças e de transforma o social. Assim, a literatura se mostra como um potencial para a discussão da Educa o Ambiental numa perspectiva crítica.

A literatura também é um campo de constru o de sentidos e exerce influência na reconstru o de posicionamentos, devido a sua fun o humanizadora. É o caso, por exemplo, de *Vinhas da Ira*, de John Steinbeck (2013), que trata das questões de  xodo, explora o do trabalho e da seca em Oklahoma, Estados Unidos. No Brasil, *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos (2018) trata, a partir de uma questão ambiental pontual, a seca, temas universais: aspectos de desigualdade, da fome, das rela es de poder e outras diferentes formas de explora o humana.

Diversas obras da literatura regionalista brasileira também abordam esse fenômeno da seca, como *Luzia-Homem*, de Domingos Olímpio (2002) e *O Quinze*, de Rachel de Queiroz (2012). Estas obras apresentam uma rela o dos enredos com períodos históricos de grandes secas cearenses: as de 1877-1879 e de 1915, respectivamente. Considerando, portanto, o contexto de proximidade entre as temáticas abordadas nas narrativas e, por sua fun o também política, a literatura traz em muitos enredos literários a possibilidade de, por meio do mundo ficcional, problematizarem-se as práticas humanas. Nas obras literárias mencionadas, as personagens têm suas vidas constantemente alteradas pela incidência dos períodos de chuva e de seca. Assim, a partir do enredo das obras, diversas temáticas podem ser abordadas.

De forma ampla, a pesquisa está vinculada ao seguinte problema: A inser o da EAC no EMI, por meio do Ensino de Literatura, pode contribuir para a forma o integral dos estudantes? A partir disso, o objetivo é investigar, por meio de uma obra literária específica, limites e possibilidades para o Ensino de Literatura vinculada à EAC, com vistas a forma o integral dos estudantes, além de outros objetivos específicos, conforme segue: 1) Promover um estudo acerca dos grandes temas que envolvem a pesquisa: a EAC, o EMI e o Ensino de Literatura; 2) analisar a obra literária *Luzia-Homem* (OLÍMPIO, 2002) considerando os aspectos da narrativa que viabilizem o debate e a reflexão dos estudantes; e 3) apresentar indícios de possibilidades de inser o da EAC no EMI por meio da Literatura.

Para tanto, e relacionando com o tema, foi realizado um estudo da obra literária *Luzia-Homem*, (OLÍMPIO, 2002), a partir de algumas categorias definidas *a priori* e que direcionaram as análises, por meio da Abordagem Crítica Social de Antonio Cândido (2004): 1) a rela o ser humano-natureza; 2) as rela es de poder, trabalho, gênero(s); 3) as consequências dos problemas ambientais e visões de natureza. Essas categorias da EAC foram interrelacionadas com elementos da teoria da literatura: o período est tico-literário a que pertence (BOSI, 1995) e os elementos da narrativa: enredo, personagens, narrador, espaço e tempo (GANCHO, 1995).

A hipótese levantada é a de que a Literatura, a EAC e o EMI podem produzir conhecimentos que auxiliem no despertar crítico dos estudantes. Pelo exposto, o estudo justifica-se na medida em que questiona as diversas formas de desigualdades, que geram a explora o do ser humano, do trabalho, da natureza natural e construída e que necessitam ser questionadas e superadas. A educa o, quando se propõe a transformar a realidade e não a perpetuar as rela es hegem nicas de desigualdades, deve ter amplo espaço para essas discussões e para a promo o dessas transforma es.

De forma ampla, a obrigatoriedade de abordagem sobre o meio ambiente e Educação Ambiental (EA) no ensino formal está resguardada legalmente e é sugerida como Tema Transversal, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), até a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), para ser trabalhada de forma interdisciplinar. Contudo, em uma pesquisa ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, sob os filtros “*educação ambiental e literatura*”, nos últimos cinco anos, foram encontrados poucos trabalhos relacionando essas áreas e os encontrados estavam, predominantemente, vinculados à literatura infantil, às histórias em quadrinhos e à produção de poesia.

Nesta consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES o termo “literatura” parece ter sido compreendido como a “revisão de literatura” ou o “estado da arte” de determinados campos de conhecimento atrelados à Educação Ambiental. Por isso, refinou-se a busca para “*Educação Ambiental e Luzia-Homem*”. O que o sistema trouxe como resultados foram trabalhos (em um total de 08) dissertações e teses que analisavam a obra literária sob diversos aspectos: questões de gênero, a construção de um mito, os aspectos Românticos presentes, entre outros, mas nunca da obra relacionada a aspectos de ensino ou da educação ambiental, de forma análoga a esta proposta.

Ainda, outro levantamento recente realizado por De-Carvalho e Miranda (2019), nas plataformas Scielo, Google e Portal de Periódicos da Capes, também na intenção de encontrar pesquisas que relacionem as temáticas da EA com a Literatura, revelou a presença de pesquisas nestas áreas, mas uma lacuna naquela que buscaram a confluência dessas no Ensino Médio (EM). Os autores encontraram iniciativas de conciliação da EA com a literatura infantil e de cordel. Essa constatação reitera a relevância de mais estudos nestas áreas, especialmente se aplicável ao EM: “Não foram encontrados trabalhos que relacionem Literatura e Educação Ambiental no contexto de alunos que estão cursando o Ensino Médio, afirmação com ressalvas, pois nossa pesquisa provavelmente não conseguiu esgotar o tema nas plataformas.” (DE-CARVALHO; MIRANDA, 2019, p. 1042).

Dessa forma, ao vincular a EAC no Ensino de Literatura acredita-se que é possível colaborar com uma necessária formação integral dos sujeitos, distanciando-os de uma formação excludente, por vezes limitada à preparação para o ingresso no mercado de trabalho ou para atender às demandas do capitalismo, mas contrariamente: proporcionando estratégias para uma formação ampla, que aborde um permanente questionamento da realidade posta, o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade (SAVIANI, 1999) e, na sua composição, os pilares do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia (MOURA, 2012).

Mediante estas considerações, este artigo está organizado a partir desta introdução, item 1, com as justificativas, o problema de pesquisa e os objetivos; as referências teóricas, item 2; os aspectos metodológicos, item 3; o desenvolvimento, item 4; os resultados e discussões, item 5; as considerações finais, item 6 e as referências bibliográficas, ao final. Segue, portanto, um compilado das referências teóricas da pesquisa.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### A NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA (EAC)

A preocupação com as questões ambientais e com a finitude dos bens comuns naturais remota aos ensinamentos de Platão (PEDRINI, 1998). “O que hoje é chamada de Educação Ambiental era antes nominada de Educação Conservacionista, Sanitária ou Ecológica, sempre com enfoques restritos à dimensão mais ecológica da natureza” (PEDRINI, 1998, p. 36). Isso reforça o senso comum de que a EA se reduza somente às questões naturais, concepção que deve ser superada, de acordo com as correntes críticas da EA.

De acordo com Layargues (2004), a EA torna-se especialmente relevante na atualidade, neste contexto de desenfreado aumento das desigualdades em geral e, em especial, de complexos problemas socioambientais. “A Educação Ambiental se insurge num contexto derivado do uso inadequado dos bens coletivos planetários em diferentes escalas espaço-temporais” (PEDRINI, 1998, p. 22). A escolha pela vertente Crítica da EA, portanto, não foi aleatória. Foi decorrente de uma reflexão acerca das diferentes macrotendências de EA que foram se constituindo ao longo do tempo e de suas implicações práticas: vertentes mais conservadoras ou pragmáticas tendem a manter o *status quo*, sem promover mudanças. As vertentes mais críticas pretendem mudanças expressivas no socioambiente, inclusive no modelo de produção e de distribuição de riquezas, promovendo maior justiça socioambiental (PEDRINI, 1998).

Para a EAC “é necessária a “práxis”, em que a reflexão subsidie uma prática criativa e essa prática dê elementos para uma reflexão e construção de uma nova compreensão de mundo”. (GUIMARÃES, 2004, p. 29). O autor sugere a provocação, o questionamento sobre os porquês de determinados fenômenos acontecerem, buscando as causas que geram os problemas, de forma crítica e em consonância com a materialidade histórica. Especificamente sobre a EAC, Guimarães menciona:

*Acredito subsidiar uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental que é complexa. Ao perceber a constituição da realidade como decorrente de um movimento dialético/dialógico, em que a*

*interação de forças, seus conflitos e consensos, são estruturantes dessa realidade* (GUIMARÃES, 2004, p. 28).

Neste contexto, Loureiro, Layrargues e Castro (2009) tratam das dinâmicas que promovem a distribuição irregular dos diversos bens naturais comuns e afirmam: elas precisam ser questionadas e problematizadas. Mencionam a gravidade “[...] de o mundo deter níveis sem precedentes de riqueza, conhecimento técnico, saber científico e médico, e um grau de desigualdade jamais visto na história.” (LOUREIRO; LAYRARGUES; CASTRO, 2009, p.14). Como consequência, os índices de desigualdade, em suas diversas manifestações, são alarmantes: menos indivíduos concentram as maiores riquezas enquanto a maioria das pessoas fica ainda mais pobre.

O acesso humano aos bens comuns naturais também é profundamente desigual. Não se pode considerar mera coincidência, por exemplo, quando os deslizamentos de terra, as enchentes e as “catástrofes” ambientais alcançam primeiro as populações mais pobres, pois a estas são destinadas as piores porções de terra para morar, configurando o que Pieper et. al. (2012) denominam de conflitos ambientais decorrentes da injustiça ambiental.

Assim, o aprofundamento das desigualdades, na base das crises instaladas, afeta a todos, mas de forma ainda mais intensa e destrutiva àqueles desprovidos dos meios de produção: a classe trabalhadora. Parece, por fim, não haver fronteira política capaz de deter os impactos causados pela ação humana no socioambiente, especialmente pelas atividades agrícolas, pecuárias e das grandes indústrias. Nesse sentido, Mujica (1992), ex-presidente uruguaio, declarou em um discurso no Rio+92 que a grande crise não é ecológica, mas é política, afirmando a necessidade da atuação pública e democrática na resolução das diversas problemáticas, entre elas as ambientais, foco dos debates no referido evento (MARQUES, 2018).

Segundo Sauv  (2005), a es que são embasadas na EA em sua vertente Crítica intentam promover reflexões acerca de questões ambientais, mas problematizando para além delas, buscando as causas que levam a determinados fins. Por conseguinte, a EAC deve promover a inquietação e o questionamento acerca das “dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais” (SAUVÉ, 2005, p. 30), promovendo um despertar para os diferentes interesses e intenções existentes na sociedade, de acordo com as posições sociais dos sujeitos. Nesse sentido, a percepção que concerne ao aumento das desigualdades, decorrentes de uma exploração nociva e desenfreada do patrim nio natural coletivo e advinda os modos de produção implantados pelo capitalismo e pelo livre comércio também são objeto de reflexão que permeiam este trabalho. Considerando esses fatores, o próximo item trata da formação integral dos estudantes, por meio da inserção dos preceitos mencionados da EAC, no EMI.

## O ENSINO MÉDIO INTEGRADO (EMI): POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Em relação às escolas, Saviani (1999) faz uma análise das teorias que fundamentam diferentes posições ideológicas e pedagógicas. Contempla desde as teorias acríticas - aquelas que não pretendem e nem promovem transformações-; as teorias crítico-reprodutivistas e a possibilidade de uma teoria efetivamente crítica da educação. As teorias crítico-reprodutivistas concebem que: “a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos, portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (SAVIANI, 1999, p. 41).

Nesse sentido, Saviani (1999) considera que, devido às classes dominantes não terem interesse em uma transformação histórica da sociedade, com uma distribuição mais igualitária dos diversos recursos, tem-se a necessidade de uma teoria efetivamente crítica da educação, que forme sujeitos capazes de questionarem o sistema hegem nico, buscando a sua transformação e superação. Cabe, portanto: “uma escola que atenda aos interesses dos dominados” (SAVIANI, 1999, p. 41). A educação, então, “constitui uma arena, um espaço social que abriga uma diversidade de práticas de formação de sujeitos” (CARVALHO, 2004, p. 17).

Dessa forma, as escolas, junto a outras instituições, têm o compromisso ético de atuar na formação de indivíduos e coletivos capazes de superar a crise instalada (SAVIANI, 1999). A hipótese é de que uma educação integral alcance essa necessária e pretendida formação. Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005), consideram o EMI como uma proposta de “travessia” para uma educação omnilateral, politécnica ou integral, possível em uma sociedade capitalista e periférica como a do Brasil, ou seja, em uma realidade em que grande parte dos jovens que estudam no ensino médio precisam também trabalhar. Nesse sentido, a confluência da EAC, do EMI e da Literatura, por serem permeadas pela busca de uma criticidade, podem ser campos de diálogos para a formação integral.

É relevante mencionar que, legalmente, a educação ofertada no EMI ao Técnico está prevista no Decreto 5154/2004, que regulamenta acerca do   2  do art. 36 e dos art. 39 a 41 da Lei n  9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDB- (BRASIL, 2004). Contudo, mais de que uma previsão legal, a Lei de criação dos Institutos Federais faz parte de uma política-pública de democratização da escola pública e está prevista na Lei n  11.892/2008 (BRASIL, 2008), que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Moura (2007) já menciona a importância para os filhos da classe trabalhadora de ingressar em uma das instituições

que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, por estas serem: “[...] instituições que historicamente atuam com referência nos vários componentes que constituem a formação integral. Entretanto, tornar-se aluno dessas escolas não é fácil, pois a concorrência para ingresso é muito elevada” (MOURA, 2007, pág. 21).

Considerando esse contexto de elevada e histórica concorrência, Frigotto, Ciavatta e Ramos, (2005) reiteram que a criação das Instituições Federais de Educação Profissional – os antigos CEFET- já pretendia atenuar uma dívida qualitativa e quantitativa no ensino médio e que constituía, em última instância, a negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros. É também nesse sentido que a posterior política de expansão dos atuais Institutos Federais igualmente tentou contribuir com a diminuição das diversas formas de desigualdades, na perspectiva de uma educação integral, omnilateral ou politécnica, considerando estatísticas como estas em que apenas: “[...] 45% dos jovens brasileiros concluem o ensino médio e, destes, aproximadamente 60% o fazem em situação precária – noturno e/ou supletivo. [...] estes dados assumem outras dimensões da desigualdade. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.07).

Nesses sentidos as concepções de educação integral, omnilateral ou politécnica se aproximam semanticamente em uma perspectiva de educação que supere a dualidade estrutural percebida na materialidade histórica. De acordo com os autores acionados, ainda que utópica, devido às condições materiais, essa utopia não deve ser perdida pelos educadores que se filiam a estas concepções. Considerando esses pressupostos, o próximo item toma a Literatura e, especificamente, a obra literária Luzia-Homem (OLÍMPIO, 2002) mediada por conceitos da EAC, como potencial para um trabalho com vistas a formação integral dos estudantes.

### O ENSINO DA LITERATURA E A OBRA LUZIA-HOMEM: A METÁFORA DE UMA SECA HUMANA

O ensino de literatura nas escolas: “[...] nunca garantiu que as obras literárias fossem lidas e apreciadas pelos estudantes. Nas práticas de leitura escolar, [...] sempre predominaram os fragmentos de textos. A leitura de obras completas [...] nunca foi uma prática generalizada” (GOMES, 2010, p. 05). Apesar desse desprestígio e da fragmentação dos estudos literários no âmbito escolar, para Candido (2004), a literatura alcança quatro funções básicas: a catártica, a cognitiva, a estética e a político-social. Ao extravasarmos nossas emoções através da leitura de um texto, a literatura está desempenhando a sua função catártica; quando através dela percebemos o belo, a literatura está desempenhando a sua função estética; como sempre algum conhecimento é extraído do que é lido, percebe-se que a literatura tem um vínculo com as funções cognitivas; e ainda, por tornar o leitor mais crítico, possui uma função que é política e social, ou seja:

*[...] confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CÂNDIDO, 2004, p. 180).*

Em consonância com o supracitado, destaca-se, portanto, a contribuição da literatura para a formação subjetiva, linguística, estética e cultural, sua capacidade de construção simbólica e de organização da experiência humana. Cândido (2000) afirma que a literatura, ao contemplar suas quatro funções básicas, transcende para uma outra função, maior e mais importante: a humanizadora. Para este, a função humanizadora da literatura:

*[...] não se soma às tradicionais – catártica, estética, lúdica, cognitiva – e nem as exclui, mas abrange a todas elas. Dessa maneira, a finalidade de humanização pode ser vista como a justificativa para a existência da literatura, englobando as demais funções e delas dependendo para alcançar seu propósito (CÂNDIDO, 2004, p. 180).*

O ensino da literatura deve ser capaz de alcançar as diversas dimensões humanas, através da *mimese*, conceito estudado desde Platão e Aristóteles (2005), cujos(s) sentidos(s), ao longo dos estudos da teoria literária, se aproximam da “recriação da realidade na obra literária” (FERREIRA, 2010, p. 213). O conceito de *mimese*, nessa perspectiva de possuir um vínculo, uma referência que é externa à obra, é ainda na atualidade pesquisado, entre outros, por Antoine Compagnon (1999): a autor aciona diversos teóricos da linguagem – como Roland Barthes, Roman Jakobson, Mikhail Bakhtin- e divide a discussão sobre a *mimese* em dois grupos de teóricos, que se posicionam de modo antagônico- aqueles que são contra a noção mimética da literatura, e aqueles que são favoráveis ao posicionamento de uma literatura mimética-

Por fim, apresenta a visão de Northrop Frye que, em linhas gerais, observa a *mimese* como uma construção de fatos que pode ser revelada por meio dos acontecimentos da narrativa, pela *inteligibilidade* do leitor (COMPAGNON, 1999), ou seja, o próprio texto conduz aquele que lê ao reconhecimento daquilo a que faz referência, mas esse processo necessita dessa *inteligibilidade* para ser percebido. Nessa perspectiva, em concordância com a relação mimética do externo ao literário e do leitor - pela *inteligibilidade* -, procedeu-se a análise dos aspectos constitutivos de Luzia-Homem (2002), a partir das categorias definidas da EAC por meio dos elementos da narrativa: o enredo, tempo, espaço (ou ambiente), personagens e narrador (GANCHO, 1995).

Em relação ao enredo, Gancho (1995) menciona a importância do conceito de verossimilhança, também discutido desde

*A Poética* (ARISTÓTELES, 2005). A verossimilhança: “[...] é a essência do texto de ficção, [...] é a lógica interna do enredo, que o torna verdadeiro para o leitor [...]” (GANCHO, 1995, p. 10), e do conflito: “uma tensão que organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor”. Os fatos do enredo estão continuamente ligados ao tempo e ao espaço da narrativa. De forma geral, o espaço sugere o local físico onde ocorrem os fatos, mas para designar o “lugar” psicológico, social, econômico, emprega-se o termo ambiente (GANCHO, 1995).

As personagens são seres fictícios, responsáveis pela dinâmica do enredo, ou nas palavras de Gancho (1995, p. 14), a personagem “é quem faz a ação”. Menciona uma classificação para as personagens, relativa aos seus papéis desempenhados no enredo: protagonista; antagonista e personagens secundários. E ainda, o narrador: se o enredo é narrado em primeira pessoa, tem-se um narrador personagem; se em terceira pessoa, tem-se um narrador observador, que está fora dos acontecimentos narrados, mas por isso, com capacidade de onisciência e onipresença de todos e em todos os fatos narrados.

Em relação à periodização literária, *Luzia-Homem* (2002) é classificada, apesar de possuir características do Romantismo, do Simbolismo, do Impressionismo, como um romance de características majoritariamente Naturalistas e Regionalistas, de acordo com Bosi (1995), que menciona:

Do Ceará, [...] provieram outros **naturalistas** que dariam à região a seca e do cangaço uma fisionomia literária bem marcada e capaz de prolongamentos tenazes até o romance moderno. [...] Domingos Olímpio, Rodolfo Teófilo e, [...] Antônio Sales, abeiraram-se do interior cearense num período em que tudo concorria para acelerar o declínio do Nordeste, desde as repetidas secas (a de 77, por exemplo) [...], até a conjuntura econômica, que atraía para novos ímãs de riqueza, como o café em São Paulo e a borracha na Amazônia, boa parte da população rural. [...] A vivacidade desse contexto cultural permitiu virem à luz alguns romances regionais: *Luzia-Homem* (1903), de Domingos Olímpio Braga Cavalcanti (1850-1906), ingênua e bela história de uma retirante de 77, cujos modos másculos ocultavam sentimentos bem femininos (BOSI, 1995, p. 194- 195).

Assim, considerando esses elementos teóricos que fundamentam a pesquisa, apresenta-se a seguir os procedimentos metodológicos, na intenção de explicitar o caminho percorrido na pesquisa e para a análise do objeto de estudo.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi estruturada em etapas que compreendem: a) a construção de uma fundamentação teórica sobre EAC,

EMI e literatura; b) a análise da obra literária *Luzia-Homem* (2002) a partir de categorias relacionadas à EAC e à Literatura; c) a apresentação de indícios de possibilidades de inserção da EAC no EMI por meio da Literatura. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujos procedimentos metodológicos envolveram a pesquisa bibliográfica acerca das temáticas envolvidas e do objeto de estudo, a obra literária *Luzia-Homem* com vistas à inserção dessas reflexões no EMI para uma formação integral.

### DESENVOLVIMENTO

Tomando as categorias citadas, a obra *Luzia-Homem* (2002) narra a triste saga da personagem Luzia em meio ao ambiente da seca de 1877-1879, que historicamente assolou o Nordeste. Trata-se de uma obra literária narrada em terceira pessoa em que as personagens, que num período anterior à seca detinham algum recurso financeiro para a subsistência (gado, plantação), viviam então, em decorrência desta e das políticas governamentais da época, nas mais profundas condições de miséria: as financeiras e as de dignidade. Para não viverem de esmolas, ações governamentais ofereciam a ração alimentícia em troca da prestação de serviços diversos:

Acertara a Comissão de Socorros em substituir a esmola depressora pelo salário emulativo, pago em rações de farinha de mandioca, arroz, carne de charque, feijão e bacalhau, verdadeiras gulodices para infelizes criaturas, açoítadas pelo flagelo da seca, a calamidade estupenda e horrível que devastava o sertão combusto. Vinham de longe aqueles magotes heroicos, atravessando montanhas e planícies, por estradas ásperas, quase nus, nutridos de cardos, raízes intoxicantes e palmitos amargos, devoradas as entranhas pela sede, a pele curtida pelo implacável sol incandescente. (OLÍMPIO, 2002, p. 13)

Interessante mencionar que, para além do rebuscamento da linguagem, presente em certos trechos da obra, há também a inserção recorrente do vocabulário popular e coloquial, numa contradição que, por meio da linguagem, denuncia também outras contradições do enredo: os conflitos de gênero(s), por exemplo, ou de um antigo tempo em que as personagens detinham recursos em oposição com a atualidade da seca, entre outros: “[...] Dizem que deixou moradas de casa e uma fazenda nos Crateús; mas essa desgraça da seca acabou com tudo e o obrigou a andar trabalhando para arranjar um bocado para comer... Ah! Também eu já tive muito de meu e agora vivo nessa miséria. (OLÍMPIO, 2002, p. 25)

Luzia trabalhava na construção da penitenciária pública de Sobral - CE, e fazia o seu serviço dobrado, para receber a ração dobrada e alimentar também a sua mãe doente, d. Josefa: É advindo dessa dupla jornada que a personagem Luzia passa a ser chamada pela alcunha de “homem”. Detentora de uma

força descomunal, adquirida exatamente pela exploração do trabalho, ainda era motivo de chacota entre outras mulheres, que a chamavam de masculinizada, e do assédio de uma personagem antagonista: Crapiúna.

Crapiúna era um soldado que, sentindo-se numa posição social, econômica e de gênero superior à Luzia, aproveitava-se para intimidá-la de todas as formas: por ser homem, por ser soldado, entre outros. Não obtendo respostas positivas de Luzia em suas tentativas de assédio e persuasão sensual-sexual, acaba por cometer um crime de falso testemunho e acusando outra personagem, Alexandre, de ter roubado o armazém da distribuição da ração, em que este último trabalhava: ele então é preso injustamente e a narrativa segue descrevendo diversas formas de desigualdade impostas às personagens. Importa ressaltar as nobres qualidades deste sujeito ficcional: grande amigo de Luzia e que alimentava por ela, sentimentos amorosos. Nas descrições de Alexandre, este possuía sentimentos romantizados, descritos como verdadeiros, como zelo e cuidados com D. Josefa e com intenções de casamento com Luzia, por fim. Nesse conflito por Luzia e nessa falsa acusação de crime atribuída a Alexandre, toda a ação da narrativa – ou enredo – é estruturada.

Como personagens secundárias menciona-se: Raulino, outro amigo de Luzia; D. Josefa, a mãe de Luzia; o Promotor; outras figuras ligadas à lei e Terezinha, amiga e confidente de Luzia, que vivia na miséria e prostituição, devido na pobreza decorrente da seca e de sua crença em promessas de parceiros errados: fora espancada e maltratada por companheiros, entre outras. Importa ressaltar a movimentação geral das personagens que chegavam a Sobral em busca de melhores condições de vida, já fugindo da miséria ainda maior da seca em outras regiões do Ceará – denominadas geograficamente de Sertão -. Ali, mesmo explorados em suas relações trabalhistas e, como no caso de Luzia e Terezinha, em suas relações de gênero, não morreriam de fome, tendo, em contrapartida, que aceitar essas e outras condições humilhantes.

Ainda, é relevante mencionar o final da história, depois de proclamada a inocência de Alexandre e de sua libertação da cadeia, quando Luzia aceita a proposta de casamento feita por ele, e ambos, seguidos de outras personagens, resolvem subir a Serra fugindo da seca: a reiteração de que o ser humano é natureza e está inegavelmente imbricado na natureza natural e construída, sofrendo, ambos, as consequências dos atos de um sobre o outro: “O sol repontava no horizonte, como um rubro e enorme disco. Surgindo de um lago de oiro incandescente, quando o cortejo do êxodo se pôs em marcha, pela estrada da serra.” (OLÍMPIO, 2002, p. 159). O desfecho se dá com a morte de Luzia por Crapiúna, em uma emboscada, e deste último, caindo de um penhasco.

Interessa, sobremaneira, utilizar o estudo da obra literária para o trabalho com questões que emergem dela, indo além, com vistas a uma formação integral dos estudantes:

É um consenso o entendimento da seca como conjunção do fenômeno natural com a desorganização social. Está entendido que o homem não pode acabar com a seca; é, entretanto, dever político organizar a sociedade para fixar o sertanejo em sua terra, apoiando-o tecnicamente para que enfrente esse fenômeno inevitável. [...] (LEITE, JÚNIOR, 2015, p. 119)

Leite Júnior (2015) também apresenta estatísticas como forma de evidenciar os acontecimentos históricos que serviram de pano de fundo para o enredo da obra literária analisada:

Das secas mais funestas, nenhuma se compara à de 1877, que durou três anos. Calcula-se que meio milhão de nordestinos se evadiram da região. O número de mortos, que chegou a milhares, as epidemias, assim como os prejuízos materiais (o rebanho bovino ficou reduzido à oitava parte) e outros males não têm igual na história do Brasil. [...] (LEITE, JÚNIOR, 2015, p. 120)

Para a análise da obra, Carvalho (2004) trata da importância de projetos pedagógicos que contribuam para a formação de sujeitos ecológicos, ou seja, detentores de subjetividades capazes de se solidarizarem com o socioambiente em que se inserem e de agirem em defesa de uma maior justiça ambiental. Assim, trechos como o trazido abaixo devem sensibilizar os estudantes a partir da leitura literária, mas para além dela, no sentido de os estudantes traçarem uma relação entre as dificuldades das personagens da obra e as pessoas reais:

Eram pedaços de multidão, varrida dos lares pelo flagelo, encalhando no percurso da tétrica viagem através do sertão tostado, como terra de maldição ferida pela ira de Deus; esquálidas criaturas de aspecto horripilantes, esqueletos automáticos dentro de fantásticos trajes, rendilhados de trapos sórdidos, de uma sujidade nauseante, empapados de sangue purulento das úlceras, que lhes carcomiam a pele, até descobrirem os ossos, nas articulações deformadas (OLÍMPIO, 2002, p. 20).

Será mesmo a ira de Deus que promove a seca? Por que essa multidão de retirante buscava outros espaços para se estabelecerem? Quem ou o que, além da seca é/são o(s) responsável(is) pela condição degradante em que as personagens descritas se encontravam? Seria possível, à época e na contemporaneidade, alguma ação governamental para amenizar essa situação de pobreza extrema narrada no excerto do texto? Assim como esta, diversas outras passagens da obra podem servir para a abertura da reflexão dos estudantes.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Domingos Olímpio trata de temas universais neste enredo que ultrapassa a mera questão ambiental da seca, explicitando a metáfora de uma seca que é humana, através das diversas desigualdades explicitadas no enredo e alcançando, talvez, a dimensão humanizadora da literatura em quem lê. Ao traçar um paralelo entre a literatura e o final da história resumida acima, percebe-se que, diferente dos contos clássicos adaptados para a literatura infantil ou das fábulas literárias, o bem nem sempre vence.

Diante do espetáculo trágico abordado no enredo, revelam-se outras metáforas de uma seca que é humana: a ausência ou inexistência de políticas públicas que efetivamente visem a promoção de justiça social e distribuição de renda com vistas ao desenvolvimento social e humano. Para além do sofrimento com as dinâmicas climáticas da região, o descaso governamental imposto historicamente às populações pobres (MARQUES, 2018), a exploração do trabalho, a ausência de direitos trabalhistas que pudessem garantir condições mínimas de sobrevivência, as relações de poder, de exploração, entre outras, também são temas pertinentes de serem discutidos a partir da obra literária, em aulas de Literatura Brasileira no EMI.

Considerando esses questionamentos, aponta-se a escola e o ensino de Literatura como espaços de possibilidade para a transformação de mecanismos sociais de opressão em contraponto à manutenção de uma hegemonia que exclui muitos. A escola não é a única responsável pela transformação social, mas sua existência só se justifica nessa perspectiva: a de que é possível buscar o conhecimento, questionar e buscar as causas dos fenômenos, transformando-os, se necessário.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar a escola como um lugar de transformação social, cabe o reconhecimento de que ela é, também, lugar de disputas políticas e ideológicas. Cabe, portanto, a constante autocrítica e a renovação das práticas pedagógicas através de estratégias didáticas que não reiterem a perpetuação dos sistemas hegemônicos. Nesse sentido, conforme a hipótese levantada, a implementação e a inserção da EAC nos cursos de EMI podem auxiliar na tomada de consciência dos educandos que, mais críticos em relação às problemáticas socioambientais que afetam a todos, possam ser também mais autônomos, capazes de transformar o coletivo em que estiverem inseridos.

Por todo o exposto, é possível perceber que as crises que permeiam as sociedades contemporâneas são de variadas esferas: ambiental, política, econômica, social, entre outras não mensuradas e envolvem todas essas esferas para a sua resolução. Estudar maneiras de amenizar essa crise civilizatória e de colocar ideias em ação é uma premissa urgente, denunciada e solicitada por diferentes comunidades, entre elas as da EAC.

Contudo, é por meio de ações políticas, dentre elas, as políticas públicas, que organizam os sistemas educacionais e influenciam o currículo das instituições, que encontramos alguma possibilidade de mudança efetiva e melhoria deste estado de colapso ambiental em que se encontra o socioambiente.

Portanto, a partir da gravidade da complexa crise civilizatória percebida faz-se necessária a reflexão e, posteriormente, ações conscientes decorrentes dessas reflexões, sob uma orientação que promova a manutenção da vida de todos os seres. Diante disso, destaca-se a importância de ações educativas, como as deste trabalho, que apesar de terem peso secundário na transformação social, são necessárias no processo de formação humana. Considerando esses questionamentos, aponta-se a escola e o ensino de literatura como espaços de possibilidade para a transformação de mecanismos sociais de opressão em contraponto à manutenção de uma hegemonia que exclui muitos. A escola não é a única responsável pela transformação social, mas sua existência só se justifica nessa perspectiva: a de que é possível buscar o conhecimento, questionar e buscar as causas dos fenômenos, transformando-se e transformando-os.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A Poética Clássica*. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2005.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 33ª ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996**. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em 10 de junho de 2021.

BRASIL. **Lei n.11.892/2008**. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)> Acesso em 20 de novembro 2020

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais/1997: Meio Ambiente**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>> Acesso em 29 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular/2017**. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>> Acesso em 29 de dezembro de 2020.

BRASIL. **Decreto n. 5154**, de 23 de julho de 2004. Brasília: DF, 23 de julho de 2004. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)> Acesso em 02 de dezembro de 2020.

- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**: Estudos de teoria e história literária. São Paulo: A. T. Queiroz, 2000.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.
- CARVALHO, Isabel Cristina Moura; SATO, Michele. **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CIAVATTA, Maria. **A Formação Integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. ISSN: 1808-799X. Ano 03. N. 03, 2005. Disponível em: < <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122> > Acesso em 10 de set. de 2019.
- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG, 1999. 305 p.
- MIRANDA, Sabrina Couto; DE-CARVALHO, Plauto Simão. **A Literatura como Instrumento para se Trabalhar a Educação Ambiental**. Disponível em: < <https://www.bdtd.ueg.br/handle/tede/339> > Acesso em 10 de junho de 2021.
- FRIGOTTO, Gaudêncio Et al. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- GANCHO, Cândida Vilares. **Como Analisar Narrativas**. São Paulo: Editora Ática: 1995.
- GOMES, Inara Ribeiro. **Sobre “porque” e “como” ensinar literatura na escola**. Revista Nau Literária: crítica e teoria de literaturas. ISSN 1981-4526, PPG-LET-UFRGS, Porto Alegre, 2010.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier Et al. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente: Gráfica Gutenberg: 2004. 156p.
- LEITE JR. José de Oliveira. **Atualidade de Luzia-Homem**. Revista Entrelaces. Ano IV, maio de 2015. ISSN 1980- 4571
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. et al. **Repensar a Educação Ambiental**: um olhar crítico. São Paulo: Editora Cortez, 2009.
- MOURA, Dante Henrique. **A organização curricular do ensino médio integrado a partir do eixo estruturante**: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Revista Labor. v. 1, 2012
- MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica**: Dualidade histórica e perspectivas de integração. Revista Holos, Ano 23, v. 2, 2007.
- OLÍMPIO, Domingos. **Luiza-Homem**. São Paulo: Ática, 2002.
- PEDRINI, Alexandre de Gusmão. **Educação Ambiental**: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1998.
- PIEPER, Daniela da Silva et al. **Meio ambiente e justiça ambiental**: a educação ambiental como *práxis* social. Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental. Santa Maris: REGET/UFSM, 2012.
- QUEIROZ, Rachel. **O Quinze**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.
- RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Rio de Janeiro: Record, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- SAUVÉ, Lucie. **Uma cartografia das correntes em educação ambiental**. Disponível em: < [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4586522/mod\\_resource/content/1/sauve%20correntes%20EA.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4586522/mod_resource/content/1/sauve%20correntes%20EA.pdf) > Acesso em 25 de abr. de 2019.
- STEINBECK, John. **As Vinhas da Ira**. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- O conteúdo expresso no trabalho é de inteira responsabilidade dos autores.**

# CONSTRUÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES ORIUNDAS DAS RELAÇÕES INSTITUCIONAIS: TRANSIÇÃO ENTRE ENSINO FUNDAMENTAL II E ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA DE PERMANÊNCIA

Esta pesquisa aplicada é um estudo de caso que mobilizou análise bibliográfica, observação participante e a pesquisa-ação com a finalidade de compreender os sentidos e representações atribuídos individual e coletivamente à Escola/Educação. E por meio desta compreensão, apresentar um Produto Educacional para preencher a lacuna na passagem do 9º ano para o Ensino Médio, criando um processo de transição entre as duas etapas. Mesmo considerando a evasão, o olhar investigativo se orientou epistemologicamente pelo paradigma da permanência, pois como os autores demonstram, cada foco gera subjetividades diferentes. A pesquisa comprovou que a maioria dos estudantes escolhe um curso de Ensino Médio sem saber exatamente quais seriam as opções disponíveis e as diferenças entre elas. Fenômeno que afeta diretamente a diáde evasão/permanência. O estudante que escolhe um curso de Ensino Médio sem as informações mínimas, corre o risco de não se identificar com a sua escolha. Fato que pode estimular evasão, mudança de curso, demandando mais tempo/recursos, bem como produzir a experiência de uma permanência destituída de sentido, levando o discente ao não desenvolvimento do máximo possível de suas potencialidades.

**Palavras-chave:** Lacuna. Transição. Ensino Médio.

Marcos Antônio Cruz Moreira – IFF

Doutor em Engenharia Elétrica/Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF) – e-mail: cruzcn@gmail.com.br

Cláudio Adão Moraes Andrade – Instituto  
Federal Fluminense

Licenciatura Plena em Pedagogia, Universidade Veiga de Almeida (UVA). Licenciatura em Ciências Sociais, Universidade Federal Fluminense (UFF). Pós Lato Sensu em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia e Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Mestrando do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) – e-mail: sjbpme@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Segundo dados da Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE (2019, p.79), os índices de evasão estudantil são altíssimos no Brasil. Usando o ano de 2018 como referência, o estudo aponta que, “11,8% dos jovens dessa faixa etária, representando um total de 1,2 milhões de pessoas”, estavam fora da escola. É nessa idade que eles deveriam estar cursando o ensino médio, após terem concluído o ensino fundamental II.

Existe uma vasta bibliografia voltada ao levantamento de um perfil de risco evasivo e possíveis ações preventivas e interventivas. No entanto, a maioria foca no fracasso dos que desistiram e não nas subjetividades dos que permaneceram e construíram um itinerário de sucesso (CARMO, 2018).

A evasão é um problema e a permanência um desafio pelos quais passam todos os níveis da educação em suas respectivas modalidades. Os dois universos são complexos e multicausais com vários pontos de intersecção. As explicações deterministas e simplistas já foram, há muito, suplantadas. Análises de cunho meramente quantitativo não dão conta de explicar porque indivíduos egressos de uma mesma realidade social, tendo capital cultural similar, expostos às mesmas condições, recebendo os mesmos recursos, desencadeiam resultados diferentes. Vitu e Fortuna não se dissociam do contexto sócio-histórico constituinte dos sentidos e representações (MAQUIAVEL, 2011).

Este estudo de caso é uma interlocução entre a rede municipal de São João da Barra e o Instituto Federal Fluminense Campus Avançado São João da Barra. O objetivo central da pesquisa é analisar as relações instituintes para compreender como a ausência de uma transição entre a etapa final do ensino fundamental (9º ano) e o 1º ano do ensino médio, afeta os alunos do 9º ano na hora de escolher o curso, e quais seriam os desdobramentos da ausência de uma transição em relação à identificação futura com o curso escolhido. O que impactaria diretamente a rede estadual e federal que atuam com o ensino médio.

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Segundo David Ausubel (apud MOREIRA e MANSINI, 2006) em sua teoria denominada Aprendizagem Significativa, o conhecimento prévio que o aluno já construiu é o fator que mais influencia o processo de construção do conhecimento. Seguindo uma perspectiva oposta ao behaviorismo, o teórico defende a ideia de que a aprendizagem significativa acontece mediante a ampliação e reconfiguração dos conceitos já existentes nas estruturas mentais.

A teoria ausubeliana, numa linha similar a de Paulo Freire (2011), considera imperativa a bagagem de conhecimento que o indivíduo construiu em seu itinerário histórico e ressalta a importância do docente elaborando estratégias pedagógicas e situações de aprendizagem que favoreçam o que Vygotsky (2009) denominou Zona de Desenvolvimento Proximal, que engloba a Zona de Desenvolvimento Real, a saber, o nível em que o indivíduo se encontra, e a Zona de Desenvolvimento Potencial, ou seja, o que esses indivíduos já podem desenvolver com as estruturas já formadas sob a orientação de um adulto. A ZDP se refere aquelas funções existentes, mas que ainda não maturaram. Em outras palavras, é o mesmo que afirmar que o indivíduo tem necessidade de um conhecimento prévio, uma estrutura mental formada para que os novos conhecimentos se fundamentem numa reorganização operacionalizada pelas conexões cognitivas entre o que já existe e o novo que se é apresentado.

O conhecimento construído de forma significativa é menos vulnerável do que as associações arbitrárias (material decorado). O conteúdo cognitivo adquirido por meio de meras explicações e repetições mecânicas não se fixa na memória. Para que isso ocorra é preciso que seja acionado o que Ausubel denominou subsunçores que são “aspectos relevantes da estrutura cognitiva, que servem de ancoradouro ou esteio para o novo conhecimento” (CALDEIRA, 2009, p. 204).

É fundamental que o aluno possua estruturas cognitivas relevantes para que conceitos, conteúdos e novas informações se enraízem na vida mental dando sentido ao ato de permanecer no espaço formativo. Para entender o que são esses subsunçores, tomamos emprestada a metáfora da caixa de ressonância de Habermas (2012) em sua teoria Ação Comunicativa. Essas âncoras seriam uma rede de radares e sensores que permitem captar, se sensibilizar, internalizar, dar sentido, eco e volume ao novo conhecimento proposto, de forma que ele não se perca tão facilmente.

Em busca do sentido atribuído à permanência estimulada pela aprendizagem significativa, a teoria de Ausubel ressalta a importância do papel docente e das tarefas de ensino no processo tendo um potencial de significação. Dois fatores seriam determinantes na criação do potencial significativo:

- (i) a natureza do conteúdo a ser ensinado, que deve ser suficientemente não arbitrário e não aleatório, para que possa ocorrer uma relação não arbitrária e não aleatória com informações relevantes localizadas no campo da capacidade intelectual humana;
- (ii) a própria estrutura cognitiva de cada aluno, uma vez que a aquisição de significados ocorre individualmente. Portanto, não basta que o conteúdo a ser ensinado seja apenas relacionável às ideias relevantes que a maioria dos seres humanos pode adquirir, é necessário que tais ideias estejam disponíveis na estrutura cognitiva de cada aluno (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p.36-37).

Segundo Moreira e Masini (2006), a aprendizagem não se esgota na execução de comandos. A formação de conceitos que estruturam a vida mental é inerente à existência. Na linha da epistemologia genética (PIAGET, 1976) e do sociointeracionismo (VYGOTSKY, 2009), seguindo o cognitivismo, Ausubel cria o conceito de subsunçor partindo da ideia de que o conhecimento é construído por meio de um ajustamento das estruturas mentais onde os novos conhecimentos interagindo com o conhecimento prévio, conceitos, ideias, pressupostos já delineados, recriam e dão sentido à realidade que é internalizada a partir do lugar histórico de cada indivíduo.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa é um estudo de caso de cunho qualitativo, pois buscou interpretar os fenômenos atribuindo-lhes significados (GIL, 1999). Mesmo citando alguns dados estatísticos, o foco não foi o quantitativo. A pesquisa é descritiva ao analisar os dados coletados de forma indutiva. A busca pela compreensão dos sentidos inerentes aos processos compõe o trabalho. Como descreve Lakatos e Marconi (2003, p. 86) o método indutivo “é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas”, visão corroborada por Minayo (2009, p.21) ao afirmar que essa abordagem “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Neste tipo de pesquisa, o trabalho é realizado apontando para uma ação ou para a resolução de uma problemática coletiva. O que vem ao encontro da dinâmica da Pesquisa Aplicada que propõe um Produto Educacional ao final do processo (GIL, 1999).

Para desenvolver o trabalho a metodologia utilizada foi mista, a saber, pesquisa bibliográfica, observação participante e pesquisa-ação. Utilizou-se de estratégias como roda de conversa, dinâmicas dirigidas e entrevistas presenciais, além de formulário *online* da plataforma *Google Form*.

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2000) em conjunto com postulados da Sociologia e Psicologia, sob a perspectiva da Educação Integral foi a chave interpretativa dos fenômenos que contribuem com a permanência e a evasão escolar. O trabalho possui uma dimensão prática, que foi desenvolvida no campo, e outra teórica, que “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.” (SEVERINO, 2007, p. 122).

### IMERSÃO NO CAMPO DE PESQUISA

O estudo de caso voltado às relações instituintes, focou o universo de questões experimentadas pela comunidade escolar no período de transição entre 9º ano e ensino médio integrado, tendo como objetivo da pesquisa aplicada elaborar um produto educacional para ser utilizado como projeto de transição entre séries finais do ensino fundamental II e 1º ano do ensino médio em suas respectivas redes e modalidades.

Para atingir o objetivo proposto, o trabalho foi desenvolvido junto a três públicos diferentes: alunos e servidores públicos do Instituto Federal Fluminense Campus Avançado São João da Barra, alunos, servidores e responsáveis por alunos do 9º ano da Escola Municipal João Flávio Batista e alunos egressos da Escola Municipal João Flávio Batista que evadiram do Instituto Federal Fluminense.

Além da imersão nesses três universos supracitados, foi realizada uma pesquisa *online* junto ao 9º ano de 11 unidades escolares da rede municipal de São João da Barra para criação de dados mais abrangentes e verificação da dimensão da problemática estudada.

### NARRATIVAS LEVANTADAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL

Segundo um professor do Instituto Federal Fluminense, Campus Avançado de São João da Barra, “os alunos costumam chegar ao campus com um nível muito baixo de leitura, escrita, e habilidades voltadas à resolução de problemas”. A realidade pregressa da clientela afetaria o rendimento das aulas como um todo, além de influenciar na qualidade da permanência e no risco de evasão.

Este trabalho visa contribuir com o processo de transição transcendendo as práticas isolacionistas das redes separadas por fronteiras, para abraçar a perspectiva territorial e verticalizada. O que é uma orientação legal:

Ou seja, um aluno que entra na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) munido de maiores recursos e consciente de suas escolhas, tem potencializada a probabilidade de concluir o curso. Na Plataforma Nilo Peçanha, ao ser efetuada uma filtragem para resumir o número de alunos, tendo o ano de 2019 como referência, o campus registrava 307 discentes.

Segundo a mesma ferramenta, o campus teve 32,57% de discentes retidos de 2019 para 2020 e o índice de evasão foi de 11%. Enquanto o Campus diplomou 18 estudantes concluintes, teve 33 em situação de abandono. Os dois percentuais apontam para o objetivo dessa pesquisa, pois, como se confirmou no decorrer do trabalho, os discentes que não conhecem minimamente o tipo de curso em que ingressam, têm maior probabilidade de ficar reprovado e/ou evadir.

### ALUNOS ATUANTES X ALUNOS EVADIDOS

Ao fazer uma imersão no universo do Instituto, foram registradas algumas falas que passaram a ser repetidas por diversos alunos, constituindo regularidades que se apresentaram como importantes chaves interpretativas para decodificar os sentidos atribuídos por eles aos processos de transição, permanência/evasão. A seguir essas ideias serão elencadas e na sequência apresentaremos para cada uma delas duas narrativas, uma de um aluno que frequenta as aulas e outra de um evadido.

1. “O IFF é muito difícil”:

- Cf1 (3º ano do curso de petróleo e gás...) afirma que “aqui é muito diferente da escola de antigamente”, assim ela se refere à escola de rede municipal: “lá a gente conseguia brincar e se divertir mais, agora a realidade é

outra”. Ela consegue perceber as diferenças, o nível de exigência e necessidade de maior seriedade. *“Eu era infantil demais. Se pudesse voltar no tempo aproveitava e me dedicava mais”.*

• Df1, evadido do curso em 2017 (1º ano do curso de petróleo e gás), questionado sobre o motivo pelo qual abandonou o curso disse que, *“isso não é pra mim. Nem sei como passei na prova. Saí no terceiro mês. Cara, os professores parece que fala outra língua. Num dá pra entender nada. Por isso meti o pé”.*

2. “Eu não sabia o que era entrar no IFF”:

• Cf2 (2º ano do curso de construção naval) confidencia que, *“era gostoso ter um monte de gente tomando conta de mim na escola, até quando eu tava meio triste no pátio aparecia alguém para tentar levantar o meu astral”.* O estudante relatou como a equipe entrava em contato com sua mãe para informar como era o seu comportamento, entregar o boletim, elogiar. E quando compara com o IF, diz que *“aqui é o mundo de verdade”.* O que pode apontar para duas direções deferentes: no nível anterior, um processo de suporte que precisa melhorar no sentido de promover a autonomia e no nível atual, intervenções mais efetivas no suporte existente.

• Df2 (1º ano do curso de petróleo e gás, retida), evadida em 2018, diz que *“se eu conseguisse até continuava. Vacilei, agora falta base. Ano que vem vou para o Olímpio”*, se referindo ao curso de Formação Geral no Colégio Estadual Doutor Olímpio Saturnino de Brito, *“é que geral fala que é mais tranquilo”*, conclui ela.

3. “Detestei o curso que escolhi”:

• Cf3 (3º ano do curso de construção naval) narra como escolheu o curso, este é um dos relatos que contemplou de forma satisfatória a ideia geradora da pesquisa:

*Não mudo de curso porque já escolhi e meu pai quer que eu faça esse mesmo. Se fosse antes escolhia outro. Mas nem posso reclamar muito, no 9º ano nem imaginava o que podia fazer. Até pensei em mudar, só que agora to na reta final. Parece que eu tive que escolher o curso de olho fechado, não sabia nada sobre ele.*

• Df3, evadida em 2018 (1º ano do curso de construção naval) diz que, *“nunca reprovei. Até já fiquei de recuperação, mas jamais reprovei. Abandonei porque não tinha nada a ver comigo. Fui na onda das amigas e me dei mal”.*

A aluna passou no processo seletivo, frequentou cerca de quatro meses em 2018 e saiu. Ela diz que resolveu aceitar o que realmente gosta, *“queria fazer formação de professores, só que tinha até vergonha de falar isso, quem não ia rir? Agora não ligo pro que as pessoas vão falar, acho que essa é minha vocação mesmo”.*

Essas temáticas se repetiram de forma diferente na boca de variados estudantes. O oposto também foi documentado, foram selecionadas falas de 5 alunos diferentes para retratar os que se identificam com a ideia de permanência significativa:

Aluno 01 - *“O IF é um sonho, nem acredito que estou aqui”* (Cf4).

Aluno 02 - *“Tenho aprendido como nunca”* (Cf5).

Aluno 03 - *“Acho que vou sair daqui um ser humano melhor”* (Cf6).

Aluno 04 - *“Tem uns professores que eu não gosto, mas a maioria é 10”* (Cf7).

Aluno 05 - *“No início não gostei, daí depois me acostumei e hoje não me imagino fora”* (Cf8).

Abstivemo-nos de comentar pormenorizadamente cada um dessas falas, pois as mesmas foram transmitidas num contexto manifestando profunda alegria e gratidão por estarem integrados ao Instituto com todos os desafios que esse pertencimento apresenta.

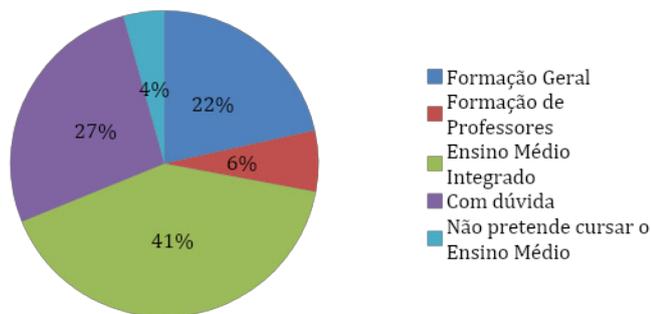
O caderno de campo onde foi registrado acontecimentos, percepções, frases, eventos, mensagens implícitas e explícitas dessa incursão, foi sendo preenchido no decorrer da pesquisa. Os relatos foram selecionados por apontarem direta ou indiretamente para os universos constituintes da permanência e da evasão escolar, bem como, por apontar a importância de uma transição entre as respectivas etapas do ensino.

## PESQUISA ONLINE REALIZADA COM O 9º ANO DA REDE MUNICIPAL

Para diagnosticar o nível de conhecimento dos discentes do 9º ano em relação ao ensino médio, seus tipos, modalidades e oferta na região, foi aplicada uma pesquisa *online* realizada em novembro de 2019, junto a 11 unidades escolares do município de São João da Barra/RJ.

Segundo dados do setor de supervisão da rede municipal de educação e cultura, o 9º ano totalizava cerca de 300 estudantes no período corrente. A pesquisa registrou a participação de 93 deles, a amostra representou 31% de todos os alunos do 9º ano da rede.

**Gráfico 1:** Pesquisa de intenção – Qual o tipo de ensino médio você pretende cursar?

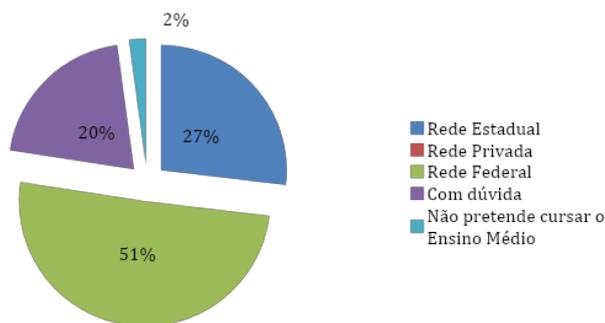


Fonte: Elaborado pelos autores

Dos 93 estudantes respondentes, 38 (41%) responderam que têm o objetivo de cursar o ensino médio integrado. O levantamento apontou que 27% dos participantes estão com dúvidas sobre o que fazer no ensino médio. Num primeiro momento, esses 27% seriam beneficiados diretamente com a criação de um processo de transição, pois a maioria não está munida de informações suficientes para tomar a decisão.

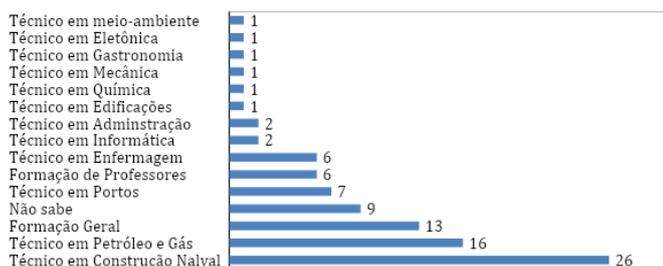
Quando perguntamos sobre a rede pretendida para se cursar o ensino médio, obtivemos os seguintes índices:

**Gráfico 2:** Escolha da rede para cursar o Ensino Médio no próximo ano



Fonte: Elaborado pelos autores

**Gráfico 3:** Escolha o curso que você gostaria/pre-tende fazer no Ensino Médio no próximo ano letivo



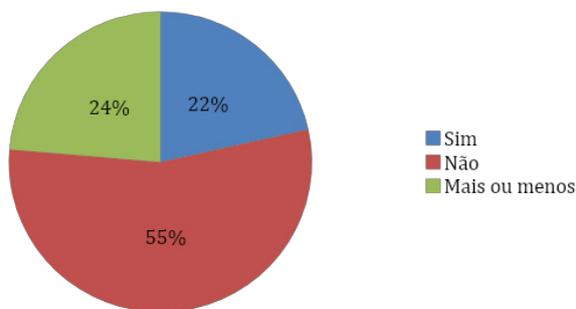
Fonte: Elaborado pelos autores

Mais da metade (51%) afirmou que pretende cursar o ensino médio na rede federal (IF). E 20% estavam com dúvidas. Porém, quando perguntamos qual o curso que eles gostariam de fazer, o índice de dúvida reduziu para 9,67%.

Constatamos que (65/93) 70% dos alunos pesquisados desejavam cursar o médio técnico (integrado ou concomitante), 9 alunos não sabiam, 13 pretendiam fazer formação geral e 6 formação de professores.

Ao serem questionados sobre compreender as diferenças entre os cursos técnicos integrados, concomitantes e subsequentes, os alunos do 9º ano responderam:

**Gráfico 4:** Pesquisa sobre diferenças dos cursos técnicos



Fonte: Elaborado pelos autores

Somando os que “não sabem” com os que responderam “mais ou menos”, verificou-se que 78% dos alunos não conheciam as diferenças. O que sinaliza um grande problema e aponta para uma intervenção necessária, pois eles estavam na iminência de escolher o tipo de curso que fariam a partir de 2020, ano corrente.

Os dados da pesquisa exploratória demonstram que, caso esses alunos tenham optado por um curso sem saber exatamente o que, como, e para o que serve, alguns podem evadir enquanto outros correm o risco de continuar, mas perder o interesse, não desenvolvendo a plenitude do próprio potencial, o que afetaria a qualidade da permanência dificultando a possibilidade de uma aprendizagem significativa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Visando reduzir os problemas causados pela ausência de um processo de transição entre 9º ano e ensino médio, os pesquisadores, junto aos alunos e servidores desenvolveram uma sequência didática apresentando as diferenças entre ensino médio (normal, formação geral e técnico) e sua respectiva oferta na região.

A Sequência Didática foi aplicada em 4 dias, num formato que utilizou 265 minutos, total de 4h42min divididos em momentos na sala de aula com os estudantes, com os responsáveis e numa visita dirigida ao Instituto Federal, momento em que os estudantes, egressos da mesma escola, foram submetidos a uma sabatina por parte dos visitantes.

Dos 28 estudantes da turma, 22 realizaram todas as etapas e 6 realizaram parcialmente, pois não cumpriram todo o percur-

so. Em relação à adesão de pais/responsáveis, a participação foi de 68% do total da turma, ou seja, 24 de 28. Os 4 responsáveis que não participaram da reunião, receberam o documento impresso como os demais.

Finalizando a aplicação da SD os estudantes participantes responderam um questionário avaliativo, o resultado foi:

**Tabela 1** – Avaliação da SD

<b>DIANTE DA PARTICIPAÇÃO NA ATIVIDADE, RESPONDA:</b>				
Questão	Sim	Não	±	
Você conhecia as diferenças dos tipos de ensino médio apresentados?	2	24	2	
Você sabia qual curso escolher?	8	13	7	
Se você não participasse da atividade poderia escolher um curso e depois se arrepender?	13	10	5	
A atividade te ajudou?	26	0	2	
Você indicaria a atividade para outros estudantes?	28	0	0	

Fonte: Elaborado pelos autores

Confirmando a hipótese inicial da pesquisa, o trabalho constatou que a ausência de um processo transitivo entre o final do ensino fundamental e o ensino médio tem efeitos pedagógicos negativos com consideráveis repercussões sociais. A tabela demonstrou que:

A Sequência Didática teve o objetivo de promover subjetividades capazes de auxiliar os estudantes a escolherem o tipo de curso que melhor corresponde às suas expectativas conhecendo as instituições ofertantes, os modos de acesso, as diferenças entre eles e suas respectivas conexões com o mundo do trabalho torna possível a continuação numa formação em nível superior.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos numa transição entre 9º ano e Ensino Médio, costumamos ouvir o que o professor acha a respeito do perfil individual do discente. Ele constrói uma imagem mental do estudante a partir da experiência pretérita com cada um. Essas impressões fornecem os recursos para se imaginar os possíveis futuros. No entanto a realidade não é tão previsível. Quem não era “bom” em alguma coisa, pode passar a ser mediante a mudança de postura. Quem não tem expertise em determinados campos, pode ter em outros. A introdução do novo e a nova percepção do velho estão continuamente reconfigurando pensamentos e condutas.

O estudante, Cx16, após a aplicação da Sequência Didática proposta como processo de transição entre 9º ano e ensino médio, afirma: “*se eu soubesse disso há mais tempo, ia ter um motivo pra me dedicar mais*”. Contrariando a ideia do professor Py5 ao dizer que: “ele não tem base para tentar entrar no IF”. Nesses diálogos é possível identificar as estereotípias funcionando como indústria de segregação, ignorando os árduos processos de superação desencadeados por profissionais engajados, comunidades parceiras e estudantes motivados a mudar históricos defasados.

Diante da pouca visibilidade das narrativas dos estudantes, conciliar as vozes de todos os envolvidos no processo educacional é uma ótima estratégia para descobrir novos rumos. É preciso ir aos estudantes com uma escuta sensível e interessada, pois eles têm profundas impressões sobre a escola, sua inserção, e possíveis caminhos a se seguir. Gimeno (2005) afirma que as políticas públicas, práticas pedagógicas, e posturas institucionais buscam soluções para as problemáticas, mas se esquecem de envolver os estudantes no protagonismo. Eles, que são os mais afetados, normalmente são relegados à passividade. Nesse sentido, observamos alguns pais querendo determinar o tipo de formação dos filhos, e, em alguns casos, membros das equipes escolares subestimando a capacidade de superação de atores sociais que não apresentavam um histórico formativo diferenciado, ou seja, dentro dos padrões burgueses.

Um projeto democratizando o acesso a informação e aos espaços formativos, pretende colocar o aluno no centro das decisões que os afetarão. Os espaços coletivos destinados ao diálogo foi uma metodologia que permitiu identificar as narrativas dos alunos e a imagem que eles têm de si mesmos. Transitar pelo cotidiano escolar como observador foi fundamental para documentar como se naturalizam as violências de classe, o sentido atribuído à instituição, a leitura que fazem de si, do meio onde vivem e das perspectivas individuais para o futuro. Conhecer a história dos discentes, suas realidades sociais, carências, desafios, dramas familiares, foram fatores imprescindíveis para se entender a forma como eles se relacionam com a escola.

Nesta imersão no campo, através da observação participante, foi possível identificar a forma como esses atores são olhados pela comunidade escolar, e como isso influencia na visão que têm de si mesmos. A fala dos estudantes é atravessada pelo eco de variadas vozes, por aquilo que tem e pelo que faz falta, pelo que acham viável, e pelo que consideram muito distante.

O trabalho permitiu que o pesquisador participasse profundamente do cotidiano da unidade escolar. As reuniões com pais e responsáveis, a participação nas reuniões/formação dos professores, orientações dadas à equipe de apoio, interação formal e informação com os estudantes, e a possibilidade de observar os imponderáveis do ambiente, foi fundamental à compreensão das identidades construídas e suas narrativas.

## REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. 1ª ed. Coimbra: Paralelo editora Ltda., 2000.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- CALDEIRA, A. (org.). **Ensino de ciências e matemática, II: temas sobre a formação de conceitos** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 287 p., 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/htnbt/pdf/caldeira-9788579830419-12.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- CARMO, G. T. (org.). **Dos Estudos da Evasão para os da Permanência e do Êxito. Um Giro Paradigmático**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIMENO, S. J. **O ALUNO COMO INVENÇÃO**. PORTO ALEGRE, ARTMED, 2005.
- HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019 / IBGE**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2020.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MAQUIAVEL, N. **O Príncipe**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2011.
- MINAYO, M. C. de L. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro; 2006.
- PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. Disponível em: <[https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod\\_label/intro/SEVERINO\\_Metodologia \\_do\\_Trabalho\\_Cientifico\\_2007.pdf](https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/3480016/mod_label/intro/SEVERINO_Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_2007.pdf)>. Acessado em: 09 nov. 2019.
- VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico - livro para professores**. São Paulo: Ática, 2009.
- O conteúdo expresso no trabalho é de inteira responsabilidade dos autores.**

# PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO ENTRE O ENSINO DE INGLÊS E A ÁREA DE INFORMÁTICA: PROCEDIMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA

O ensino integrado se enquadra como uma das formas de oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, permitindo a articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas. No entanto, Bezerra (2012) constata que poucos programas de Língua Estrangeira-Inglês de cursos técnicos integrados ao ensino médio de Institutos Federais possuem algum tipo de diálogo com os componentes curriculares da formação profissional dos educandos. Visando contribuir para a transformação dessa realidade, o presente trabalho busca relatar os procedimentos adotados na construção de um produto educacional para articular o ensino de inglês à área profissional em um Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Paraná (IFPR). A metodologia envolveu pesquisa bibliográfica e aplicação de questionários. Os textos analisados foram o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPR, o documento norteador da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior relativo à área de Ensino, o Projeto Pedagógico do Curso em questão, o Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas e referências bibliográficas envolvendo o desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de línguas. No sentido de identificar as percepções dos educandos sobre o seu curso e sobre o papel da língua inglesa

Alessandra Bernardes Bender – IFPR

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Especialista em Língua Inglesa e em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira. Graduada em Letras Português/Inglês.  
E-mail: alessandra.bender@ifpr.edu.br

na sua formação, foi desenvolvido um questionário de análise de necessidades. A partir da pesquisa bibliográfica realizada e das respostas do questionário, foi elaborado um produto educacional, no formato de unidade didática, a fim de integrar temáticas da área técnica a competências linguísticas.

**Palavras-chave:** Ensino integrado. Língua Estrangeira-Inglês. Informática. Ensino Médio. Unidade didática.

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo busca relatar os procedimentos adotados a fim de construir um produto educacional para integrar o ensino de inglês à área técnica em um Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal do Paraná (IFPR). O problema de pesquisa envolve a seguinte situação: De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPR, “os currículos dos cursos técnicos de nível médio permitem a articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas no mundo do trabalho, visando à formação integral do estudante” (PARANÁ, PDI, 2014, p. 43). Entretanto, Bezerra (2012, p. 171) constatou, ao

analisar vinte e um programas de Língua Estrangeira Inglês (LEI) de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Institutos Federais de Educação, que “apenas quatro (19%) mencionaram algum tipo de diálogo da LEI com os componentes curriculares da formação profissional dos educandos”.

Visando contribuir para a transformação dessa realidade, este capítulo busca relatar os procedimentos adotados na construção de um produto educacional para articular o ensino de inglês à área profissional em um Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFPR. A metodologia envolveu pesquisa bibliográfica e documental, além de aplicação de questionários. Os textos analisados foram o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPR, o documento norteador da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior relativo à área de Ensino, o Projeto Pedagógico do Curso em questão, o Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas e referências bibliográficas envolvendo o ensino de línguas e o desenvolvimento de materiais didáticos.

No sentido de identificar as percepções dos educandos sobre o seu curso e sobre o papel da língua inglesa na sua formação, foi desenvolvido um questionário de análise de necessidades. A partir da pesquisa bibliográfica e documental realizada, aliada às respostas do questionário, foi elaborado um produto educacional, no formato de unidade didática, a fim de integrar temáticas da área técnica a competências linguísticas. O presente texto relata os resultados provenientes da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e dos questionários. Desta maneira, a pesquisa se configura como sendo de natureza aplicada e de abordagem quali-quantitativa.

### **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O produto educacional construído (doravante PE) buscou integrar o ensino de inglês à área de informática, por meio do conceito de Interdisciplinaridade Ampla, desenvolvido por Moraes (2016). De acordo com esse autor, as especificidades da formação geral e da formação técnica podem se complementar para a formação integral dos educandos, sem qualquer hierarquização entre tais domínios. Não constituiu o objetivo do PE, no entanto, a abordagem de aspectos específicos da informática, mas sim contemplar a área de que ela faz parte: a área de Informação e Comunicação. Nesse sentido, o PE promove discussões com essa temática e envolve os saberes relacionados a essa área, por exemplo, na produção de apresentações para seminários e na divulgação de campanhas sociais. Parte-se do pressuposto de que a aula de inglês pode formar cidadãos linguisticamente competentes, que possam intervir no mundo de forma qualificada, criativa e crítica.

Com o intuito de definir a tipologia do produto educacional, realizou-se a consulta do documento norteador da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior da

área de Ensino (2013). O documento em questão apresenta doze modalidades de produtos educacionais:

1. Mídias educacionais (vídeos, simulações, animações, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais etc.)
2. Protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais
3. Propostas de ensino (sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção etc.)
4. Material textual (manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares)
5. Materiais interativos (jogos, kits e similares)
6. Atividades de extensão (exposições científicas, cursos de curta duração, oficinas, ciclos de palestras, exposições, atividade de divulgação científica e outras)
7. Desenvolvimento de aplicativos
8. Organização de evento
9. Programa de rádio e TV
10. Relatórios de pesquisa
11. Patentes (depósito, concessão, cessão e comercialização)
12. Serviços técnicos. (CAPES, 2013, p. 53).

A modalidade escolhida foi a de número 3 (Proposta de ensino), tendo sido adotada a definição de Zabala (1998, p. 53) de unidade didática (doravante UD) como uma “série ordenada e articulada de atividades”. Essa articulação se inicia pela definição do objeto de aprendizagem, em consonância com os objetivos pretendidos:

Discernir o que pode ser objeto de uma unidade didática, como conteúdo prioritário, do que exige um trabalho mais continuado, ao longo de diversas unidades e, inclusive, em áreas e situações escolares diversificadas [...]. Devemos dispor de critérios que nos

permitam considerar o que é mais conveniente num dado momento para determinados objetivos a partir da convicção de que nem tudo tem o mesmo valor, nem vale para satisfazer as mesmas finalidades. (ZABALA, 1998, p. 86).

Essa afirmação sobre a necessidade de se considerar o que é mais conveniente remete à noção de plausibilidade, enunciada por Prabhu (1990, p. 172, tradução minha) como o conceito resultante de “como o aprendizado acontece e de como a ação de ensino o promove ou o auxilia”. Prabhu (1990) compreende que esse conceito provém de diferentes fontes, dentre elas, a experiência do professor enquanto aluno, suas experiências enquanto professor e seu conhecimento sobre as estratégias de outros professores. Além disso, podemos acrescentar que o conceito de plausibilidade dentro do contexto da Educação Profissional e Tecnológica também deve estar relacionado ao mundo do trabalho.

Hutchinson e Waters (1991), por sua vez, destacam no processo de seleção de textos a importância de estes serem adequados às necessidades e aos interesses dos educandos. Considerando a modalidade de educação envolvida na aplicação da unidade didática em questão, a saber, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a relação com o curso técnico deve orientar a escolha do material. Entretanto, deve preponderar uma “ênfase menor no produto (a resposta correta) e maior no processo” (HUTCHINSON; WATERS, 1991, p. 129, tradução minha).

Considerando essa ênfase no processo, o peso dado ao erro deve ser minimizado, visto que a aprendizagem de uma habilidade, em geral, e de uma língua, em específico, prevê o erro como parte fundamental do processo de aprendizagem. O medo de errar, muitas vezes, acaba diminuindo o engajamento dos educandos nas atividades propostas:

Adultos costumam se sentir envergonhados pela sua falta de precisão gramatical na língua e podem desenvolver uma sensação de desconforto após experiências frustradas ao tentar dizer exatamente o que eles queriam. Tais sentimentos negativos podem afetar sua motivação e disposição a se colocarem em situações em que precisem utilizar a nova língua. (LIGHTBOWN; SPADA, 2006, p. 68, tradução minha).

Lightbown e Spada (2006), no entanto, também ressaltam que existem estudos demonstrando que nos estágios iniciais de aprendizado de segunda língua, ou de língua estrangeira, os educandos mais velhos são mais eficientes, pois se utilizam de seu conhecimento metalinguístico, estratégias de memorização e habilidades de resolução de problemas. Sendo assim, parece fundamental que o professor não apenas compreenda

as características desse aluno ao elaborar uma atividade de aprendizagem, mas também entenda que o desconforto do aluno diante de algumas atividades pedagógicas pode estar relacionado a características de personalidade e/ou idade, não à falta de aprendizado. Nesse cenário, parece fundamental que o foco do aprendizado deste aluno esteja centrado no processo, não no produto simplesmente, e que o erro seja compreendido como um estágio do processo de aprendizado.

Hutchinson e Waters (1991, p. 125, tradução minha) destacam a importância de se “revisar os materiais sob à luz do uso em sala de aula. Não existem materiais perfeitos. Eles podem sempre ser aperfeiçoados”. Com essa perspectiva, a unidade didática pode ter alterações ao longo e/ou após a implementação na turma-alvo. Tais alterações têm como objetivo promover um constante processo de autorreflexão sobre a prática docente, de forma a incorporar elementos que auxiliem na (re)aplicação de tal unidade didática no futuro, seja pela própria professora, seja por outros profissionais que venham a buscar nesta pesquisa um auxílio para sua prática docente.

Diante do exposto, a unidade didática elaborada teve objetivos linguísticos voltados para o ensino-aprendizagem de inglês integrados aos objetivos para a formação reflexiva-crítica dos participantes. Com vistas a essa integração, Meurer (2002) sugere partir de gêneros textuais devido à sua amplitude de uso social. Para tanto, o autor propõe “uma pergunta de ordem geral, aberta para estudos mais amplos: como ler e analisar **criticamente** os diferentes gêneros textuais?” (MEURER, 2002, p. 18, grifo nosso). O autor sugere a adoção de dois princípios gerais:

O princípio geral de que diferentes crenças e esquemas de conhecimento conduzem a diferentes percepções do mundo e a ações sociais e discursos diferenciados. [...] um outro princípio geral: nada existe de intrínseco nos fatos discursivamente apresentados que os torne naturais, da maneira que se apresentam. Consequentemente, as “realidades” e as práticas sociais estabelecidas podem ser questionadas e desafiadas como representações discursivas. (MEURER, 2002, p. 23).

A partir desse entendimento, a unidade didática discute com os alunos o *status* de diversas profissões não valorizadas socialmente, mesmo possuindo técnicas muito elaboradas, a partir de textos reais e temas sociais atuais e relevantes para integrar os conhecimentos — geral e profissional —, emancipando o educando à intervenção qualificada na realidade. Segundo Rajagopalan (2003, p. 111), “ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a ‘intocabilidade’ dos dogmas”. A unidade didática pretende

integrar, dessa maneira, o estudo linguístico à análise social crítica, fazendo do aprendizado da língua uma ação de desenvolvimento integral do educando.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir da pesquisa bibliográfica envolvendo documentos oficiais e referências sobre o ensino de línguas, foi realizada a análise do Projeto Pedagógico do Curso em questão e a construção, seguida da aplicação, de um questionário de análise de necessidades. Por ser uma pesquisa que visa gerar conhecimentos para que possa ocorrer uma aplicação prática, com vistas à solução de problemas específicos, a pesquisa é de natureza aplicada.

Com relação à abordagem do problema de pesquisa, o estudo gerou dados quali-quantitativos, visto que abrangeu levantamento de dados e também a conjecturação das eventuais causas dos resultados que foram obtidos. No que concerne à análise dos dados, foram adotadas as categorias sugeridas por Lakatos e Marconi (2003, p. 168):

- a) Construção de tipos, modelos, esquemas. Após os procedimentos estatísticos, realizados com as variáveis, e a determinação de todas as relações permitidas ou possíveis, de acordo com a hipótese ou problema, é chegado o momento de utilizar os conhecimentos teóricos, a fim de obter os resultados previstos.
- b) Ligação com a teoria. Esse problema aparece desde o momento inicial da escolha do tema; é a ordem metodológica e pressupõe uma definição em relação às alternativas disponíveis de interpretação da realidade social.

Isso significa dizer que os dados das diferentes fontes foram lidos, categorizados e interpretados à luz da teoria revisada para o estudo. Acredita-se que a triangulação dos dados provenientes das diferentes fontes — os documentos oficiais, as referências sobre o ensino de línguas e os resultados do questionário de análise de necessidades — comparados à luz da teoria revisada, possam validar os resultados do presente estudo.

### DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento da UD teve início a partir da leitura e análise do Projeto Pedagógico do Curso (doravante PPC) Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio de 2014 do *Campus* União da Vitória do IFPR. Com relação ao perfil profissional de conclusão, o PPC afirma priorizar a formação de profissionais egressos que:

- Tenham competência técnica e tecnológica em sua área de atuação.

- Sejam capazes de se inserir no mundo do trabalho de modo comprometido com o desenvolvimento regional sustentável.

- Tenham formação humanística e cultura geral integrada à formação técnica, tecnológica e científica.

- Atuem com base em princípios éticos e de maneira sustentável.

- Saibam interagir e aprimorar continuamente seus aprendizados a partir da convivência democrática com culturas, modos de ser e pontos de vista divergentes.

- Sejam cidadãos críticos, propositivos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos. (PARANÁ, PPC, 2014, p. 13).

O desenho da UD buscou contribuir para o perfil profissional de conclusão no que diz respeito ao terceiro, quarto, quinto e sexto item. A fim de promover que os educandos tivessem formação humanística e cultura geral integrada à formação técnica, tecnológica e científica, a UD teve início com uma discussão sobre a experiência do estágio para os educandos, com questões como: *Did the I.T. workers get any type of satisfaction from their profession? What can you say about that?* (Os profissionais de T.I. sentiam algum tipo de satisfação em sua profissão? O que você pode dizer sobre isso?); *Did you enjoy the internship experience? What did you learn from it? Did you have any difficulty?* (Você gostou da experiência do estágio? O que você aprendeu com ela? Você teve alguma dificuldade?).

Para que atuassem com base em princípios éticos e de maneira sustentável, os educandos refletiram sobre os variados tipos de conhecimento necessários para a realização de trabalhos subvalorizados. Essa reflexão teve início a partir de um texto de Rose (2001) intitulado *The working life of a waitress* (A vida de trabalho de uma garçonete) e acompanhou os educandos durante toda a implementação da UD.

Com o intuito de propiciar que os educandos soubessem interagir e aprimorar continuamente seus aprendizados a partir da convivência democrática com culturas, modos de ser e pontos de vista divergentes, a UD propôs aos educandos que entrevistassem trabalhadores terceirizados do *campus*, coletando dados sobre suas tarefas diárias a fim de, posteriormente, sistematizar esses dados em uma apresentação em inglês que enfatizasse os tipos de conhecimentos por eles utilizados. Com relação ao objetivo de formar cidadãos críticos, propositivos e dinâmicos na busca de novos conhecimentos, a UD promoveu, ao fim, uma campanha social de valorização dos trabalhadores.

No que concerne às atividades profissionais relativas à Informática, o PPC afirma que o egresso do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, ao final do curso, terá condições de:

- Desenvolver programas de computador, seguindo as especificações e paradigmas da lógica de programação e das linguagens de programação.
- Utilizar ambientes de desenvolvimento de sistemas, sistemas operacionais e banco de dados.
- Realizar testes de programas de computador, mantendo registros que possibilitem análises e refinamento dos resultados.
- Executar manutenção de programas de computadores implantados.
- Manipular computadores e sistemas operacionais.
- Desenvolver sistemas computacionais que auxiliem na rotina de trabalho das organizações.
- Realizar testes e manutenções em sistemas.
- Conceber e implementar soluções baseadas em banco de dados.
- Elaborar e documentar projetos de software.
- Entender o funcionamento e solucionar problemas com o Hardware e Software.
- Identificar e entender o funcionamento de tecnologias empregadas nas redes de computadores.
- Realizar análises críticas e liderança técnica.
- Depurar programa e solucionar assuntos de desempenho.
- Interagir com usuários de sistema, gerentes de projeto e colegas desenvolvedores, estando assim preparado para trabalhar em equipe.
- Desenvolver documentação técnica e realizar treinamento de usuário. (PARANÁ, PPC, 2014, p. 14).

Para as atividades profissionais relativas à Informática, a UD buscou contribuir no que diz respeito ao décimo segundo e ao penúltimo item. A fim de realizar análises críticas e liderança técnica, a aula 4 propõe a percepção de características

da linguagem presentes em um anúncio de um produto da área de T.I. Com o intuito de interagir com usuários de sistema, gerentes de projeto e colegas desenvolvedores, estando assim preparado para trabalhar em equipe, as aulas 6, 7 e 8 envolvem a apresentação em grupo de resultados de pesquisa aliada a um posicionamento de forma gentil/educada ao realizar e receber críticas no ambiente profissional.

No que tange ao conteúdo, o PPC contém, na ementa do componente curricular inglês, os seguintes conteúdos: Leitura e escrita dentro da abordagem comunicativa; Gêneros textuais; Estudo linguístico; Leitura de temas transversais; Discurso como prática social da língua Inglesa: Leitura; Escrita e Oralidade; Inglês nos principais vestibulares; Leitura Instrumental; Comunicação oral e escrita para interagir com clientes, colegas, subordinados e superiores em situações empresariais; Estratégias de leitura; Apresentações Sociais; O mundo do trabalho; Viagens; Comunicação por telefone, por fax, por e-mail; Empregos, habilidades profissionais, Curriculum Vitae; Integração da Língua Estrangeira Moderna (Inglês) com a área de informação e comunicação.

O desenho da UD fundamentou-se nos seguintes conteúdos: O mundo do trabalho; Apresentações Sociais; Empregos, habilidades profissionais; e Integração da Língua Estrangeira Moderna (Inglês) com a área de informação e comunicação. A aula 3 traz a proposta de produção de um roteiro de entrevista com os servidores terceirizados do *campus*, a fim de abordar os conteúdos do mundo do trabalho, apresentações sociais, empregos e habilidades profissionais. Para apresentar os resultados das entrevistas em inglês, os educandos integram a Língua Estrangeira Moderna (Inglês) com a área de informação e comunicação, produzindo, primeiramente, uma apresentação de *slides* e, posteriormente, uma campanha virtual.

No que concerne às competências linguísticas, o desenho da unidade didática deu prioridade às atividades de produção, que têm a seguinte compreensão extraída do Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas (QE-CRL), de 2001:

As actividades de produção têm uma importante função em muitos campos académicos e profissionais (exposições orais, estudos escritos, relatórios) e está-lhes associado um valor social (juízos feitos sobre o que foi apresentado por escrito ou sobre a fluência no discurso e nas apresentações orais). (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 36).

Neste sentido, em várias aulas da UD, é dada prioridade a discussões coletivas, tais como na interpretação do texto de Rose (2001) na aula 2 e na dramatização de um diálogo de negócios na aula 5, dentre outros momentos.

Considerando a discussão teórica até aqui realizada — envolvendo o conceito de Interdisciplinaridade Ampla de Moraes (2016), os itens analisados no PPC do curso em questão e o QECRL — defende-se que é plausível a integração das formações geral e profissional no componente curricular inglês nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio dos Institutos Federais, desafio proposto por este estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da pesquisa bibliográfica e documental realizada, foi construído e aplicado um questionário de análise de necessidades com os educandos da turma em questão. A fim de identificar as percepções dos educandos sobre o curso e sobre o papel da língua inglesa na sua formação, assim como as necessidades linguísticas dos participantes em relação ao inglês, foram desenvolvidas quatro seções dentro do questionário, a saber: Informações pessoais; Informações relacionadas ao curso; Informações relacionadas à Língua Inglesa; e Percepções conceituais dos participantes.

No que concerne às informações pessoais, 16 participantes se declararam do sexo feminino e 11 do sexo masculino; 24 nasceram no ano de 2000 e 3 em 2001; 21 residem no mesmo município do *campus* — União da Vitória/PR, 5 residem na cidade vizinha — Porto União/SC e 1 reside em Paulo Frontin (que se localiza a aproximadamente 44 km do *campus*).

Como sugerem os dados, fugindo do estereótipo de que o sexo masculino ‘domina’ a área de informática, no grupo participante deste estudo, a predominância é do sexo feminino. Os dados também sugerem que não há alunos fora da faixa etária adequada ao nível de formação e que a grande maioria reside no mesmo município do *campus*, facilitando seu deslocamento casa-escola-casa.

Com relação às informações relacionadas ao curso, na pergunta que indagava sobre a motivação para a escolha do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, em que os participantes poderiam assinalar mais de uma opção, 24 participantes apontaram a qualidade do Ensino Médio no IFPR; 5 selecionaram o interesse pela área de informática; 6 marcaram a formação profissional; 2 assinalaram a opção ‘outro’, sendo que um deles descreveu a motivação como sendo para acompanhar uma amiga e outro descreveu como tendo sido obrigado pela mãe.

Como resposta à pergunta que questionava sobre a intenção ao terminar o curso técnico em informática, em que os participantes também poderiam assinalar mais de uma opção, 24 participantes pretendem continuar seus estudos em um curso universitário, independentemente de ter ou não ligação com a informática; 8 pretendem buscar uma profissão em qual-

quer área; 3 têm como objetivo buscar uma profissão na área de informática; e 2 têm o intuito de continuar seus estudos em um curso universitário na área de informática.

Para o item do questionário que solicitava aos participantes completarem a frase: “O componente curricular de língua inglesa no seu curso deveria ter...”, 14 participantes apontaram um equilíbrio entre conteúdos da formação geral e da profissional; 9 responderam mais conteúdos voltados para o Ensino Médio/formação geral; 3 optaram por seu conteúdo articulado à formação profissional e geral; e 1 respondeu mais conteúdos voltados para a formação técnica/profissional.

Esses dados revelam que grande parte dos educandos desconhece a articulação proposta nos institutos federais entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas no mundo do trabalho (PARANÁ, PDI, 2014). Assim, a UD desenhada a partir da pesquisa apoiou-se no conceito de “interdisciplinaridade ampla” de Moraes (2016), buscando relacionar o mundo das ciências com o mundo das técnicas por meio de atividades temáticas de aprendizagem que dessem conta da tessitura desses dois mundos.

No que concerne às informações relacionadas à Língua Inglesa, ao ser solicitado aos participantes para assinalarem, em uma escala de 1 a 5, em que 1 significa ‘não é muito importante’ e 5 significa ‘muito importante’: “Qual a importância da língua inglesa para desempenhar a função de Técnico em Informática?”, 21 participantes relataram que consideram a língua inglesa muito importante e 6 relataram que consideram importante.

Para responderem à questão “Qual o seu nível de conhecimento da língua inglesa?”, foram fornecidas aos participantes opções de acordo com o QECRL (CONSELHO DA EUROPA, 2001): 12 participantes apontaram o seu nível de conhecimento da língua inglesa como básico (É capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas); 5 como intermediário (É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas); 4 como pré-intermediário (É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal); 4 como pós-intermediário (É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais); 1 como avançado (É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir pequenas variações de significado em situações complexas); e 1 como tendo um conhecimento que se limita a poucas palavras, não atingindo o nível básico.

Já para a questão: “Em sua opinião, qual(is) competência(s) linguística(s) é (são) trabalhada(s) no componente curricular de língua inglesa em seu curso? (É possível marcar mais de uma opção)”, 25 participantes sinalizaram a habilidade de escrever; 24 participantes a habilidade de ler; 18 a habilidade de ouvir; e 8 a habilidade de falar.

Em relação à pergunta: “Em sua opinião, qual(is) competência(s) linguística(s) você gostaria que fosse(m) ser trabalhada(s) no componente curricular de língua inglesa em seu curso? (É possível marcar mais de uma opção)”, 26 participantes indicaram a habilidade de falar; 18 a de ler e de ouvir; e 14 a de escrever.

Os dados gerados sobre a importância da língua inglesa para desempenhar a função de Técnico em Informática corroboram a menção do curso de informática entre as áreas citadas por Padilha Pinto (2009) como tendo uma participação crescente do componente curricular Inglês Instrumental. Além disso, os dados referentes ao nível de conhecimento da maioria dos participantes fizeram com que a UD procurasse trabalhar com *flashcards* e com as estratégias de leitura de inferência, *skimming*, *scanning* e cognatos. Entende-se aqui os *flashcards* como representações visuais de palavras ou expressões que auxiliam na compreensão e memorização. Já a estratégia de inferência é compreendida como um mecanismo que auxilia o educando a entender uma sequência de frases como um texto e não como ideias desconectadas umas das outras (TOMITCH, 2009 apud SILVA; LUCENA, 2013). Por sua vez, a estratégia de *skimming* se configura como um mecanismo que envolve a compreensão geral do texto, enquanto *scanning* se refere à busca por informações específicas. Acredita-se que tais estratégias permitem ao educando realizar a tarefa de leitura de acordo com os seus objetivos. Os cognatos, por fim, auxiliam o educando a procurar termos semelhantes à sua língua nativa e verificar se esses possuem um sentido equivalente.

Considerando os dados referentes às competências linguísticas e a primordialidade em se partir das necessidades do educando (HUTCHINSON; WATERS, 1991), tiveram destaque na UD as competências de compreensão e produção oral, por meio de estratégias de ensino como pesquisa de campo e seminário.

No que se refere à pergunta: “Que temas você gostaria que fossem abordados nas atividades nas aulas de inglês? (É possível marcar mais de uma opção)”, 18 participantes assinalaram o tema ‘preconceitos sociais com relação a profissões’, que constituiu a opção mais assinalada. Outras opções incluíram: ‘preconceitos sociais com relação à aparência física’ (11 participantes); ‘questões de gênero’ e ‘inclusão’ (8 participantes para cada tema); ‘questões raciais’ (5 participantes); e ‘exclusão digital’ (7 participantes).

Para responder à pergunta: “Na sua opinião, que atividades na sala de aula mais contribuem para o seu aprendizado de língua inglesa?”, 10 participantes assinalaram atividades em que o aluno deve falar inglês interagindo com os colegas ou expondo sua opinião à turma como a que mais contribuiu; 9 participantes elegeram atividades com vídeos/músicas; 3 participantes apontaram atividades de prática gramatical; 2 participantes marcaram atividades com textos escritos diversos; outros 2 assinalaram atividades no ambiente virtual de prática gramatical; e, por fim, 1 elegeu atividades no ambiente virtual com vídeos e músicas.

Com base nesses dados, a UD teve como temática central ‘trabalhos socialmente subvalorizados’, buscando levar os participantes a se conscientizarem de que o trabalhador realiza suas ações por meio de um processo que envolve “não só a realização física ou simbólica do fazer técnico, mas também os aspectos metodológicos que orientam tal realização, bem como os saberes da área técnica, do corpo profissional envolvido e, quando houver, saberes oriundos das demais ciências” (GRUBER; ALLAIN; WOLLINGER, 2019, p. 125). Dessa forma, buscou-se gerar um contexto de reflexão e discussão sobre esse trabalhador e o seu trabalho que contribuísse para a transformação de conceitos pessoais dos participantes e, como consequência, um movimento inicial para a transformação social.

No que tange à pergunta: “Que tipos de filmes/séries você costuma assistir? (É possível marcar mais de uma opção)”, as escolhas dos participantes foram diversificadas: comédia (23 participantes); ação (17 participantes); suspense e drama (16 participantes para cada gênero); romance (13 participantes); documentário (8 participantes); terror (7 participantes); ficção científica e animação (1 participante para cada gênero).

Já para a pergunta “Que tipos de leitura você costuma realizar fora da sala de aula? (É possível marcar mais de uma opção)”, os participantes elencaram: atualidades em redes sociais (18 participantes); livros (13 participantes); atualidades em jornais (10 participantes); revistas (6 participantes); e 4 participantes assinalaram a opção ‘outro’, sendo que 1 mencionou artigos, 2 mencionaram a Bíblia e 1 mencionou notícias.

Embasada em tais dados, a UD propôs em uma de suas atividades de aprendizagem o trabalho com vídeo, mais especificamente o protagonizado por um conhecido comediante brasileiro (Pedro Cardoso), e utilizou as redes sociais como ferramenta de socialização das produções dos educandos, buscando extrapolar a discussão sobre o tema gerador das atividades de aprendizagem para além dos muros da escola.

A fim de identificar o nível de consciência social crítica dos participantes em relação ao conceito de técnica, tecnologia,

inclusão/exclusão social e preconceito em relação à idade e a profissões, o questionário de análise de necessidades apresentou em sua última seção o *trailer* do filme “Eu, Daniel Blake” (2016). O *trailer* mostra a personagem que dá nome ao filme: um carpinteiro idoso que, mesmo após ter sofrido um ataque cardíaco e sua médica ter proibido sua volta ao trabalho, é informado no Departamento de Serviço Social Inglês que precisa continuar a procurar por trabalho ou o seu pagamento vai ser suspenso. Daniel decide recorrer da decisão, porém esbarra na burocracia instalada pelo sistema, amplificada pelo fato de ele ser um analfabeto digital.

As respostas dos participantes relativas a essa questão sinalizaram que pelo menos metade dos educandos tem algum nível de consciência social crítica, visto que 55,5% deles perceberam que a dificuldade do personagem não era fruto apenas da técnica em si, mas de estruturas sociais excludentes. A título de exemplificação, ao ser perguntado aos participantes se a dificuldade de acesso ao benefício social pelo personagem-trabalhador era devido ao avanço técnico e ao fato de ele não dominar algumas técnicas, o participante 1 respondeu: “Não necessariamente o avanço técnico, mas sim a (à) falta de acesso das pessoas há (sic) esse avanço” (BENDER, 2019). Já o participante 2 respondeu: “Não. Porque a tecnologia avança de acordo com que a sociedade avança nos conhecimentos envolvendo o ramo das tecnologias” (BENDER, 2019).

Como sugerem os excertos extraídos do questionário de necessidades sobre a visão crítica dos participantes, um deles tem consciência de que a sociedade está organizada em estruturas que privilegiam uns e excluem outros, e o acesso a técnicas não é diferente. Já o outro parece ressaltar a fluidez com que o avanço tecnológico acontece na sociedade contemporânea e sua inter-relação com o avanço do conhecimento produzido.

Entretanto, 44,5% dos participantes parecem não ter ainda sua consciência social crítica desenvolvida no que concerne este tema. Dessa forma, a UD foi pensada buscando promover, por meio de atividades de aprendizagem, o desenvolvimento dessa compreensão e, para os que já a tem, mecanismos para ampliá-la. Segundo Pennycook (1999, p. 343, tradução minha), “um componente crucial do trabalho crítico [do professor] é sempre manter um olhar cético com relação a suposições, ideias que se tornaram naturais, noções que não são mais questionadas”. Nesse caso, por vezes a noção da técnica como ‘culpada’ dos males atuais é naturalizada, no entanto, como explica Vieira Pinto (2005, p. 68), os trabalhadores são coagidos a “não reclamar senão contra a contínua subjugação pela técnica, fazendo assim recair sobre esta o rancor que deveria ser dirigido contra a estrutura geral do trabalho e a classe nobre que dele retira todos os proveitos”.

Assim, com base nos dados que emergiram da última seção do questionário de necessidades, as atividades de aprendizagem que envolviam o desenvolvimento do olhar crítico dos participantes perpassaram toda a UD, como por exemplo, na rodada de discussão sobre o profissional de Tecnologia da Informação; na atividade de compreensão escrita a partir do texto de Rose (2001) sobre a complexidade do trabalho de garçoneiro; na atividade de compreensão oral a partir do vídeo do comediante Pedro Cardoso sobre a profissão de pedreiro e outras igualmente subvalorizadas. Agrega-se a estas, a atividade de avaliação do anúncio de um produto da área de informática e a atividade de produção oral a partir da identificação dos diferentes tipos de conhecimento descritos nas entrevistas realizadas com servidores terceirizados. Por fim, soma-se às atividades anteriores, a produção escrita do gênero textual pôster para a campanha social de valorização dos trabalhadores e a análise crítica dos pôsteres elaborados pelos grupos de estudantes participantes da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os procedimentos apresentados neste capítulo alcançaram o objetivo da pesquisa, a saber, articular o ensino de inglês à área profissional em um Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFPR. Salienta-se a importância de cada professor conhecer o PPC dos cursos em que leciona, a fim de construir produtos educacionais alinhados às concepções presentes neste documento. Destaca-se, também, a importância da aplicação, quando possível, de questionários de análise de necessidades dos educandos, a fim de trazer para as aulas atividades que contemplem suas ansias e interesses.

## REFERÊNCIAS

- BENDER, Alessandra Bernardes. **Inglês na Educação Profissional e Tecnológica**: integrando temáticas da área técnica a competências linguísticas. 2019, 147f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.
- BEZERRA, Daniella de Souza. **Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês)**: na mira(gem) da politécnica e da integração. 2012, 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- CAPES. **Documento de Área**: Ensino. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: Avaliação Trienal, 2013.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**: Aprendizagem, ensino avaliação. Porto: Edições Asa, 2001.

- EU, DANIEL Blake [Título original: I, Daniel Blake]. Direção: Ken Loach. Produção: Rebecca O'Brien. Roteiro: Paul Laverty. Elenco: Dave Johns, Hayley Squires, Briana Shann, Dylan McKiernan, Sharon Percy, Kema Sikazwe e outros. Reino Unido: Wild Bunch, Why Not Productions, BBC Films, 2016. 1 DVD (100 min), color.
- GRUBER, Crislaine; ALLAIN, Olivier; WOLLINGER, Paulo. Contribuições da Didática Profissional para a Educação Profissional Brasileira. In: GRUBER, Crislaine; ALLAIN, Olivier; WOLLINGER, Paulo (Orgs.). **Didática profissional: princípios e referências para a Educação Profissional**. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2019.
- HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. **English for Specific Purposes: a learning-centred approach**. 6. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- MEURER, José Luiz. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, José Luiz; MOTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de Escola Técnica vs. Vontade de Universidade: A Formação da Identidade dos Institutos Federais**. 2016, 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- PARANÁ. Instituto Federal do Paraná. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio**. União da Vitória: IFPR, 2014.
- PARANÁ. Instituto Federal do Paraná. Resolução nº 34 de 01 de dezembro de 2014. **Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014/2018**. Disponível em: < <http://info.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/pdi-2014-2018-versao-final-1.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2018.
- PENNYCOOK, Alastair. Critical Applied Linguistics. In: DAVIES, Alan; ELDER, Catherine (Eds.). **The handbook of applied linguistics**. Oxford: Blackwell, 2004.
- PRABHU, N. S. There Is No Best Method – Why? **TESOL Quarterly**, Virginia, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ROSE, Mike. The Working Life of a Waitress. **Mind, Culture, and Activity**, Los Angeles, v. 8, n. 1, p. 3-27, 2001.
- SILVA, Marimar da; LUCENA, Maria Inêz Probst. **Estágio supervisionado III**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia (volume 1)**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- O conteúdo exposto no trabalho é de inteira responsabilidade da autora.**

# O DESIGN INSTRUCIONAL DAS FORMAÇÕES EAD E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Luciane Nascimento Chiadreti – IFMG

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFMG –  
e-mail: lnchiadreti@gmail.com

Gláucia do Carmo Xavier – IFMG

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela PUC-MG e  
mestre em Educação pela PUC-MG –  
e-mail: glaucia.xavier@ifmg.edu.br

Este texto é resultado de uma pesquisa ainda em curso, que discute sobre o design instrucional das formações à distância e suas contribuições para a educação integral. A pesquisa objetiva identificar em que medida as propostas de design instrucional têm fomentado a educação integral, nas formações à distância, no contexto do Instituto Federal de Minas Gerais. Este artigo tem como orientação teórico-metodológica do design instrucional FILATRO (2004, 2008, 2012 e 2017), KENSKI (2003 e 2014), GAGNÉ (1974), da educação integral RAMOS (2014 e 2017), MOLL (2004 e 2012) e GUARÁ (2005) e da educação à distância MORAN (2002), TORI (2010). Metodologicamente, recorreremos ao levantamento de dados, a partir da pesquisa documental, observação participante e revisão bibliográfica, que foi iniciada a partir da realização do estado da arte das produções disponibilizadas pelo portal da fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com os resultados parciais obtidos, iniciamos o delineamento do cenário do design instrucional do IFMG e suas contribuições para a promoção da educação integral.

**Palavras-chave:** Design instrucional. EAD. Educação Integral. Estado da arte.

## INTRODUÇÃO

Este texto é resultado de uma pesquisa que tem como objetivo compreender e analisar o *design* instrucional das formações EAD e suas contribuições para a promoção da educação integral, a partir do mapeamento das formações à distância ofertadas pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), para identificar a proposta de *design instrucional* e descrever suas contribuições à promoção da educação integral. Sabemos que a educação integral ainda se configura como um desafio, tanto no âmbito educacional, quanto no social e se revela como uma necessidade para o desenvolvimento humano em sua totalidade. Como podemos observar em Guará (2006).

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. (GUARÁ, 2006, p.16)

Tendo em vista a relevância dessa temática, a pesquisa que subsidia este artigo tem como pergunta problema a seguinte indagação: em que medida o *design* instrucional do IFMG tem contribuído para a promoção da educação integral, em suas formações à distância? A trajetória metodológica adotada para a pesquisa aqui relatada estabelece um percurso que estabelece uma natureza qualitativa, aderindo ao levantamento de dados como metodologia e elencando a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental como métodos de pesquisa.

A revisão bibliográfica elencada foi influenciada pelo estado da arte, ponto de partida dessa investigação. A realização do estado da arte proporciona mais clareza sobre o tema investigado e oferece elucidaciones imprescindíveis, uma vez que permite vislumbrar no universo das produções acadêmicas os caminhos já percorridos por outras investigações, tanto no levantamento bibliográfico, quanto na metodologia adotada, como afirma Soares (1987).

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (SOARES, 1987, p. 3).

Soares (1987) indica que o estado da arte também proporciona identificar temas relevantes, emergentes e recorrentes, possibilitando que uma nova produção acadêmica possa agregar positivamente, ofertando retornos sociais efetivos. Para Soares (1987), o estado da arte permite ao pesquisador contribuir para as demandas suscitadas ao longo da investigação, identificando as informações que se manifestam nas minúcias da pesquisa.

Portanto, este trabalho se estrutura em dois momentos, sendo o primeiro para apresentação dos resultados obtidos pelo estudo da arte, quanto aos termos *design* instrucional e educação à distância, e o segundo momento é destinado à conceituação do termo *design* instrucional. Neste artigo serão apresentadas considerações acerca da pesquisa, que poderão subsidiar outras produções acadêmicas a serem realizadas.

## ESTADO DA ARTE: O *DESIGN* INSTRUCIONAL

A realização do estado da arte proporcionou uma série de informações relevantes que contribuirão para a pesquisa acerca do *design* instrucional das formações à distância do IFMG e suas contribuições para a promoção da educação integral. Este estado da arte foi realizado a partir dos dados disponibilizadas no portal da fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem como objetivo expandir e consolidar os programas de pós-graduação *stricto sensu*, em todos os estados brasileiros, em conjunto com Ministério da Educação. Foram verificadas as produções acadêmicas realizadas disponibilizadas no Portal Capes, de 1997 a 2019, em que a área de concentração se relacionava à educação profissional e tecnológica.

No primeiro momento, a pesquisa no Portal Capes retornou 46.078 produções acerca do *design* instrucional, produzidas no período no 1987 a 2019, distribuídas entre 12.261 teses de doutorado, 31.487 dissertações de mestrado e 4.228 dissertações de mestrado profissional. Tanto as produções de mestrado, mestrado profissional e doutorado eram aderentes a 566 áreas de conhecimento, distintas. Posteriormente, foi aplicado o filtro de áreas de concentração, selecionando todos os termos relacionados à educação profissional<sup>1</sup>. Ao aplicar o filtro que indicasse as produções acadêmicas relacionadas às áreas de concentração ensino e educação foram retornadas 13 produções, sendo 11 dissertações de mestrado profissional e duas dissertações de mestrado, produzidas no período de 2013 a 2019. Na Tabela 1 a seguir, está disposto um resumo dos dados de retorno do portal Capes, tendo *design* instrucional como termo de pesquisa e as áreas de concentração associadas à educação profissional e tecnológica, tendo o ensino e a educação como área de conhecimento.

1 Desenvolvimento profissional e integração universidade SERV, educação profissional, educação profissional e tecnológica – EPT, integração ensino e serviços de saúde na formação profissional, mestrado profissional em tecnologia em química e bioquímica, prática profissional de enfermagem, políticas públicas e gestão ed. Profissional e tecnológica - PPGEPT, serviço social: fundamentos e prática profissional.

**Tabela 1** - Resumo pesquisa Portal Capes - Termo de pesquisa design instrucional, área de concentração com filtros relacionados à EPT

Tipo	Ano de Publicação	Vol. de Publicações
Mestrado	2015	1
Mestrado Profissional	2013	2
	2017	2
	2019	3
Área de Concentração		Vol. de Publicações
Educação Profissional		2
Educação Profissional e Tecnológica – EPT		7
Integração Ensino e Serviços de Saúde na Formação Profissional		2
Políticas Públicas e Gestão de Educação Profissional e Tecnológica – PPGEPT		2
Grande Área de Conhecimento	Vol. de Publicações	
Multidisciplinar	9	
Ciências Humanas	4	

Fonte: Portal Capes 2021

Os dados apresentados na Tabela 1 indicam como o objeto de estudo *design* instrucional apresenta baixa aderência das produções acadêmicas, quando relacionadas à educação profissional. Dado o cenário dos retornos, uma nova pesquisa foi realizada, tendo como termo pesquisado educação à distância, para que fosse identificado um panorama das produções acadêmicas relacionadas à EPT, em relação ao *design* instrucional. Das 1.195.268 produções de teses e dissertações defendidas entre 1997 e 2019 disponibilizadas no Portal Capes, acerca do termo educação à distância, ao serem associadas à área de concentração educação profissional, retornam 55 dissertações de mestrado e 56 de mestrado profissional, sendo todas defendidas no período de 2015 a 2019.

O resultado dos filtros aplicados, em relação à área de concentração, indica que apesar da educação à distância se configurar em um termo com vasta produção acadêmica no Portal Capes, ao se atrelar à área de concentração “educação profissional” há significativo decréscimo no volume de produções. Das 1.195.268 produções de teses e dissertações defendidas entre 1997 e 2019 disponibilizadas no Portal Capes, acerca do termo educação à distância, ao serem associadas à área de concentração educação profissional, retornam 55 dissertações

de mestrado e 56 de mestrado profissional, sendo todas defendidas no período de 2015 a 2019.

O resultado dos filtros aplicados, em relação à área de concentração, indica que apesar da educação à distância se configurar em um termo com vasta produção acadêmica no Portal Capes, ao se atrelar à área de concentração “educação profissional” há significativo decréscimo no volume de produções. A leitura das produções selecionadas pelo estado da arte, auxiliou a subsidiar essa investigação, uma vez que orientaram estratégias metodológicas a serem adotados, indicou documentos essenciais a serem investigados e ampliou o referencial teórico a ser adotado.

Em relação à revisão bibliográfica, destacam-se as produções relacionadas aos pressupostos básicos das teorias Filatro (2004, 2008, 2014), Gagné (1962, 1968, 1984 e 1988), Kenski (2003, 2007 e 2001), Moran (2007 e 2017) e Tori (2018). Esse arcabouço teórico será melhor detalhado no próximo tópico, dedicado ao referencial teórico.

#### COMPREENDENDO O *DESIGN* INSTRUCIONAL

O tópico presente é dedicado ao conceito de *design* instrucional (DI), abordando sua história, conceito, nomenclaturas

associadas, modelos e métodos. É válido destacar que o surgimento do *design* instrucional é marcado por controvérsias, assim como o marco da educação à distância. No sub tópico a seguir apresentaremos os dados dos primeiros registros, em que termo *design* instrucional figura na literatura.

### ORIGEM, INFLUÊNCIAS E CONCEITO DO DI

Na literatura, o *design* instrucional (DI) tem sua origem demarcada na Segunda Guerra, quando foi identificado que a baixa de muitos dos soldados americanos se dava ao fato de não compreenderem o correto manejo dos equipamentos que tinham à disposição. Por conta desse contexto, o *design* instrucional ficou reconhecido por ter mudado os rumos da história da Segunda Grande Guerra, uma vez que proporcionou um diferencial competitivo a soldados, que em sua maioria não apresentavam experiência militar. Nessa ocasião, ao ser identificada que a causa do número de mortes se relacionava à ausência de conhecimento técnico, uma equipe foi formada para elaborar um método de aprendizado rápido e eficaz, que possibilitasse às tropas conhecimentos necessários para o sucesso no manuseio armamentício, como afirmam Cario e Filatro (2017). “Psicólogos e educadores norte-americanos foram convocados a aplicar métodos padronizados de planejamento, desenvolvimento e entrega de materiais para treinamento no serviço militar” (FILATRO e CAIRO, 2017, p.184).

Esta equipe de profissionais, que tinha como objetivo criar um método padronizado, com um fim específico, contava com a participação dos psicólogos educacionais Robert Frank Mager e Robert Mills Gagné, que ao longo de suas trajetórias profissionais contribuíram com diversas produções acerca da construção da aprendizagem, como os clássicos *Preparinag instrucional objectives* (1962) e *Conditions of learning* (1965), respectivamente. Para Mager (1983), os objetivos educacionais devem ser formulados de forma específica, sendo capaz de descrever o comportamento ou conduta do aprendiz ao final do processo, o critério de qualidade, níveis satisfatórios de desempenho e indicando como o desempenho deve ser avaliado.

Também o educador espera atingir certos resultados, em decorrência de sua atuação pedagógica. Assim, o professor, na interação com seus alunos, faz uso dos meios (métodos e materiais de ensino) mais adequados para alcançar os resultados anteriormente previstos. Portanto, objetivos educacionais são os resultados desejados e previstos para a ação educativa. São os resultados que o educador espera alcançar com a atividade pedagógica (MAGER, 1983, p.113).

Para Mager (1983) a atividade pedagógica se refere à ação pedagógica, e destaca que aos seres humanos são intrinsecamente engajados à ação. Ao relacionar a ação ao processo de aprendizagem, Mager (1983) indica a profunda necessidade

de atrelar as intencionalidades nesse processo, a partir do estabelecimento de objetivos. “A educação, sendo uma atividade humana, também se realiza em função de propósitos e metas. Assim, no processo pedagógico, a atuação de educadores e educandos está voltada para a consecução de objetivos” (MAGER, 1983, p.112).

Em comunhão com as contribuições de Mager (1983), Robert Mills Gagné (1965) aponta para a necessidade de sistematizar uma sequência de aprendizagem, evitando desvios no processo, como a omissão de etapas relevantes ao aprendizado. Para Gagné (1974), é essencial criar uma hierarquização no processo de aprendizagem, alinhada à complexidade, indicando as etapas que devem ser seguidas: reconhecimento de estímulo, geração de resposta, sequência de procedimentos, uso de terminologia, discriminações, formação de conceito, aplicação de regras e resolução de problemas. Para o autor, o processo de aprendizagem deve ser realizado de forma intencional e o caracteriza como uma série de eventos externos, que são planejados para influenciar discentes e promover a aprendizagem.

Gagné (1974) também postula que o processo de aprendizagem ocorre quando são perceptíveis as diferenças comportamentais na performance antes e pós estímulos intencionais e que ações estimuladoras devem ser diversificadas. Robert Gagné (1974) defende que situações estimuladoras devem ser organizadas em uma sequência sistematizada, alinhadas aos objetivos do curso e apresentadas de forma gradual, para que os aprendizes possam articular os novos conteúdos a conteúdos já trabalhados anteriormente. Nesta perspectiva, os conhecimentos prévios são elementos chave para o processo de aprendizagem, na teoria de aprendizagem de Gagné (1974), em que a contextualização e a articulação de saberes também se fazem presentes.

Além da necessidade de conhecer os processos internos do aluno, outro ponto que se destaca quanto à teoria de aprendizagem de Gagné é sua forte contribuição ao *design* instrucional atual, junto às propostas de Mager (1983), tanto em relação aos objetivos propostos - tempo individual, sequenciação, gradualidade e verificação de conteúdos - quanto à sistematização de etapas que evitem desvios no processo. As contribuições desses dois teóricos subsidiam o *design* instrucional, na medida em que a teoria dos objetivos instrucionais de Mager (1983) e a teoria da hierarquia complexa de Gagné (1974) podem ser identificadas na conceituação de *design* instrucional, como indica Filatro (2008).

Como ponto de partida para compreender o que é *design* instrucional, consideramos que *design* é o resultado de um processo ou atividade (um produto), em termos de forma e funcionalidade, com propósitos e

intenções claramente definidos, enquanto *instrução* é a atividade de ensino que se utiliza da comunicação para facilitar a aprendizagem (FILATRO, 2008, p.3).

É possível observar que as premissas de Gagné (1974) e Mager (1983), em relação aos processos de aprendizagem, ainda se encontram presentes na perspectiva atual de *design instrucional*, conforme afirma Filatro (2008), em que objetivos são definidos e a atividade de ensino, como sustenta Mager (1983), se fazem presentes a partir da comunicação. Em uma perspectiva mais atual do *design instrucional*, Filatro (2004) indica que, para além das contribuições Gagné e Mager, é essencial que a colaboração do aluno seja inerente ao processo ensino aprendizagem, atribuindo à participação do aluno ponto central de um processo instrucional, levando em consideração as teorias de aprendizagem, em consonância às necessidades da aprendizagem.

Alinhada às demandas culturais, Filatro (2004) ainda afirma que o DI precisa compreender de que forma as tecnologias da informação e comunicação (TIC's) podem contribuir para o processo de ensino aprendizagem, de uma determinada formação. Ainda que Filatro (2004) indique que o *design instrucional* seja um processo de planejamento para projetos educacionais apoiados por tecnologias, a autora ainda aponta que "(...) o *design instrucional* abriga um corpo de conhecimentos teóricos e práticos que vão além da onda mais recente do aprendizado eletrônico" (FILATRO, 2008, P.3).

Nessa perspectiva, Filatro (2008) afirma a necessidade de conhecer a evolução histórica do DI, e aponta que no cenário brasileiro o termo *design instrucional* se configure em um campo é relativamente novo. A autora indica que, dentre outras questões, ao se deparar com o termo DI existe uma profunda demanda em compreender que "(...) as tecnologias são apenas um dos elementos que compõe a resposta do *design instrucional* para necessidades educacionais diversas" (FILATRO, 2008, p.3). Para Filatro (2008), a ação intencional e sistemática, que envolve o ensino, requer planejamento, desenvolvimento, métodos e técnicas. Para a autora, as atividades, materiais e eventos, assim como os produtos educacionais, devem ser pensados em detrimento a um contexto didático, "(...) a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana (FILATRO, 2008, p.3).

Ao afirmar que o *design instrucional* deve estar estritamente alinhado aos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, Filatro (2008) nos remete à aderência do DI ao currículo, uma vez que o *design instrucional* não se encontra à deriva, descolado de uma estrutura institucional. Ao contrário, um DI realiza uma interface entre os valores institucionais e as formações ofertadas, posicionando-se como interlocutor diretivo. Ao tempo em que o currículo está para o 'o que?', o

*design instrucional* está para o 'como?', sendo as intencionalidades de ambos indissociáveis, desde a formação elencada até as interações que serão propostas.

É nessa intencionalidade que o *design instrucional* também se concretiza, tornando-se ativo no processo de ensino aprendizagem, estabelecendo uma comunicação entre as propostas metodológicas, curriculares e ideológicas de uma instituição, que pode optar por um DI fixo, aberto ou contextualizado, a depender da demanda a ser atendida. Um *design instrucional* é considerado fixo quando é estruturado de antemão, sem possibilidades de alteração durante a realização da formação. Toda composição do curso ocorre anterior à interação do público.

Já o *design instrucional* aberto é mais flexível quanto à sua estrutura, possibilitando alterações ao longo da formação, de acordo com a avaliação do aluno, como aponta Filatro (2008) "O *design instrucional* aberto privilegia a personalização e a contextualização" (FILATRO, 2008, p.20). Já o DI contextualizado é uma forma conjugada de *design instrucional* fixo, utilizando processos automatizados, e *design instrucional* aberto, personalizando interações e primando pela conexão humana. Tanto o DI aberto, quanto o fechado e o contextualizado serão melhor detalhados, no próximo subtópico.

## MODELOS DE DESIGN INSTRUCIONAL

Como já citado, um *design instrucional* pode ter o conceito aberto, fechado ou contextualizado. Além da questão conceitual também serão explicitados os processos de elaboração de uma formação à distância, a partir de cada abordagem do *design instrucional*, assim como suas características e orientações.

Para Filatro (2004) modalidades fechadas de DI tem como prática a proposição escalonada do processo de ensino aprendizagem, como se este processo ocorresse em estágios distintos. Em primeiro momento ocorre a análise, para identificação das necessidades de aprendizagem, para posteriormente definir os objetivos instrucionais, junto às restrições que envolvem o projeto. Em sequência são apresentados o *design* e o desenvolvimento, a partir "(...) do planejamento das instruções e a elaboração dos materiais e produtos instrucionais". (FILATRO, 2004, p.4). A posteriori, propõe-se a implementação, marcada pela participação discente no AVEA, que será culminada pelo processo avaliativo, indicando a possibilidade de manutenção, ou necessidade de revisão, da formação proposta.

O *design instrucional fixo* (ou fechado – DI fixo) é também referenciado como 'modelo de engenharia ou pré-engenharia'. Ele se baseia na separação completa entre as fases de concepção (*design*) e execução (implementação), envolvendo o planejamento criterioso e a produção de cada um dos componentes do *design*

instrucional antecipadamente à ação de aprendizagem (FILATRO, 2008, p.19).

Filatro (2008) indica que em situações em que o modelo fixo de DI é elencado, um especialista em *design* instrucional tomará as decisões quanto ao fluxo de aprendizagem, optando por interações automatizadas. Essas interações serão responsáveis por articular a comunicação com discentes, a partir da sequência e estruturação da formação, propostas pelo *designer* instrucional. A autora afirma que “O resultado desse trabalho é um *design* instrucional fixo e inalterável” (FILATRO, 2008, p.19). Para Filatro (2008) o resultado de formações que optam por esse tipo de DI é “(...) rico em conteúdos bem estruturados, mídias selecionadas e *feedbacks* automatizados. Em muitas ocasiões, dispensa a participação de um educador durante a execução e é dirigido à educação de massa” (FILATRO, 2008, p.20).

Filatro (2011) postula que o fluxo do *design* instrucional fechado é centrado no *designer*, com baixa participação de docentes e discentes. Neste modelo, docentes subsidiam a formação com conteúdos e informações e posteriormente fazem a validação técnica da formação elaborada. Ao *designer* instrucional cabe o papel de redigir dialogicamente o conteúdo entregue pelo docente, tornando-o mais amigável ao discente. Também cabe ao *designer* instrucional criar interfaces gráficas, como infográficos, inserção de imagens e objetos de aprendizagem, assim como as interações que devem ocorrer na plataforma – sendo que, a depender da instituição, o *designer* instrucional poderá ou não contar com uma equipe de ilustradores e programadores, para realizar as interações, de acordo com as orientações meticulosamente repassadas à equipe. Ao discente cabe o papel de interagir com a plataforma, identificando o comportamento esperado, de acordo com as orientações apresentadas e *feedbacks* automatizados.

É importante ressaltar que a proposta fechada de *design* instrucional prevê um distanciamento entre as etapas do processo de ensino aprendizagem, sendo um *designer* instrucional quem as elabora e um discente que participa em etapas distintas, tendo a nomenclatura de conteudista – elaboração dos textos, questões, propostas de fórum - sem a interlocução entre *designers*-docentes e docentes-discentes. Os *feedbacks* são, em sua maioria, automatizados, excluindo a interação direta e humana, o que proporciona uma oferta que pode ser continuamente disponibilizada, sem a necessidade de formações de turmas, contratação de docentes e/ou tutores e atualização de interações, de acordo com o *feedback* discente. Essas alterações propostas pelos discentes só poderão ser usufruídas por outros discentes, ou caso opte por realizar novamente a formação, em um outro momento.

Em contraponto ao DI fixo, o *design* instrucional baseado no conceito aberto prevê a interlocução docente e discente ao longo do processo formativo, o que possibilita redirecionar o processo de ensino aprendizagem. Com este modelo de DI, é possível identificar anseios e dificuldades discentes, reformulando ou acrescentando elementos ao processo formativo, de acordo com os retornos que são identificados, através de uma constante interação docente-discente e discente-discente. A este conceito de DI aberto estão relacionadas - além da forte presença docente já citada, que permite a constante comunicação ao longo da formação - a disponibilização paulatina das interações, possibilitando que mídias e interações possam ser alteradas, inseridas ou retiradas, e a frequente comunicação entre *designers* instrucionais e docentes.

Já no modelo de *design instrucional* contextualizado, Filatro (2008) aponta que as propostas de DI aberto e fechado são conjugadas, mantendo o foco no processo de aprendizagem discente, mas lançando mão de propostas instrucionais previamente elaboradas, oferecendo uma flexibilidade de intervenções, de acordo com o perfil do público-alvo. Filatro (2004) indica que esse modelo de *design* instrucional proporciona uma maior personalização, que propicia abarcar mais estilos de aprendizagem, respeitando o ritmo dos discentes e as especificidades regionais.

O *design instrucional contextualizado* (DIC) busca o equilíbrio entre a automação dos processos de planejamento e a personalização e contextualização na situação didática, usando para isso ferramentas características da Web 2.0.

(...)

Em outras palavras, o DIC reconhece a necessidade de mudanças durante a execução levadas a termo pelos participantes, contudo admite que a personalização e a flexibilização também podem ser asseguradas por recursos adaptáveis previamente programados. (FILATRO, 2008, p.20)

Para FILATRO (2008) o *design* instrucional contextualizado se aproxima do modelo aberto, uma vez que atribui à atividade humana o ponto central para planos de processo de ensino aprendizagem, sem excluir a utilização de unidades fixas e pré-programadas. Para a autora, o DI contextualizado, assim como o modelo aberto, prioriza a etapa de execução, que é indissociável à etapa de avaliação. Neste modelo a concepção, execução e avaliação caminham em conjunto, tendo o *designer* instrucional como centro do processo. Nesse cenário, o docente é o responsável pela elaboração dos repositórios de aprendizagem: questões, interações de fórum, subsídios acadêmicos, enquanto o *designer* instrucional fica a cargo do

repositório de objetos de aprendizagem, que farão a interlocução entre as propostas docentes e necessidades discentes, estando estes dois profissionais em atuação conjunta.

Para cada modelo pode ser instituído um método de *design* instrucional, que auxiliará na construção da formação. Entretanto, é válido destacar que o método estabelecido estará em consonância com a proposta institucional, afinado aos preceitos educacionais propostos por cada instituição.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para esta pesquisa, que busca investigar como o *design* instrucional das formações à distância do IFMG tem contribuído para a promoção da educação integral, foi necessário estabelecer uma metodologia que possibilitasse abarcar suas demandas. Sendo assim, um fluxo de investigação foi estabelecido, a fim de subsidiar o processo investigativo quanto à sua natureza, abordagem, objetivos, método, procedimentos, fonte de dados e análise de dados. A partir das contribuições de Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994), Yin (2005) e Gil (2007, 2008), a proposta de metodologia foi delineada, sendo melhor relatada ao longo deste tópico.

Por sua natureza aplicada, essa pesquisa de abordagem quali-quantitativa, que tem objetivo descritivo utilizará como método de investigação o levantamento de dados, elencando três procedimentos que visam confirmar ou refutar hipóteses construídas previamente, sendo eles a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a observação participante.

Nesse estudo, a pesquisa bibliográfica se pautou nos principais teóricos que versam sobre os temas *design* instrucional, educação à distância e educação integral. Em relação à pesquisa documental, foi elencado um acervo de documentos, baseado tanto nas leis e decretos do MEC, quanto nas portarias e resoluções do IFMG – neste ponto, destaca-se a grande contribuição das produções elencadas a partir do estado da arte, para subsidiar essa pesquisa, uma vez que indicavam um percurso documental a ser investigado. Quanto à observação participante, foi realizada uma vasta investigação dos sítios virtuais dos *campi* do IFMG, com o objetivo de identificar as formações EAD ofertadas pela instituição e para posterior investigação do *design* instrucional das formações e suas contribuições à premissa da educação integral.

Questionários e entrevistas com os participantes dos editais 11 e 12/2020 do IFMG, com os representantes EAD de cada *campus* e com um representante da coordenadoria de educação à distância (CEAD) do IFMG foram elencados como técnicas de investigação. A escolha destas técnicas teve por objetivo identificar como os dados levantados na pesquisa documental são identificados pelos agentes da educação à distância do IFMG.

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta pesquisa, que visa compreender e analisar como o *design* instrucional das formações à distância do IFMG tem contribuído para a promoção da educação integral, encontra-se em andamento. Portanto, o relato deste tópico apresentará resultados parciais, que foram identificados até este momento da pesquisa, relacionados à pesquisa bibliográfica, observação participante e pesquisa documental.

Neste cenário, o percurso metodológico realizado até este momento por esta investigação permitiu identificar o seguinte cenário:

- a) as formações EAD do IFMG apresentam oferta prioritária ao nível de extensão, não sendo identificadas formações vigentes no nível técnico e no nível de graduação e indicando uma oferta no nível de pós-graduação *lato senso*, em desacordo com o PDI de 2019-2023, que prevê oferta de formações de nível técnico, na modalidade EAD;
- b) a estrutura organizacional dos *campus* EAD e CEAD estabelecida pelo e pelo Fórum de Dirigentes de Ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FDE) de 2012, indica o estabelecimento da Coordenação de *Design* Instrucional (FG2) submetida à Coordenação de Produção de Materiais (FG1) e logo à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão/Acadêmica (CD4), não identificada no organograma institucional a ser divulgado no sítio virtual principal da instituição<sup>2</sup>, que apresentou última atualização em 24/04/2016;
- c) do início desta investigação, sendo o segundo semestre de 2019, até o início do segundo semestre de 2021, quando a plataforma +IFMG foi disponibilizada ao público, a oferta vigente de formações EAD da instituição nos sítios virtuais do IFMG indicava um curso de pós-graduação *lato senso* e uma formação no nível extensão - a formação EAD de extensão identificada apresentava *design* instrucional fechado;
- d) dos 17 sítios virtuais dos *campi* do IFMG, oito apresentavam link direto para as formações EAD oferecidas pelo IFMG, sendo o *link* de cinco sítios reencaminhados ao mesmo sítio virtual;
- e) a relação dos servidores públicos no IFMG, disponível no Portal da Transparência, não apresentava o cargo *design* instrucional – válido destacar que

2 <https://www.ifmg.edu.br/>

pela estrutura organizacional do IFMG e a Estrutura organizacional Campus EAD e CEADs um servidor com cargo de função gratificada de nível 2 (FG2) pode exercer a função;

f) os aprovados dos editais 11 e 12/2020 do IFMG, para implementação de cursos de Formação Continuada EaD no âmbito do Projeto +IFMG (IFMG Online) de demanda induzida receberam instruções para gravação da aula, a partir do guia de roteirização do +IFMG e *template* para elaboração do ebook – ambos documentos não fazem menção ao termo educação integral;

g) o IFMG possui um canal na plataforma virtual YouTube inscrito em 10/12/2019 e conta com 12 inscritos, duas *playlists*, divididas em Laboratórios Virtuais - Planeta IFMG, com um vídeo postado em 21/07/2021, com tempo de duração de 1h, 12min e 12seg, decorrente de apresentação realizada durante o evento Planeta IFMG. com 20 visualizações. A segunda *playlist* Tutoriais para uso dos espaços de produção em EaD – elaborada pela coordenadoria de EAD do IFMG, conta com 250 minutos de conteúdo, divididos em 16 vídeos, com tempo médio de 10 minutos e média de seis visualizações;

h) após o lançamento da plataforma virtual +IFMG, no segundo semestre de 2021 até a presente data em que este artigo foi publicado, foram disponibilizadas 79 formações, sendo destas 66 ofertas e 13 a ofertar, divididas em 10 eixos temáticos que serão apresentados a seguir com o número de ofertas vigentes e total de formações disponibilizadas: comunicação (2/4), concurso e vestibulares (5/9), cultura (3/4), direitos humanos e justiça (2/2), educação (16/16), idiomas (1/3), meio ambiente (2/3), saúde (1/1), tecnologia e produção (17/20), trabalho (17/17);

i) as formações ofertadas no sítio virtual +IFMG apresentam *design* instrucional fechado;

j) o profissional elencado para criar a *interface* usuário/formação/professor das formações EAD ofertadas pelo sítio +IFMG foi um *web designer*.

Outro ponto de destaque é a estranheza ao termo *design* instrucional, no contexto institucional, na ocasião da pesquisa documental e observação participante. Ainda que as formações EAD do IFMG sejam elaboradas a partir de uma proposta de *design* instrucional, o tema não aparece de forma explícita nos documentos que alcancem docentes formadores de conteúdos nos cursos EAD, nem na cultura organizacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados retornados da pesquisa realizada no Portal CAPES, tanto em relação aos termos *design* instrucional quanto ao termo educação à distância, evidenciaram uma série de achados investigativos. Em relação às produções retornadas no estado da arte, foi possível identificar que as produções, em sua maioria:

- a) estão situadas no âmbito do mestrado, com destaque para o mestrado profissional;
- b) estão relacionadas à Grande Área de Conhecimento Ciências Humanas ou Multidisciplinar;
- c) apresentam produções mais recentes – 2013 a 2019;
- d) apresentam declínio ao se relacionarem às áreas de concentração relacionadas à educação profissional e tecnológica.

Analisando os títulos e resumos, identificamos que o *design* instrucional ainda se configura como um desafio, quando investigado no cenário da educação profissional e tecnológica. Essas informações auxiliam a elucidar como tem sido discutido e efetivado o *design* instrucional das formações à distância, que são ofertadas pelo IFMG, que foram confirmadas pela observação participante, identificando ausência de coordenação de *design* instrucional, oferta de formações EAD inconsistentes ao planejamento estratégico de EAD do IFMG, baixa aderências aos canais de divulgação de EAD ofertados pela instituição e referências pouco aprofundadas sobre o *design* instrucional do IFMG, para elaboração de formações EAD – identificando o impacto desse cenário nas formações EAD ofertadas pela instituição, destacando o compromisso do IFMG com a promoção da educação integral. Essa realidade pareceu similar ao demonstrado nas leituras de trabalhos encontrados na pesquisa bibliográfica, na seção *Estado da Arte* dessa investigação, pois apesar de termos mais de 45 mil produções científicas que debatam *design* instrucional, apenas 13 apresentam relações com educação profissional.

Esses retornos que demonstraram baixa aderência de produções relacionadas ao *design* instrucional, ao ser atrelado ao universo da educação profissional, espelha uma real situação pouco desejosa. Espera-se que o tema ganhe mais fôlego nos debates institucionais e possa ser amplamente difundido, uma vez que mudanças estruturais na forma de propor educação, seja pelo ensino remoto ou educação à distância, foram impostas à vida acadêmica dos estudantes brasileiros. Acredita-se que o *design* instrucional necessite ocupar um lugar com mais destaque no novo cenário educacional, compromisso fir-

mado por essa pesquisa, a partir da elaboração de um produto educacional, que vise o fomento do *design* instrucional das formações à distância do IFMG.

Os achados bibliográficos evidenciam que a oferta das formações à distância se baseia em uma proposta de *design* instrucional, sendo esta uma *interface* entre as formações e os princípios das instituições proponentes, faz-se necessário investigar como esse *design* instrucional tem sido proposto e a qual fim se propõe. Somente a partir de uma pesquisa aprofundada, analisando e compreendendo o cenário do *design* instrucional das formações à distância, faremos contribuições assertivas para o universo das formações EAD, possibilitando a transformação para e pela educação.

## REFERÊNCIAS

- FDE. Fórum dos Dirigentes de Ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Proposta de instituição da Educação a Distância nos Institutos Federais**. São Paulo, 2012.
- FILATRO, Andréa. **Design instrucional contextualizado**. São Paulo: SENAC; 2004.
- FILATRO, Andréa. **Teorias Pedagógicas Fundamentais para Ead**. IV Encontro Nacional de Educação à distância para a Rede de Escolas de Governo – EAD como estratégia para enfrentamento nos desafios da Gestão Pública. Brasil: 2011. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1538>. Acesso em 09 mar. 2021.
- FILATRO, Andréa. CAIRO, Sabrina. **Produção de conteúdos educacionais: design instrucional, tecnologia, gestão, educação e comunicação**. São Paulo: Saraiva, 2017.
- FILATRO, Andréa; PICONEZ, Stela. Contribuições do *design* instrucional e do Learning *Design* para a organização do trabalho pedagógico. In J. Sánchez (Ed.): **Nuevas Ideas en Informática Educativa**, Santiago de Chile v. 4, p. 81-88, 2008. <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/511200841151PM.pdf>. Acesso em 09 mar. 2021
- GAGNÉ, Robert M. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1974.
- GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec, 2006
- Estrutura organizacional, 2016. Disponível em <<https://www.ifmg.edu.br/portal/estrutura>>
- IFMG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2013**. Belo Horizonte, 2019 Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/downloads/pdi-2019.pdf>. Acesso em: 09 mar 2021.
- Plataforma +IFMG, 2020. Disponível em <<https://mais.ifmg.edu.br/>>. Acessado em 25/09/2021
- Youtube, 28/05/2021. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=zXxDJYfCmT0&list=PLwmONwoFvL-FwF7cKPMTiGei4npAwiOPg>>. Acesso em: 25/09/2021.
- \_\_\_\_\_, 21/07/2021. Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=rkQSSSApncI&list=PLwmONwoFvL-GKSYwBRTIaFQ7ucME\\_8v-9](https://www.youtube.com/watch?v=rkQSSSApncI&list=PLwmONwoFvL-GKSYwBRTIaFQ7ucME_8v-9)>. Acesso em: 25/09/2021.
- O conteúdo expresso no trabalho é de inteira responsabilidade do(s) autor(es).**

# **EIXO TEMÁTICO 4**

HISTÓRIA E MEMÓRIAS NO  
CONTEXTO DA EPT

# A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, TÉCNICA E TECNOLÓGICA

Este trabalho integra uma pesquisa mais ampla de doutorado e tem como objetivo analisar a formação de professores na rede federal de educação profissional, técnica e tecnológica. Para isso, apresenta um resgate histórico das principais legislações referentes à expansão da rede e à ampliação do atendimento para englobar a graduação e a pós-graduação. A pesquisa exploratória, com pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos (BAKHTIN, 1997; 2010), discute, de forma dialógica e atenta ao contexto, legislações referentes à rede. Faz também incursões nos dados de 2020 da plataforma Nilo Peçanha, que demonstram a maior oferta de cursos superiores de licenciatura (799) do que de tecnologia (766) e bacharelado (672) na rede. Dentre as licenciaturas mais ofertadas, destacam-se Ciências Biológicas, Física, Matemática e Pedagogia. Nesse contexto, a Pedagogia é o único curso, dentre os mais ofertados, que escapa da prioridade às licenciaturas de ciências e matemática, estabelecida pela Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008). Assim, este trabalho discute, na especificidade institucional dos Institutos Federais, o fortalecimento da formação de professores. Os resultados apontam que o crescimento das licenciaturas, aliado à discussão teórica, revela a necessidade de pesquisar a formação de professores proporcionada nesse contexto.

**Palavras-chave:** Institutos Federais. Licenciaturas. Formação de Professores.

Bárbara Ferreira Matias Bianchi – IFMG

Pedagoga (UFV). Mestre em Educação (UFV). Doutoranda em Educação (UFES) – e-mail: barbara.matias@ifmg.edu.br

Valdete Côco – UFES

Pedagoga (UFES). Mestre em Educação (UFES). Doutorado em Educação (UFF) – e-mail: valdetecoco@hotmail.br

## INTRODUÇÃO

A educação profissional e tecnológica (EPT) se fortaleceu nos últimos anos, com uma expansão considerável, especialmente depois da criação dos Institutos Federais (BRASIL, 2008). No cenário de expansão, a formação de professores emerge como um foco relevante de atendimento dos Institutos, nos mobilizando a discutir sobre essa temática com vistas a estabelecer um panorama sobre as licenciaturas na EPT, em diálogo com as legislações e dados atuais.

A formação de professores tem se constituído um campo de amplos debates acadêmicos, sobretudo diante das recentes reformulações das orientações legais (BRASIL, 2017; BRASIL, 2019), cujos conteúdos e concepções foram amplamente questionados por educadores (ANPED, 2019; ANFOPE, 2019). Além dos debates e processos de reformulação, o contexto de crise mundial sanitária vivenciado em 2020 afetou significativamente a sociedade, e, com o estabelecimento do ensino remoto, novos desafios se impuseram à formação de professores, evidenciando ainda mais a relevância da temática.

Diante dessa importância, e das várias possibilidades de foco de estudos, deparamo-nos com a constatação da necessidade de “estudar cuidadosamente a oferta de cursos de licenciatura dimensionando-a com maior cuidado, atentando para as áreas de conhecimento dos currículos da educação básica” (GATTI et al.; 2019, p. 313). Assim, este capítulo tem como objetivo analisar a formação de professores na rede federal de educação profissional, técnica e tecnológica, pois integra uma pesquisa de doutorado em andamento que se atenta à Educação Infantil nos cursos de Pedagogia dessas instituições.

Para isso, apresenta um resgate histórico das principais legislações referentes à expansão e à ampliação do atendimento nessa modalidade para englobar a graduação e a pós-graduação, com atenção à oferta de cursos de licenciatura. A pesquisa teórica, com pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos (BAKHTIN, 1997; 2010), discute, de forma dialógica e atenta ao contexto, legislações que evidenciam um processo histórico tardio, mas potente de inserção da formação de professores. Com abordagem qualitativa que prima pela compreensão holística e complexa da realidade (ANDRÉ, 2010; GROULX, 2012), realizamos uma pesquisa teórica e documental (LE GOFF, 1990; BAKHTIN, 1997; 2010), por meio do acesso e discussão das legislações, nas quais buscamos as referências às licenciaturas na história da EPT, e dos dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha, em 2020, que forneceram um panorama atual das licenciaturas nesse cenário.

Os Institutos Federais foram instituídos na Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) e segundo o site do Ministério da Educação e Cultura (MEC), entre 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas, de 2003 a 2016 foram mais de 500 novas unidades, com um total de 644 atualmente.

O impacto dessa legislação significou mais do que unificar escolas técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) que existiam anteriormente; ela traduziu uma reformulação institucional que visava a uma nova estruturação da educação profissional no país. O art. 7º da lei citada (BRASIL, 2008) evidencia os objetivos dos Institutos Federais mencionando a oferta para “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”.

Como se vê, há um destaque para as graduações nas áreas de ciências e matemática. A esta questão atribuímos uma relação muito provável com a escassez de professores, pois um relatório federal elaborado em 2007 aponta essas duas áreas como as mais deficitárias de professores formados (BRASIL, 2007a). Além disso, em 2019, o censo da educação básica aponta que, na educação infantil, 26,8% de professores não possuem formação adequada em nível superior. No ensino

fundamental, esse mesmo grupo chega a 19,9%. Já no ensino médio, uma quantidade maior de docentes possui formação adequada, mas ainda restam 11,4% sem a licenciatura em nível superior (BRASIL, 2020). Sobre isso, Gatti et al. (2019, p. 89) apontam que:

[...] ainda se encontram docentes atuando sem uma formação geral e pedagógica, e também, em muitos casos, sem formação na disciplina que lecionam. Isto se processa dada a escassez de professores em algumas regiões ou áreas de conhecimento, como as científicas (Física, Química, Biologia e Matemática), em razão, seja da baixa procura de cursos de formação de professores nessas áreas, ou porque os formados preferem trabalhar em setores mais prestigiados e mais compensadores financeiramente.

Além desses motivos, as autoras acrescentam que a formação por disciplinas, e não por áreas de conhecimento, também influencia significativamente essa escassez. Também a lacuna formativa de professores que atuam em áreas diferentes da graduação original tem levado diversos países a investirem em programas especiais para suprimento do déficit de conhecimentos (GATTI et al., 2019, p. 89).

Diante desse cenário brasileiro, os IFs emergem como um locus importante da formação, em que se constata a especificidade institucional, com novas características tanto para o ensino médio quanto para os cursos superiores. A instituição configurou-se de forma a encaminhar para descentralização (*campus* em várias cidades, com diretores locais e uma reitoria) e sua interiorização (*campi* em lugares que não haviam sido alcançados pelas grandes universidades federais, cidades às vezes à margem dos grandes centros). Os Institutos Federais foram organizados então no formato multicampi (BRASIL, 2008, art. 9º) e na legislação consta a localidade das reitorias instituídas (anexo I da Lei nº 11.892/2008). Propositivamente, portanto, os IFs foram criados com o intuito de promover articulação entre o regional e o local.

Os Institutos Federais também possuem como característica a verticalização do ensino, que prevê o atendimento desde a educação básica até possivelmente a pós-graduação, no intuito de suprir a demanda do mercado com uma formação completa. Consequentemente, fazem conviver diferentes perfis de estudantes e docentes em uma única instituição. Ainda, os Institutos Federais constituem-se de *campi* menores com possibilidades de maior transição, parcerias, diálogos e projetos entre as áreas, mas também de embates e contrapalavras, num sentido bakhtiniano (BAKHTIN, 2009). Sua organização por áreas e o formato de gestão por vezes se assemelham às escolas da educação básica, com relações mais aproximadas entre os diretores de *campus*, a comunidade acadêmica e as questões vivenciadas

ali. Mas, por outro lado, por vezes o próprio fato de atender à educação superior, com a organização que supõe esse nível de ensino, há tendências organizativas que buscam inspiração nas universidades. É provável que essa especificidade institucional se refira exatamente à diversidade no atendimento.

Assim, arquitetamos o texto de maneira a introduzir a temática abordada durante o capítulo, seguidamente evidenciamos os pressupostos teórico-metodológicos, com as concepções basilares na construção da pesquisa. Em um terceiro movimento, destacamos os caminhos metodológicos percorridos no estudo das legislações e dados estatísticos da EPT. Prosseguimos para as discussões sobre os resultados e com isso, seguimos para as considerações finais que organiza as constatações a partir desse estudo.

### PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Dados os propósitos deste estudo, estabelecemos um quadro teórico que acarreta implicações teórico-metodológicas especialmente no que tange às concepções de pesquisa documental e de licenciaturas. Com pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos, esta pesquisa prima pela dialogia, uma vez que “o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialogico*” (BAKHTIN, 1997, p. 403, grifo do autor). Assim, na construção da pesquisa e nas análises buscamos compreender as relações de forma holística, em que pessoas e textos estão constantemente em processo inconcluso e de diálogo (FREITAS et al., 2015, p. 52).

Para compreendermos a pesquisa documental, partimos de uma breve discussão sobre o seu foco, o documento. O termo documento tem origem no latim, *documentum* (uma lição, um exemplo instrutivo) e deriva do verbo *docere*, que significa “ensinar”. Originalmente difere do sentido atribuído pela corrente da historiografia positivista, que alterou o significado do termo para “prova”, numa ideia de prova histórica (LE GOFF, 1990, p. 536). Assim, durante o século XIX e início do século XX, persistiu uma concepção de estudo do documento que o considerava como “fundamento do fato histórico” (LE GOFF, 1990, p. 536). Concordamos com o autor na contraposição desse entendimento positivista do documento enquanto fato objetivo e prova histórica concreta, como se fosse cópia da realidade. Destacamos, além disso, que o documento também “resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias” (LE GOFF, 1990, p. 548).

Um dos nossos pressupostos em Bakhtin (1997) diz respeito ao inacabamento das pessoas, das instituições e das enunciações, que não estão fixas e concluídas, mas se movimentam, em constante transformação. Também concebemos a não neu-

tralidade dos documentos que farão parte da análise, por serem atravessados de ideologias circundantes que, no caso desta pesquisa, fornecem informações legítimas sobre o nosso foco.

Portanto, o estudo de documentos demanda vigilância do pesquisador de questioná-lo em suas condições de produção, seu contexto, investigando-o a fundo, correlacionando ao seu tempo e a outros produzidos correlatamente (LE GOFF; 1990, p. 548). Essa consideração não reduz a importância do documento na sua potencialidade de fornecer indícios sobre um determinado pensamento ou contexto, sobre as projeções dos autores e informações prescritas do fato a ser investigado. Ela, todavia, implica em postura ética do pesquisador de reconhecer as limitações e potencialidades da técnica de coleta de dados, em que diverge da postura de pesquisadores que vão ao encontro dos dados com perguntas prontas a documentos que não possuem aquelas respostas.

Acrescidas a essas contribuições, acionamos Bakhtin (1997, p. 334), que afirma que “o ato humano é um texto potencial e não pode ser compreendido (na qualidade de ato humano distinto da ação física) fora do contexto dialógico de seu tempo”. Assim, importa-nos atentar para o tempo histórico e para os diálogos com textos que se articulam.

Além dessas considerações sobre a pesquisa, estabelecemos diálogo sobre a formação de professores a partir da definição do termo licenciatura, que é:

processo formativo por meio do qual são credenciados os profissionais que exercerão o magistério na educação básica dos sistemas de ensino. Segundo o Parecer 28/2001 do Conselho Nacional de Educação, a licenciatura é uma licença (autorização, permissão), concedida por autoridade pública, em conformidade com a legislação vigente, àqueles a quem cabe a tarefa de exercer uma atividade profissional no magistério (SOUZA, 2010, s/p.).

A licenciatura, concebida como locus privilegiado de formar e preparar o professor para a docência, configura uma das principais temáticas deste estudo e, por isso, observamos a especificidade dos Institutos Federais a partir dessa compreensão. Também a esse respeito, atentamo-nos às reflexões sobre as licenciaturas no país que denunciam seu caráter excessivamente disciplinar, baseado em uma organização curricular das escolas que fragmenta a formação:

Além da fixação estritamente disciplinar, a formação em educação mostra carências evidentes nos currículos das licenciaturas. A cultura dominante é fundamentalmente bacharelesca. Reflete isso também opções feitas pelas políticas públicas como as que levaram à trans-

formação de antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), que ofereciam formação de nível médio e pós-médio, nos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs), com *status* de universidade, instados a oferecer licenciaturas (GATTI et al., 2019, p. 312).

Desta forma, as autoras advogam licenciaturas que contemplem formação integrada à escola, com possibilidade de estágio coerente e engajado, com currículo interdisciplinar que contribua para a superação dos desafios impostos à prática profissional docente (GATTI et al.; 2019, p. 314). A partir desses pressupostos teórico-metodológicos, evidenciamos os principais conceitos desta pesquisa e, na busca por compreender a formação de professores no contexto da educação profissional, seguiremos adiante com os caminhos metodológicos da pesquisa.

### CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa (ANDRÉ, 2010), priorizou os aspectos complexos e holísticos aos quantitativos e numéricos, de forma a contemplar nossas questões de estudo. Diante de nossos pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos (BAKHTIN, 1997; 2009; 2010), o trabalho pressupôs uma perspectiva dialógica em que os documentos e dados analisados foram compreendidos à luz do contexto.

Ainda tendo em vista os propósitos da pesquisa, optamos por uma pesquisa teórica; como técnica de coleta de dados, utilizamos a pesquisa documental, que permitiu acessar as informações que interessavam a esta investigação (LE GOFF, 1990; BAKHTIN, 1997; 2009; 2010). Dessa maneira, foram estudadas as legislações da educação profissional desde o marco inaugural (BRASIL, 1909) e também dados atuais sobre a oferta de licenciaturas disponibilizadas pela Plataforma Nilo Peçanha, em 2020.

### PROCESSO HISTÓRICO DE INCLUSÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EPT

A história da educação profissional no Brasil inicia pelo Decreto nº 7.566/1909, que inaugurou, com a assinatura de Nilo Peçanha, 19 escolas de artefices. No documento, é expressa a concepção de educação profissional como forma de possibilitar um ofício aos desvalidos, em sentido assistencialista e com forte apelo social. No trecho abaixo, o documento explica as considerações introdutórias para decretar o início das escolas técnicas:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosi-

dade ignorante, escola do vício e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação (BRASIL, 1909).

Assim, é perceptível que essas escolas foram fundadas com uma proposta de ocupar os pobres, destinando a formação intelectual, universitária e propedêutica às classes dominantes. Nessa concepção dual de sociedade, fica evidente que a educação profissional servia para tornar “os cidadãos úteis à nação”, como uma beneficência do governo, a fim de acudir aos necessitados. Portanto, trazia forte vinculação assistencialista, conforme aponta o documento, quando cita que “afastará da ociosidade ignorante”. Dessa forma, o papel da escola era evitar problemas relacionados provavelmente ao alcoolismo e drogas, da “escola do vício e do crime”. Essa percepção de formação profissional vai perdurar durante muito tempo, sendo considerada menor em termos de status social e de valorização profissional, enquanto a qualificação acadêmica e universitária teve peso muito maior para o prestígio social e o destaque na sociedade.

De 1909 até os dias atuais houve uma série de avanços na elaboração política da educação profissional, ainda que se considerem as lutas, contradições e retrocessos vivenciados ao longo da história. Isso fica evidente através da atribuição de um capítulo exclusivo dedicado à educação profissional na LDBEN nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) e também por meio do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997), que estipula o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Este decreto, na realidade, propõe uma “reforma da educação profissional e tecnológica, com a possibilidade de uma formação em nível superior mais rápida, via cursos tecnológicos” (LIMA, 2014, p. 71). Com isso, é a primeira vez em que se possibilitam cursos superiores com essa especificidade para a educação profissional nos níveis I - básico, II - técnico e III - tecnológico. Ou seja, apenas nesse contexto recente que se torna possível uma nova concepção institucional que, de certa forma, passa a abarcar a educação profissional e também a tecnológica, pois permite uma variedade de ofertas de cursos. Consequentemente, a educação profissional consegue acessar o que antes era feito quase exclusivamente nas faculdades e universidades.

Depois disso, o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) estabelece uma nova concepção de educação profissional, visto que adiciona a formação inicial e continuada profissional, referida como “educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação”. A inserção desses novos níveis de ensino possibilitou uma ampliação ainda maior do repertório de cursos e uma maior abrangência das instituições de educação profissional, impactando principalmente os CEFETs. Nesse contexto, cabe destacar as contribuições de pesquisadores dedicados a acompanhar as políticas da educação profissional

que destacam os embates em torno da promulgação dessa legislação (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Segundo a linha do tempo “Rede federal de educação profissional e tecnológica”, disponível na página oficial do MEC, em 2005 foi lançada a primeira fase de expansão, com 60 novas unidades (Lei nº 11.195/2005). Essa expansão foi de suma importância para o modelo atual dos Institutos Federais. Em 2007, estabeleceu-se a meta de construir mais 354 unidades até 2010, com a segunda fase do Plano de expansão da Rede Federal e na ocasião, promulgou-se o Decreto nº 6.302/2007 (BRASIL, 2007b) que instituiu o Programa Brasil Profissionalizado, que versa sobre a formação em nível médio integrado à educação profissional. Seu objetivo era estimular o desenvolvimento local e regional, de forma a abrir novas possibilidades para propostas de aberturas de cursos/escolas. No ano seguinte, os Institutos Federais foram criados com a junção de antigas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades ou autônomas, ou CEFETs. Em alguns casos, determinadas faculdades também passaram a fazer parte da rede federal de educação profissional técnica e tecnológica. Nesse processo de criação dos institutos, alguns *campi* foram abertos em cidades em que não havia nenhuma escola técnica.

A partir de então, tem-se o marco mais importante dessa história, que é o texto de criação dos Institutos Federais, a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008). Ela apresentou uma abrangência jamais vista, pois estabeleceu instituições com cursos profissionalizantes integrados ao ensino médio, ensino superior e pós-graduação *stricto sensu*. Assim, a educação profissional passa a ter uma abrangência bastante relevante. Como objetivos, a Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008) orienta que no mínimo 50% das vagas ofertadas devem ser dedicadas à formação técnica, em nível médio, prioritariamente na forma integrada, e que no mínimo 20% das suas vagas sejam dedicadas aos cursos de licenciatura ou formação de professores, sobretudo nas áreas de matemática e ciências.

Todavia, em 2010, a Secretaria de Educação profissional e Tecnológica (SETEC) lançou um documento com concepções e diretrizes dos institutos federais em que o termo “licenciatura” aparece 12 vezes (BRASIL, 2010). A este respeito, Lima (2014, p. 4) afirma a especificidade da organização institucional dos IFs, pois “possuem um histórico específico relacionado à educação profissional; têm uma variedade de níveis dos cursos ofertados; e realizam seu vínculo com o Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação profissional e Tecnológica (SETEC)”, o que a autora coloca que significa uma meta de profissionalização no país, sobretudo nos quesitos técnico e tecnológico. Portanto, as licenciaturas oferecidas pelos Institutos revelam um lócus diferente daquelas oferecidas por outras instituições de educação superior.

Esse lócus diferenciado é o que buscamos estudar nesta pesquisa. As reflexões propostas por este breve olhar para a história nos permitem captar, ainda que de maneira incipiente, os processos de abertura das possibilidades e de estabelecimento desses novos caminhos. Mais ainda, observar o desenvolvimento contínuo da história da educação profissional brasileira possibilita compreender como a legislação insere a formação em nível superior aos poucos e, assim, acaba por atingir algumas das muitas questões que subsidiam esta pesquisa.

Com base nessas leituras e discussões sobre as razões para as instituições de educação profissional, técnica e tecnológica investirem, recentemente, de maneira mais contundente na oferta em nível superior nas licenciaturas, questionamos: Como se caracteriza a oferta de cursos de licenciaturas atualmente na rede federal de educação profissional, técnica e tecnológica?

### PANORAMA ATUAL DA OFERTA DE CURSOS DE LICENCIATURA NOS IFs

Como visto, as licenciaturas foram incluídas nos Institutos Federais em um contexto de expansão recente, embora a inauguração da educação profissional seja datada de 1909 (BRASIL, 1909). Isso significa que a educação profissional e tecnológica possui uma história densa, com acúmulo histórico de oferta, ainda que em menor número de escolas antes da expansão, mas tudo isso antecede a inclusão da oferta das licenciaturas. Nesse contexto, analisamos dados atuais sobre as vagas disponibilizadas pela Plataforma Nilo Peçanha (2020), a fim de tecer reflexões sobre a formação de professores nessa rede específica.

No aprofundamento das questões, destacamos a invisibilidade das licenciaturas nos IFs, especialmente observada ao fazer a leitura do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, em nível médio (BRASIL, 2016a), do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (BRASIL, 2016b), ambos publicados pela SETEC/MEC, mas constatamos a inexistência de um catálogo similar das licenciaturas brasileiras ligadas à rede. Na busca por este documento, inferimos que a abertura relativamente recente da rede para ofertar as licenciaturas, e o fato de as primeiras licenciaturas advirem/descenderem das áreas tecnológicas, sucumbiram as particularidades próprias das licenciaturas na rede. Especialmente no que tange a organização institucional no âmbito nacional, as licenciaturas nos IFs têm pouca visibilidade nos documentos oficiais, mas também pouca articulação nacional. Na pesquisa que realizamos, encontramos registro de um evento nacional das licenciaturas dos IFs (I Fórum Nacional das licenciaturas dos Institutos Federais: “Em busca de uma identidade”) cuja temática se refere justamente a este status das licenciaturas de “buscar uma identidade”, com registro do último encontro, organizado em 2010.

Prosseguindo com a discussão, a legislação inaugural dos IFs (BRASIL, 2008), em seu art. 6º, que dispõe em nove incisos

sobre as finalidades e características institucionais, também não faz menção às licenciaturas. Mas em face aos desafios da visibilidade da formação de professores na educação profissional e tecnológica, em nossa pesquisa nos deparamos com os dados a seguir, que indicam um número significativo de oferta de cursos de licenciatura que a rede dispõe atualmente:

**Tabela 1:** Cursos, Matrículas, Ingressantes, Concluintes, Vagas e Inscritos por Tipo de Curso de Tipo de Oferta

Tipo Curso	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Vagas	Inscritos
Bacharelado	672	108.061	28.277	5.737	30.078	296.116
Licenciatura	799	95.827	26.705	4.603	27.858	225.128
Tecnologia	766	87926	25.480	6.932	26.940	296.498
Doutorado	8	473	148	48	176	219
Doutorado Profissional	1	14	14	0	14	71
Especialização	601	44.106	19.570	8.619	22.329	60.227
Mestrado	42	2.724	919	494	1.146	2.762
Mestrado Profissional	139	5.267	1.980	778	2.124	28.189

Fonte: Dados da Plataforma Nilo Peçanha, 2020

A partir da Tabela 1 podemos observar que em 2020 os IFs possuem 799 cursos de licenciatura e que, em número de cursos, eles ultrapassam os 672 de bacharelado e também os 766 ligados à tecnologia. No quesito matrícula, os cursos de bacharelado possuem 108.061 mil, seguidos de 95.827 mil estudantes na licenciatura, e os cursos de tecnologia chegam a 87.926 mil. Ainda que a oferta de cursos não seja equivalente ao número de ingressantes, porque as licenciaturas se destacam nos dados da oferta de cursos, mas não nas inscrições, evidenciamos a relevância desse dado para esta pesquisa, pois objetivamos compreender a oferta da formação de professores nos IFs e não necessariamente dados sobre ingresso, permanência ou taxa de formação desses licenciandos. Na análise dos dados, mais estudantes concluem cursos de tecnologia (6.932 mil) do que de bacharelado (5.737 mil) ou de licenciatura (4.603 mil), embora a licenciatura tenha mais cursos (799) e o bacharelado possua mais vagas (30.078 mil). Essas considerações destacam a complexidade de equacionar a oferta de e a procura por cursos superiores. A esse respeito,

Gatti et al. (2019, p. 131) constatam o crescimento da oferta de vagas das licenciaturas, mas a dificuldade em preenchê-las. Elas também observam o alto índice de evasão em algumas licenciaturas, especialmente das áreas de ciências e matemática que ultrapassa os 50%. Sobre essa evasão exorbitante, elas afirmam que ocasiona o desperdício de recursos materiais e humanos investidos e questionam se podem ser atribuídos às variáveis de contexto, mas também às formas de organização interna aos cursos (GATTI et al., 2019, p. 130).

De modo geral, a expansão dos cursos de formação docente não apenas acontece *pari passu* com a ampliação das oportunidades educacionais para o conjunto da população, como

tem impactado significativamente no aumento do número de pessoas com nível superior de educação no país. Considerando as áreas a que pertencem os cursos arrolados em 2016 pelo Censo da Educação Superior de 2017, observa-se que aqueles voltados à Formação do Professor e às Ciências da Educação, ao lado dos cursos de Comércio e de Administração, são os mais numerosos entre todos, juntas, as duas áreas perfazem 43% da oferta dos cursos superiores no país (GATTI et al., 2019, p. 107-108).

A este respeito, Gatti et al. (2019) afirmam que os profissionais docentes são numerosos e, conseqüentemente, demandam muitos cursos de formação, especialmente no contexto após a LDB nº9.394/1996 (BRASIL, 1996), que estipulou a prioridade da educação do professor em nível superior. Na Tabela 2 evidenciamos que atualmente estão registradas, nos Institutos Federais, 26 licenciaturas, das quais destacamos as seis com maior oferta de cursos:

**Tabela 2:** Licenciaturas com maior quantidade de cursos nos Institutos Federais

	Nome do curso	Quantidade de cursos
1	Matemática	136
2	Química	120
3	Ciências Biológicas	116
4	Física	110
5	Pedagogia	66
6	Letras (Letras; Letras- Port.; Letras- Língua estrangeira)	59

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da plataforma Nilo Peçanha, 2020

A partir desses dados, observamos uma congruência com o previsto na Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que afirma a preferência pelas áreas de ciências e matemática, já que os cursos de Matemática, com 136, Química, com 120, Ciência Biológicas, com 116, e Física, com 110 cursos, são os que se destacam com números maiores. Consideramos ainda, os cursos com menos ofertas em que Filosofia não aparece na lista, ou seja, não é ofertada em nenhum IF do país, Artes Cênicas e Intercultural Indígena, ambos com um curso ofertado, Libras, com 2, História com 3 cursos, Artes visuais e Teatro, possuem 4, Ciências Sociais com 5 e Dança com 7 cursos ofertados. Desta forma, dentre as tradicionais licenciaturas, as Ciências Sociais e Humanas possuem baixa oferta, com exceção para a Geografia que possui 26 cursos ofertados pelo país. A baixa oferta desses cursos, especialmente da Sociologia e Filosofia, foi denunciada por uma pesquisa que advogava que as licenciaturas se configuram como “um estranho no ninho” dos CEFET’s e dos IFs (PANSARDI, 2013). Ao vislumbrar esses dados sob uma perspectiva dialógica, nós diríamos que as licenciaturas são como um estranho potente no ninho, porque têm se fortalecido, mas ao mesmo tempo, causam estranhamento, no sentido de que potencialmente disseminam a sensibilização para os aspectos educacionais da instituição.

Retomando a análise desses dados, destacamos a licenciatura em Pedagogia, primeira a escapar da especificidade prevista na lei (BRASIL, 2008), com oferta de 66 cursos. Também se destaca nesse contexto a especificidade dos docentes formadores desse curso, já que este seria uma das poucas licenciaturas em que não há atuação no ensino médio integrado. Na maioria das licenciaturas, os docentes também atuam no ensino médio integrado, o que possivelmente fortalece a área pois possibilita um número maior de docentes e torna possível uma organização interna para uma maior especialização, já que os concursos para a carreira de professor do ensino básico técnico e tecnológico não contempla especificidades internas às áreas, como nas carreiras dos docentes universitários. Dentre as 26 licenciaturas encontradas e catalogadas, há outros cursos com essa característica, como licenciatura em Dança, Educação do Campo e Educação Profissional, Téc-

nica e Tecnológica etc. Nesse cenário, Pedagogia ultrapassa essa verticalização institucional estendida aos docentes, pois estes atuam apenas no curso superior, com possibilidade de atuação na pós-graduação. Apesar desse destaque, pesquisas têm apontado para escassez de produções sobre a formação de professores nesses cursos no contexto dos IFs (CÓCO; BIANCHI, 2020; BRANDT, 2018).

Apesar de não termos estudado a fundo as razões da abertura dos cursos de Pedagogia nos IFs, visto que contextos regionais ou mesmo organizativos podem contribuir para isso, tecemos algumas reflexões sobre isso. Uma inferência diz respeito ao aumento do número de docentes da educação infantil em 15,7%, segundo dados do Censo da Educação Básica 2019 (BRASIL, 2020). O crescimento da demanda para esse nível de ensino, aliada ao amplo mercado de atuação que a formação em Pedagogia proporciona, parece fazer com que o curso se torne atraente para o contexto dos IFs. Além dessas inferências, a pesquisa de Gatti et al (2019) aponta maior permanência de estudantes dos cursos de Pedagogia em relação à grande evasão em outras licenciaturas, e, diante disso, questiona se “haveria nos cursos públicos de Pedagogia indícios de maior sensibilidade institucional, com o oferecimento de apoio mais adequado aos estudantes de modo a assegurar a permanência de um maior contingente de alunos até a conclusão da licenciatura?” (GATTI et al., 2019, p. 130).

Por fim, esses dados trazem à tona que a formação de professores tem se constituído um campo importante de atuação da educação profissional tecnológica e que merece atenção no sentido de pesquisas que desvendem a configuração desses cursos, dada a especificidade institucional.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das considerações realizadas a partir desta pesquisa acerca do percurso histórico de inclusão da formação de professores nos Institutos Federais e das incursões com dados atuais da Plataforma Nilo Peçanha, concluímos que, apesar de terem se estabelecido recentemente (BRASIL, 2008), as licenciaturas têm apresentado um número de oferta de cursos

que supera os cursos de bacharelado e de tecnologia, demonstrando sua potência apesar de transgredir a missão de profissionalização e tecnologia que caracterizam essas instituições. Também, embora a lei estabeleça um mínimo de 20% das ofertas de vagas garantidas e priorize as áreas de Ciências e Matemática, as licenciaturas de Pedagogia e Letras se destacam no cenário, com números relevantes de cursos.

Diante disso, ainda que o número de matrículas em cursos de bacharelado seja maior, as licenciaturas tem se fortalecido, com a maior oferta de cursos atualmente, maior que os cursos ligados à tecnologia. Dada a especificidade institucional de descentralização, esse dado significa mais *campi* ofertando licenciaturas pelo país.

Nesse cenário, destaca-se a preocupação com altos índices de evasão em algumas licenciaturas, especialmente às de ciências e matemática, que constituem o foco da legislação que instituiu os Institutos Federais. Também é enfatizada a dificuldade em preencher as vagas ofertadas pelos cursos. Diante dessa conjuntura, a licenciatura em Pedagogia sobressai, pois transgredir a especificidade da legislação e, embora não seja um curso cujos docentes atuem também no ensino médio integrado (já que isso poderia indicar prováveis razões), tem se fortalecido. A respeito do crescimento da abertura de cursos de Pedagogia nos IFs, consideramos que pode ser devido ao aumento considerável de professores na educação infantil nos últimos anos; mas também ao amplo mercado de trabalho que torna a profissão atraente, apesar dos baixos salários; ainda pelos baixos índices de evasão e por possibilitar aproveitar os docentes da área de educação que ingressaram para atuar em outra licenciatura inicialmente.

Assim, os Institutos Federais têm se mostrado um locus importante de formação de professores no Brasil, apesar da pouca visibilidade nos documentos oficiais e também no campo de estudos. Por fim, dado seu histórico, a especificidade institucional - pela vinculação ao MEC através da SETEC e o objetivo de disseminar profissionalização e tecnologia no país etc. -, a formação de professores proporcionada pela EPT carece de mais estudos e de diversos investimentos, para uma visibilidade compatível com o espaço potente que as licenciaturas têm buscado e ocupado.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. **Contra a descaracterização da Formação de Professores**. Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02/2015. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da>>. Acesso em: 07 dez. 2020.

ANPED. **Posição da Anped sobre o “Texto Referência- diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”**. 2019. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bnc-c-para-formacao-inicial-e-continuada-de>>. Acesso em: 19 jun. 2020.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lhud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRANDT, Andressa Grazielle. **Formação de professores no Instituto Federal Catarinense: uma análise acerca do curso de Pedagogia**. 2018. 422 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41-44.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3 ed. Brasília: MEC, 2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnc-t-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia**. 3. ed. Brasília: MEC, 2016b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=98211-cncst-2016-a&category\\_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98211-cncst-2016-a&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192). Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes. Brasília: MEC, 2010.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Escassez de professores no ensino médio**: propostas estruturais e emergenciais. MEC/CNE: Brasília, 2007a.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Brasil Profissionalizado. Brasília: Senado Federal, 2007b.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial**, 26 set. 1909, p. 6975.

CIAVATTA, Maria. Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CÔCO, Valdete; BIANCHI, Bárbara Ferreira Matias. Docência para Educação Infantil na Pedagogia: mapeamento de produções. **FILOSOFIA E EDUCAÇÃO**, Campinas, SP, v. 12, n. 1, p. 819-846, 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. p. 95-124.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves; SILVA, Kátia Augusta. A concepção de formação de professores nos institutos federais: um estudo dos discursos políticos. **Holos**, Mossoró, ano 30, v. 2, p. 1-12, 2014.

PANSARDI, Marcos Vinícius. UM ESTRANHO NO NINHO: A formação de professores em sociologia nos institutos federais. **Inter-Legere** (UFRN), v. 1, p. 235-249, 2013.

SOUZA, João Valdir Alves. Licenciatura. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancellari; VIEIRA, Lívia Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

**O conteúdo expresso no trabalho é de inteira responsabilidade do(s) autor(es).**

# HISTÓRIAS DE VIDA E TRABALHO NO INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC) / CAMPUS RIO BRANCO: UMA ANÁLISE FENOMENOLÓGICA

O Instituto Federal do Acre (Ifac) foi criado através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 e sua implementação efetiva se deu com a posse coletiva dos primeiros servidores, em junho de 2010. Atualmente o Instituto possui seis unidades presenciais que atendem às cinco regionais administrativas do Acre e registram atuação de forma remota aos vinte e dois municípios acreanos. Entretanto, são poucas as pesquisas científicas sobre o Ifac, sua história e implantação e inexistem trabalhos aprofundados sobre memória, identidade e cultura organizacional no Ifac/Campus Rio Branco. Objetiva-se identificar elementos da identidade e cultura organizacional da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) empreendida pelo Ifac/Campus Rio Branco, ao curso de seus 10 anos de implantação. Para tanto, utilizou-se da fenomenologia da memória, tendo como técnicas de coletas de dados a pesquisa bibliográfica e documental e uso de histórias de vida com servidores lotados e que permanecem na unidade durante esse decênio. Como resultados mais gerais, a constatação de que no Campus Rio Branco o registro de uma memória institucional carece de pesquisas mais aprofundadas e que identidade e cultura institucionais são desafios latentes a toda a Rede Federal de EPT.

**Palavras-chave:** Memória Institucional. Fenomenologia. Identidade.

Elane Cristine Almeida da Silva – IFAC

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica PROFEPT –  
e-mail: elane.profept@gmail.com Educação (UFV). Doutoranda  
em Educação (UFES) – e-mail: barbara.matias@ifmg.edu.br

Josina Maria Pontes Ribeiro – IFAC

Docente EBTT-IFAC/Ciências Sociais –  
e-mail: josina.ribeiro@ifac.edu.br

Ricardo dos Santos Pereira – IFAC

Docente EBTT-IFAC/Biologia –  
e-mail: ricardo.pereira@ifac.edu.br

## INTRODUÇÃO

Memória e identidade constituem a chave para compreensão das perspectivas historiográficas que marcam os modos de pensar e reconstituir o passado na atualidade. O processo de rememorar acontecimentos, fatos, experiências vividas e/ou contadas é natural ao ser humano. Tal processo é atemporal, uma vez que a contemplação de um fenômeno no presente pode trazer elementos que inexistiam no passado ou que não eram plenamente percebidos. Assim, são os fragmentos da memória, das lembranças e, também, do esquecimento que formam a memória individual e também a coletiva (RICOUER, 2007).

Para Bosi (1987, p.332-333), “[...] por muito que se deva à memória coletiva, é o indivíduo que recorda. Ele é o memorizador e, das camadas do passado a que tem acesso, pode reter objetos que são, para ele, só para ele, significativos dentro de um tesouro comum”. Assim, é preciso reconhecer que a memória coletiva se desenvolve “[...] a partir da interação de

seus membros, ou seja, que são os membros que individualmente que “acrescentam, unificam, diferenciam, corrigem e passam a limpo a memória da instituição”.

Desse modo, quando se busca resgatar a memória institucional, a recordação pode ocorrer de forma individual ou coletiva em determinado grupo e sua busca pode colaborar tanto na estrutura organizacional e na afirmação de uma identidade institucional, como pode minimizar erros, ajudar a superar desafios ou reconhecer planejamentos ineficazes do passado (MICHEL; MICHEL, 2016).

Nesse sentido, o artigo objetiva apresentar memórias da Educação Profissional e Tecnológica no Estado do Acre, especialmente a que foi empreendida pelo Instituto Federal do Acre (IFAC)/*Campus* Rio Branco, a partir do ano de 2010. Para tanto, segue-se uma breve descrição do percurso metodológico através da pesquisa qualitativa, que foi desenvolvido por meio de técnicas de coletas de dados bibliográficos, levantamento documental e o uso da história de vida e trabalho e, posteriormente, a descrição de parte dessa memória, considerando os aspectos históricos e legais, o ingresso de servidores na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), infraestrutura e gestão e, por fim, desafios e realizações de ser docente na referida rede.

### PERCURSO METODOLÓGICO

Os dados aqui apresentados refletem uma pesquisa de natureza qualitativa, ancorada na fenomenologia que, por sua vez, considera fundamental tanto a descrição dos objetos como a interpretação dos significados, “[...] propondo, inclusive, que o saber não é o saber unicamente do ‘cientista’, mas que todos os indivíduos, em suas trocas e inter-relações, estão nesse processo dialógico e dialético da construção dos saberes” (MAIA; ROCHA, 2016, p. 732).

As técnicas de coleta de dados utilizadas foram a pesquisa bibliográfica e documental e a coleta de histórias de vida tópicas. No que se refere a escolha de participantes para coleta das histórias, esses são servidores do IFAC/*Campus* Rio Branco, buscando os seguintes critérios: a) ser docentes e/ou Técnicos Administrativos em Educação (TAES) remanescentes do primeiro concurso do IFAC, em 2010; b) ter sido lotado no *Campus* Rio Branco no chamamento de 2010; c) ter permanecido em efetivo exercício no referido *Campus* desde o chamamento até o ano da pesquisa (2020). Com o intuito de auxiliar no processo de rememoração foi utilizada a técnica de foto-elicitação, sendo disponibilizadas previamente aos participantes imagens da posse, criando uma linha do tempo com informações dos gestores do *Campus* (foto, nome e tempo de gestão) e, ainda, imagens das instalações físicas das sedes provisórias e permanente.

Para a análise de dados das histórias de vida tópicas foi utilizada a fenomenologia abarcada por Giorgi (2014, p. 398) e Macêdo (1999, p. 37-38), considerando o seguinte formato: a) leitura do material, identificando o sentido geral do que foi escrito; b) leitura para definição de unidades de significado (ingresso, infraestrutura, informações sobre a Rede Federal de EPT, gestão, desafios pessoais/institucionais; realizações pessoais/institucionais; identidade docente EBTT e identidade institucional); c) interpretação das unidades de significado. Em respeito aos critérios éticos da pesquisa utilizou-se a sigla (P + numeral) para identificar o docente responsável pela escrita, em que P significa participante e o numeral de 1 a 8 faz referência a história de vida e trabalho que foi desenvolvida pela pesquisadora por meio da documentação escrita.

O confronto com os dados da pesquisa bibliográfica e documental permitiram a descrição do fenômeno em si, a saber, do registro da história do primeiro decênio do IFAC/*Campus* Rio Branco. Considerando o proposto para os estudos fenomenológicos, “[...] não houve a preocupação em concluir, uma vez que o fenômeno estará sempre se des-velando e se ocultando, numa visão dialética” (MARTINS; BOEMER; FERRAZ, 1990, p. 146).

Resta, então observar como as informações da pesquisa bibliográfica e documental, bem como as memórias dos sujeitos, refletidas em suas histórias de vida e trabalho nos 10 anos do IFAC/*Campus* Rio Branco, podem ser capazes de contribuir com a constituição de uma memória e identidade institucional local, ou mesmo permitir que se identifiquem nelas traços de uma identidade e cultura organizacional pensada como da Rede Federal de EPT. Tais registros memoriais serão apresentados, após análise aprofundada, mediante a construção de unidades de significado ao longo do texto.

### OS 10 MARCOS DO IFAC/CAMPUS RIO BRANCO MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS

A criação de uma Escola Técnica Federal no Acre começou a ser planejada através da publicação das Portarias Ministeriais nº 1.065, de 13 de novembro de 2007 e nº 1.201, de 12 de dezembro de 2007, ficando a cargo do Centro Federal de Educação do Amazonas – CEFET/AM, a responsabilidade de planejamento e implantação. Consta, ainda, o registro de nomeação de um Diretor *Pro tempore*, a saber, o Professor José Carlos Nunes de Mello, nomeado pela Portaria Ministerial nº 09, de 08 de janeiro de 2007 (ALVAREZ, 2013, p. 95-96; PINHEIRO, 2018, p. 52-59).

No dia 28 de março de 2008 aconteceu a primeira audiência pública que indicou a criação de uma Escola Federal na Capital e duas unidades avançadas, uma em Sena Madureira e outra em Cruzeiro do Sul, mas somente a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede

Federal de EPT se criou, dentre outros institutos, o IFAC (ALVAREZ; ACÁCIO, 2019, p. 11; IFAC, 2016b).

Embora a criação do IFAC tenha ocorrido formalmente em 2008, suas atividades só foram iniciadas no ano de 2010, a partir da implantação de quatro *campi* (Rio Branco, Sena Madureira, Cruzeiro do Sul e Xapuri), após homologação de resultados e posse dos servidores dos primeiros concursos públicos para docentes e técnicos administrativos (IFAC, 2011). Registrou-se, em 21 de junho de 2010, no Teatro Plácido de Castro, na cidade de Rio Branco, a posse coletiva dos primeiros servidores, sendo tal data considerada, a partir de então, como a de aniversário do órgão.

A partir da implantação do IFAC e da posse dos primeiros servidores uma estrutura organizacional começou a ser planejada e executada, a começar pela elaboração de documentos normativos mais básicos que contemplassem o funcionamento administrativo da unidade, a gestão de pessoas, assim como políticas e normativas que referenciassem o ensino, a pesquisa e extensão em todas as unidades. Contudo, ao passo que a instituição se construía e se organizava também ocorria a ampliação da atuação para todas as regionais do Acre, considerando a criação de *Campus* EaD, do *Campus* Tarauacá e do *Campus* Avançado Baixada do Sol, ambos em 2013. (IFAC, 2014; 2015; 2018). Como resultado desse processo, o IFAC possui hoje seis unidades presenciais e outros nove polos com oferta de cursos a distância, o que possibilitou que garantisse atendimentos diversos aos 22 municípios do Acre.

Especificamente sobre o *Campus* Rio Branco, destaca-se que este fica localizado na capital do Estado do Acre, sendo o maior dentre os *Campus* do IFAC. Trata-se de uma unidade administrada por um Diretor Geral, solidário administrativamente ao Reitor, conduzido pelo Regimento Geral do IFAC e pelo seu próprio (IFAC, 2012, p. 28). Seguindo o organograma com duas Diretorias, que subdividem as ações das áreas ligadas à Gestão/Administração e Ensino, Pesquisa e Extensão (IFAC, 2016c).

Para atender a demanda crescente de atividades, o IFAC realizou, em 2010, cinco concursos públicos para admissão de docentes e técnicos, o que repercutiu na contratação de 117 servidores, dos quais 83 eram docentes e 34 eram Técnicos Administrativos em Educação (TAE). Neste primeiro decênio, o Instituto realizou mais três grandes concursos efetivos, em 2012 (vagas para 113 docentes e 44 técnicos), em 2014 (vagas para 106 docentes e 202 técnicos) e 2016 (vagas para 53 docentes e 83 técnicos). Como resultado, houve o crescimento significativo do número de servidores de 117 servidores em 2010 para 735 em 2018. Nos anos de 2019 e 2020 o Instituto publicou diversos editais, entretanto, todos eles foram para preenchimento de vagas provisórias (docentes

substitutos). O último concurso público efetivo foi realizado no ano de 2016, prorrogado por mais dois anos e vigente até 2020 (IFAC, 2011; 2012; 2013; 2014a; 2015; 2016a; 2017; 2018; 2019).

Uma análise mais detalhada de editais, especificamente em relação ao *Campus* Rio Branco constatou que, dos 210 servidores lotados em 2019 no *Campus*, não existia mais em exercício nenhum técnico remanescente do primeiro concurso, ao passo que existiam apenas 17 docentes que permanecem em efetivo exercício no *Campus* desde sua convocação no ano de 2010. São esses trabalhadores que através de suas histórias nos relatam como se deu esse ingresso no *Campus* Rio Branco.

### **SOBRE AS PRIMEIRAS NOMEAÇÕES E POSSE COLETIVA**

A nomeação dos primeiros servidores efetivos do IFAC ocorreu no mês de maio de 2010 e a posse coletiva ocorreu no dia 21 de junho do mesmo ano. Entretanto, alguns convocados relataram ter sido contatados por servidores de outros Institutos ou de órgãos estaduais parceiros para colaborar mesmo antes da nomeação coletiva nos trâmites internos da administração.

A data de início de aulas ocorreu 15 dias após a data da posse, sem que se tivesse qualquer acolhimento ou formação mais específica sobre os fundamentos teóricos e metodológicos do trabalho na Rede Federal de EPT.

[...] faço parte de um seletor grupo de 12 docentes que ingressou para exercício efetivo semanas antes dos demais para cumprir funções diversas necessárias ao funcionamento da instituição (P1).

[...] com 15 dias após a nossa posse, já estávamos em sala de aula recebendo nossos primeiros alunos (P8).

Observou-se que o Instituto não conseguiu inserir até a presente data uma metodologia para acolhimento dos servidores, de forma que favorecesse a afirmação de valores e identidade institucional. Nesse sentido, é preciso considerar no início da implantação do IFAC “[...] a identidade institucional da rede como um todo ainda estava sendo debatida, fazendo-se necessário um processo de socialização dos objetivos e finalidades do IFAC, e suas diferenças em relação a outras instituições de ensino no país” (IFAC, 2012, p. 40).

A alta rotatividade de servidores do IFAC, em virtude de pedidos de redistribuição para instituições de outros Estados que compõem a Rede Federal ou mesmo a remoção para outros *campi*, também dificultou no plano local esse processo interno de construção e fortalecimento de uma cultura e identidade

institucional. Sobre essa dificuldade de fixação de pesquisadores na Amazônia, Costa (1998) contextualiza que, desde o final da década de 1980, já existiam esforços das instituições tanto para a elevação de escolaridade dos docentes, quanto para a tentativa de manter pesquisadores na região. Restou ao IFAC, a partir de 2012 dedicar-se ao estabelecimento de uma burocracia que regulamentasse os constantes pedidos de redistribuição (IFAC, 2012; 2013; 2014; 2015; 2016a).

### INFRAESTRUTURA E GESTÃO

No que se refere à infraestrutura e gestão, nos primeiros anos as atividades de *Campus* e Reitoria pareciam homogêneas, isso porque as atividades administrativas da Reitoria (Extensão, Assistência Estudantil, Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e Almoxarifado) permaneceram alocadas na sede do *Campus* Rio Branco, tanto quando este se localizava em duas salas cedidas pela Universidade Federal do Acre (UFAC) no ano de 2010, como na primeira sede alugada e, posteriormente, na atual sede própria, implantada no ano de 2012. (IFAC, 2011; 2012; 2013). Sobre a primeira sede provisória do *Campus* Rio Branco, relataram os participantes que o pequeno espaço fora subdividido para acomodar a parte administrativa e a parte educacional, o que envolvia direções, coordenações, salas de aula e sala de professores.

A estrutura era precária, a rede elétrica não suportava todos os condicionadores de ar ligados ao mesmo tempo, então, fazíamos revezamento para suportar o calor. Não havia equipe de limpeza e manutenção, tampouco produtos de limpeza (P5).

Essa questão do ar-condicionado foi um fato muito curioso, quando estávamos em uma sala e o ar condicionado era desligado conforme o planejamento [...] pegávamos nossos computadores e íamos procurar uma outra sala que estivesse com o ar condicionado ligado (P8).

Por haver pouco espaço físico na sede provisória seriam ofertados poucos cursos, número que cresceria com a mudança para a sede definitiva quando concluída (P7).

Nenhum dos participantes relatou, contudo, problemas com a infraestrutura, a partir da mudança para a sede definitiva do IFAC/*Campus* Rio Branco, em 2012.

Identificou-se, ainda, que a gestão no IFAC foi marcada por descontinuidades, desde sua criação até abril de 2014, quando Rosana Cavalcante dos Santos é nomeada Reitora *Pro tempore*, através de Portaria Ministerial nº 363, de 24 de abril de 2014 e, em 13 de abril de 2016, nomeada por Decreto Presidencial a primeira Reitora eleita do IFAC (IFAC,

2015; PINHEIRO, 2018, p. 52-59). Como Reitores *Pro tempore* anteriores a referida gestão, registrou-se a nomeação de José Carlos Nunes de Melo (08/01/2009 a 17/12/2009), Elias Vieira de Oliveira (17/12/2009 a 19/11/2010), Marcelo Minghelli (19/11/2010 a 20/08/2012) e Breno Carrillo (20/08/2012 a 24/04/2014). Vale destacar que no segundo processo eleitoral, em 2019, a reitora Rosana Cavalcante dos Santos foi reeleita pelo IFAC. Merece referência ainda o fato de que apenas em dezembro de 2011 ocorreu a posse do 1º Conselho Superior do IFAC, sendo as decisões anteriores tomadas *ad referendum*, sem considerar os princípios de uma gestão democrática e participativa, conforme determina a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

O cenário de troca de gestores do IFAC no âmbito da reitoria foi reproduzido no *Campus* Rio Branco, o que dificultou a continuidade das ações planejadas, prejudicou o registro documental da instituição e a formação de uma identidade e cultura organizacional. Observou-se o registro dos Diretores Carlos Roberto Coelho Martins (22/02/2010 a 31/07/2010), Paulo Assis Cavalcante Nascimento (10/08/2010 a 18/03/2011), José Carlos Moretti (18/03/2011 a 13/10/2011), Breno Carrillo Silveira (13/10/2011 a 13/03/2012), Luiz Ailil Viana Martins (13/03/2012 a 09/08/2012), Déborah Virgínia Cardoso de Freitas (09/08/2012 a 16/01/2013), Abib Alexandre de Araújo (16/01/2013 a 09/10/2013), Márcio Bomfim Santiago (09/10/2013 a 06/09/2014), Paulo Roberto de Souza (07/11/2014 a 31/03/2016), Wemerson Fittipaldy de Oliveira (04/04/2016 a 06/05/2020) e Paulo Roberto de Souza (a partir de 06/05/2020). O Conselho de *Campus* foi regulamentado apenas a partir de 2019, enquanto órgão de caráter normativo, consultivo e deliberativo.

Pode-se afirmar que o IFAC historicamente tem organizado sua gestão a partir de instâncias executivas especialmente vinculadas a áreas de: a) Administração e desenvolvimento institucional; b) Ensino; c) Pesquisa, Inovação e Pós-graduação e d) Extensão. A partir dessas instâncias, se organizam as Pró-reitorias, Diretorias, Diretorias Sistêmicas, Conselhos, Comissões e órgãos de Assessoramento, considerando as demandas técnicas e políticas de cada gestor. Notou-se que as constantes mudanças de gestão implicaram, também, em alterações de organograma institucional, de forma que aqui se lança luz sobre temas que poderão ser descortinados em novas pesquisas, a fim de entender como se deu o processo de construção ou desconstrução de políticas e como se efetiva a luta por uma gestão democrática e participativa no âmbito do IFAC.

De forma indissociável ao ensino se fez a pesquisa e a extensão no *Campus* estruturando-se as diretorias de Ensino, Pesquisa e Extensão e Administração, assim como suas coordenações. Considerando a administração do ensino, o *Campus* está organizado por eixos/áreas a partir das quais se estrutu-

ram diferentes níveis e modalidades de ensino, e para os quais se planeja o processo de verticalização do ensino na unidade.

De forma geral, identificou-se que a memória oficial da instituição, sobretudo do ponto de vista da gestão, está diluída em relatórios de gestão, matérias jornalísticas e documentos institucionais (resoluções, notas técnicas, portarias, decretos, editais, ofícios, entre outros) e em algumas dissertações que falam de temas muito específicos, não sendo a preocupação fundamental a memória institucional. No caso específico dos relatórios, que poderiam ser uma fonte importante para um registro da memória institucional, observou-se a existência apenas de relatórios de gestão e não de atividades, propostos a partir de demandas de órgãos de controle. Tal situação faz com que se evidencie mais números e cumprimentos de requisitos legais do que propriamente a história da instituição.

Assim, destaca-se que é necessário criar salvaguardas para que o IFAC e, especificamente o *Campus* Rio Branco não perca, no decorrer do tempo, informações que podem se tornar primordiais no passar dos anos, principalmente dos relatos de histórias de vida de pessoas que colaboraram com a construção do modelo estabelecido hoje na instituição.

A meta é o desenvolvimento consensual de um projeto de resgate da escola como um lugar de memória, das lembranças de seus personagens e momentos mais expressivos. Documentos dispersos, preservados na história particular de muitos, fotografias, livros, papéis e objetos guardados com zelo e nostalgia podem alimentar a perspectiva de uma escola e de uma formação integradas e mais completas para os mais jovens, com reconhecimento e orgulho de si mesmos como mestres (PACHECO, 2012, p. 97).

Ademais, a cada novo gestor, especialmente de reitores, observou-se alterações em metas (inclusive as de longo prazo), modelos de formulários e documentos, o que dificulta a sistematização e análise de dados, como, por exemplo, a construção de uma série histórica. No caso específico do *Campus* Rio Branco inexistem registros físicos organizados com documentos referentes às ações de cada gestão e relatórios de transição, de forma que se possa entender claramente quando entrou e quando saiu cada gestor, exigindo que tal trabalho fosse realizado mediante busca em portarias publicadas pelo Diário Oficial da União. Mesmo a pesquisa em site institucional é complexa, ao considerar a existência de duas bases de dados, a saber o site antigo (<http://www.ifac.edu.br/index.php>) e o Portal IFAC, esse último disponível somente a partir de 2016 (<https://portal.fac.edu.br/>).

## DESAFIOS E REALIZAÇÕES DO SER DOCENTE NA REDE FEDERAL DE EPT

A Rede Federal de EPT foi criada com uma nova institucionalidade, o que permitia oferta cursos, de forma gratuita e com qualidade, em diferentes níveis e modalidades de ensino, com o objetivo de garantir uma formação para a vida e não apenas para o mundo do trabalho, respeitando as necessidades regionais e locais. Todo o processo de ensino foi pensado de forma indissociável à pesquisa e à extensão, considerando um determinado itinerário formativo que deve ser estruturado por eixos tecnológicos, determinados a partir dos potenciais econômicos de cada região.

Logo, a prática educativa dos Institutos Federais é um modelo contemporâneo que visa adequar as realidades, diversidades e pluralidades existentes no país, uma adequação recente, se contabilizar o ano de 2008 como marco. “Não é por consequência, nem Universidade, nem Escola Técnica, mas uma outra e inédita institucionalidade” (PACHECO, 2020, p. 07).

Entrementes, embora essa questão da nova institucionalidade seja significativa no sentido da diversidade (diferentes níveis e modalidades de ensino), capacidade de inclusão e capilaridade ou abrangência, é preciso considerar que se torna desafiador criar uma cultura organizacional e uma identidade forte, considerando a história e autonomia de cada unidade e suas relações com os arranjos produtivos locais e sociedade em geral. Mais do que isso, torna-se desafiador, conforme indicado em relatos:

Lembro que quando vi o edital do concurso não compreendi, a princípio, qual o público alvo que atingiria. Pensei: - É uma outra UFAC? Isso se deve ao fato de que no nosso Estado não havia a cultura de Escola Técnica (P3).

Estávamos eufóricos por termos entrado em uma rede federal que tinha 100 anos de história, acreditamos que chegaríamos em uma instituição bem organizada, entretanto [...] o instituto ao qual estávamos sendo inserido estava começando do zero. [...] Era tudo totalmente novo, não tínhamos conhecimento de nada com relação ao funcionamento dessas instituições (P6).

[...] fiz pesquisas e, ao ver a missão dos IFs tive a certeza que gostaria de auxiliar no processo de construção de uma instituição tão importante para a formação de nossos alunos (P3).

Sem muito tempo para processos de formação e acolhimento institucional, sem um corpo de dirigentes já definido, os primeiros docentes do IFAC/*Campus* Rio Branco, sequer conseguiam fazer a diferenciação entre atividades de direção, ensino e pesquisa. Ao passo que mergulhavam na Rede Federal, os relatos indicam que tudo se construía junto. Os conhecimentos eram partilhados de forma colaborativa com outras instituições da rede e a formação acontecia em pleno serviço, tanto na execução das atividades em si como em viagens que favoreciam aos gestores/docentes novos aprendizados. Destaca-se a presença do Instituto Federal do Amazonas (IFAM), que foi responsável pela implantação da Rede Federal de EPT no Acre, inclusive pela execução das primeiras obras de infraestrutura.

Palavras como “vestir a camisa da instituição”, “reinvenção” e “adaptação” são destacadas nos relatos, sobretudo para docentes que vinham da iniciativa privada e não estavam acostumados a burocracia da administração pública e a discussões coletivas, ou mesmo aos que não tinham experiências de docência ou gestão, mas que de alguma forma contribuíram significativamente com suas formações específicas.

A condução das ações de gestão e planejamento do IFAC iniciou com a vinda de gestores, docentes e técnicos, de outros institutos. Os que estariam à frente do instituto vieram trazer a experiência vivenciada em outras instituições [...]. A realidade de ser um instituto novo nos mostrou que nossos papéis seriam mais complexos do que imaginávamos. Assumiríamos funções que demandariam mais tempo e dedicação de cada um. Não tínhamos nada pronto [...]. (P7).

Logo que chegamos na instituição nos deparamos com o dilema de já termos alunos selecionados para os cursos que seriam ofertados, mesmo sem a instituição ter qualquer servidor, ou seja, primeiro vieram os alunos e depois os servidores. [...] Tivemos que nos adaptar e aprender tudo na prática [...]. Trabalhar no IFAC foi desde o início um grande desafio, pois como nós sempre comentamos, era como consertar a roda de um carro em movimento, tudo que nos era pedido era sempre para ontem, nunca tínhamos um prazo longo para nada, tudo era urgente (P6).

Já inseridos no próprio Instituto, os docentes também iniciaram atividades da gestão, além do ensino, pesquisa e extensão. Os primeiros cinco anos foram marcados pelas trocas constantes de gestores e também pelo acúmulo de atividades e funções, devido o quadro efetivo ser pequeno:

Concomitante aos cargos administrativos iniciei também a docência. Momentos de grande aprendizado, acima de tudo, pois estava habituada a trabalhar com Ensino Superior e, me vi absorta em turmas de cursos integrados, EJA, técnicos e superior. [...] Além das atividades presenciais, no ano de 2012 o IFAC atingiu todos os municípios acreanos através do ensino remoto. Fui convidada a trabalhar no PRONATEC como Coordenadora dos cursos que eram ofertados também em outros municípios que não tinham a presença física da instituição (P3).

Todas as comissões que participei e todos os cargos que ocupei foram de extrema importância, pois permitiram ter uma visão mais holística do IFAC, entender e compreender seu mecanismo e a missão institucional (P5).

As histórias de vida refletiram significativamente o impacto negativo, mas também a aprendizagem decorrente das sucessivas mudanças de gestão, conforme relatos:

Entre todas as dificuldades enfrentadas no *Campus*, a mais complexa e que talvez tenha sido a que mais contribuiu para o lento andamento dos processos e o desenvolvimento do instituto foi a troca constante dos gestores em tão pouco tempo. [...] Para mim, foram dias tensos e tristes! Enquanto professora me sentia impotente. Precisando de apoio pedagógico e suporte para os alunos, materiais para as aulas e não tendo estrutura suficiente para isso, apesar do discurso da gestão amenizar esse contexto. [...]. (P7).

[...] descobri que o reitor seria substituído e que muitas mudanças aconteceriam [...] este clima pesado só se intensificou com as constantes mudanças na gestão no *Campus* e Pró-reitorias [...]. Houve nítida movimentação por cargos e deliberada perseguição a alguns que estavam em cargos e funções na gestão anterior, período que denominei corrida armamentista do IFAC [...]. Mesmo com as turbulências da gestão, cada vez mais compreendia essa instituição e me via como alguém participando do processo de sua construção” (P1).

[...] Tivemos tantos diretores no *Campus* Rio Branco que até perdemos a conta. [...] Tudo isso gerou um grande desgaste tanto emocional por parte de alunos e servidores, como para o próprio processo de implantação da instituição (P6).

Além de mudanças de gestão, observou-se relatos sobre a rotatividade de servidores no âmbito da rede federal, sobretudo no caso da região norte, onde havia menor concorrência nos concursos públicos, tal como assinala o participante 4: “[...] Muitos servidores eram de outras cidades, ficavam por um tempo e depois conseguiam a redistribuição, e hoje são poucos os servidores do primeiro concurso que estão ainda na instituição”.

Aos desafios institucionais, somaram-se desafios pessoais e angústias. Os docentes relataram também realizações importantes, como de se perceber, ao mesmo tempo, docente e mãe, docente e gestor/a, o de ser emigrante ou ainda, o de se perceber crescendo profissionalmente na sua área de formação. Alguns fragmentos foram aqui coletados como comprovação desses momentos de realização que são ao mesmo tempo pessoais e profissionais, que são parte importante da história individual dos participantes, mas também da história coletiva do IFAC/*Campus* Rio Branco.

Lá se foram 10 anos de Instituto Federal do Acre e minha história nesta instituição começou antes mesmo da minha posse...

Estávamos na primeira fase do concurso público, eu e o bebê que estava na minha barriga. Durante a prova objetiva eu nem sabia que poderia ter solicitado atendimento especial, pois já me encontrava no último trimestre de gestação. Passamos para a segunda fase muito bem colocados, eu estava na 40ª semana de gestação e o bebê poderia nascer a qualquer momento.

Me lembro como se fosse hoje, meu obstetra na última consulta me perguntou:

- Você vai querer fazer a prova didática?

E eu disse:

- Sim Doutor, eu tenho chances de passar nesse concurso, estou bem colocada.

Ele continuou:

- Mas você já está com dilatação. Esse bebê irá nascer nas próximas horas.

Eu respondi:

- Não Doutor, ele vai esperar até segunda-feira para poder fazer a prova.

Terminado aquele momento fui direto ver o médico, já estava com 41ª semanas de gestação, o feto já estava

passando da hora. Então o médico agendou a internação para as primeiras horas da terça-feira. Nem foi necessário esperar pela cirurgia, o bebê foi tão obediente que no início da noite ele mesmo decidiu nascer estourando a bolsa!!! No IFAC ele ficou conhecido como aluno 001!!!! (P.8)

[...] Alguns colegas se mostraram mais abertos [...], outros mais refratários aos que vieram de fora. Quanto a estes, me senti no lugar deles, pois vivenciei essa posição de “estrangeiro” quando cheguei no estado, três anos antes e que sinto na pele há quase 30 anos. Questão recorrente e complexa esta do ser emigrante! Os que se mudam com frequência, talvez, compreendam melhor essa dinâmica e os que não, que possam aprender a ter mais empatia (P7).

[...] eu faria parte de um momento histórico representando o IFAC com equipes de alunos-atletas nos Jogos Brasileiros dos Institutos Federais – JIF. Em contraponto, no Instituto ainda não havia alunos, pois, as matrículas ainda iriam acontecer “o fato é que em uma semana tínhamos realizado o processo seletivo para ingresso dos primeiros estudantes do IFAC e, na fila de matrícula, eu identificava aqueles que tiveram alguma experiência com futebol de campo e/ou voleibol ou atletismo (P1).

Acompanhei a montagem dos laboratórios de informática para as primeiras turmas [...] colocamos a 1ª página do IFAC no ar, o primeiro sistema de concurso, o 1º sistema de gestão administrativa, montamos a rede lógica e os laboratórios de informática em todos os *Campus* e na reitoria que funcionava em uma parte do *Campus* Rio Branco (P2).

Em face a tantos desafios, sete dos oito docentes cujas histórias de vida foram registradas, fizeram questão de afirmar a docência como vocação, como campo de realização e de alegria, como profissão que se faz ponte, que lida com os sonhos e realizações de outros e de si mesmo. Alguns relatos são apresentados como destaque:

[...] a aprovação no concurso do IFAC bateu o martelo sobre qual seria minha principal profissão e vocação para o resto dos meus dias: Professor” (P2).

[...] sou uma profissional realizada e enxergo na docência não somente a minha identidade profissional, mas a minha identidade como ser humano. [...] Sabemos que a docência deveria ser mais valorizada no país [...] pois lidamos com vidas, com sonhos, com realizações, com sentimentos, com crescimentos, com

o conhecimento, somos uma ponte [...]. O IFAC veio para trazer mais oportunidades para o estado e também para profissionais, que assim como eu, buscam oportunidades na docência e se empenham na busca de uma vida melhor para todos. (P4).

Mas tudo isso que relatei serviu para aprimoramento como professora. Minha função é ser professora. Minha vocação é ser professora. Minha alegria é ser professora. [...] Não há maior alegria para um professor do que ver seus alunos tendo sucesso na vida, ver que você fez parte da sua história e deixou uma marquinha na vida deles. (P5).

Ao avaliar o primeiro decênio de existência formal do IFAC, os docentes destacam a relevante contribuição da instituição no cenário estadual. O participante 8 relatou ser hoje o IFAC/*Campus* Rio Branco “[...]uma instituição sólida, preocupada e dedicada em formar cidadãos responsáveis e modificadores da realidade na qual estão inseridos” (P8). Para o participante P2 a instituição “[...] busca combater desigualdades com a melhor abordagem possível: a Educação”.

Especificamente ao refletir sobre as dificuldades enfrentados ao longo do primeiro decênio de existência do IFAC/*Campus* Rio Branco, dois dos participantes elaboraram o que seria um resumo da história até aqui:

São só 10 anos e já fizemos tanto. Superamos muitas dificuldades, não foi uma tarefa fácil, mas quem disse que educação é fácil? No entanto há muito o que fazer ainda e estarei aqui para contribuir a vencer os próximos desafios, com muita gratidão (P5).

Quem vê o IFAC dez anos depois não consegue imaginar quantos sonhos foram sonhados, quantas batalhas foram travadas, quantas lágrimas derramadas, um simples relato como esse não seria capaz de desvelar tudo o que foi realmente vivido nesse período (P6).

É com as palavras do participante 8, contudo, que se finalizam esses fragmentos da história aqui coletados: “[...] A adversidade não foi o problema, pelo contrário, achamos um caminho, construímos um trilho para as próximas turmas que estavam por vir (p. 8).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do IFAC *Campus* Rio Branco está diluída em documentos técnicos, com padronização e nível de informação variados, o que dificulta a sistematização de informações. Todo esse contexto se configura como um desafio para quem decide trabalhar com a memória do IFAC, mas também justifica a importância de trabalhos nessa linha, uma vez que

cada pesquisa realizada seria capaz de preencher lacunas e (re) construir os quadros sociais da memória Institucional.

Assim, os dados coletados, reforçam a necessidade de fortalecimento de uma memória institucional no IFAC/*Campus* Rio Branco, o que facilitaria a construção de uma identidade de carreira e de uma cultura organizacional por seus membros. Há que se reconhecer, contudo, que a Rede Federal conseguiu imprimir o seu compromisso social entre os servidores, assim como as atividades de ensino permitiram realização profissional e pessoal dentre os pesquisados. A certeza de que se está “colocando trilhos”, “construindo pontes” ou “inaugurando caminhos” é sempre bem evidente nos relatos e indicam que na consecução dessa nova institucionalidade que é a Rede Federal de EPT e, particularmente no IFAC/*Campus* Rio Branco, nos traz a ideia de que ainda há um longo caminho a ser percorrido até que se alcance de fato os objetivos e finalidades da EPT.

### REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Carmem Paola Torres. **Governança da educação profissional e tecnológica:** uma análise do contexto da Amazônia Ocidental. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica – Universidade de Brasília. Brasília. 2013.

ALVAREZ, Carmem Paola Torres. ACÁCIO, Maria Lucilene Belmiro de Melo. Caminhos para a consolidação do currículo da educação profissional integrada ao ensino médio: a experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. In: SOBRINHO, Sidnei Cruz; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro; RIBEIRO, Eduardo Augusto Werneck. (orgs.) **Os “Nós” que fortalecem a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica:** Experiência e Expertises nos/dos Institutos Federais. Blumenau: IFC, 2019.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1987, p. 333.

COSTA, Francisco de Assis. **Ciência, tecnologia e sociedade na Amazônia:** Questões para o desenvolvimento sustentável. Belém: CEJUP, 1998.

GIORGI, Amedeo. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. In: NASSER, Ana Cristina. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Relatório de Gestão do exercício de 2010.** Rio Branco, AC, 2011. 63 p. Disponível em: [https://portal.IFAC.edu.br/images/conteudo/documentos/Auditorias/2010/Relatorio\\_de\\_Ges](https://portal.IFAC.edu.br/images/conteudo/documentos/Auditorias/2010/Relatorio_de_Ges)

tao\_2010.pdf. Acesso em: 18 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Relatório de Gestão do exercício de 2011**. Rio Branco, AC, 2012. 119 p. Disponível em: [http://www.IFAC.edu.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_details&gid=859&Itemid=268](http://www.IFAC.edu.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=859&Itemid=268). Acesso em: 18 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Relatório de Gestão do exercício de 2012**. Rio Branco, AC, 2013. 150 p. Disponível em: [http://www.IFAC.edu.br/index.php?option=com\\_docman&Itemid=259](http://www.IFAC.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=259). Acesso em: 18 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Relatório de Gestão do exercício de 2013**. Rio Branco, AC, 2014. 187 p. Disponível em: [http://www.IFAC.edu.br/index.php?option=com\\_docman&Itemid=259](http://www.IFAC.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=259). Acesso em: 18 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Relatório de Gestão do exercício de 2014**. Rio Branco, AC, 2015. 214p. Disponível em: [http://www.IFAC.edu.br/index.php?option=com\\_docman&Itemid=259](http://www.IFAC.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=259). Acesso em: 18 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Relatório de Gestão do exercício de 2015**. Rio Branco, AC, 2016a. 380p. Disponível em: [https://portal.IFAC.edu.br/images/conteudo/documentos/Auditorias/2015/Relatorio\\_de\\_Gestao\\_2015.pdf](https://portal.IFAC.edu.br/images/conteudo/documentos/Auditorias/2015/Relatorio_de_Gestao_2015.pdf). Acesso em: 18 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Histórico do IFAC**. 2016b. Disponível em: <https://portal.IFAC.edu.br/historico.html>. Acesso em: 05 de janeiro de 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Estrutura do Campus Rio Branco**. 2016c. Disponível em: <https://portal.IFAC.edu.br/estrutura.html>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2020.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Relatório de Gestão do exercício de 2016**. Rio Branco, AC, 2017. 421p. Disponível em: <https://portal.IFAC.edu.br/images/conteudo/documentos/Auditorias/2016/RELATORIO-DE-GESTAO-2016.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Relatório de Gestão do exercício de 2017**. Rio Branco, AC, 2018. 319p. Disponível em: <https://portal.IFAC.edu.br/images/conteudo/documentos/Auditorias/2017/Relatorio-Gestao-2017.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO ACRE (IFAC). **Três anos de gestão**. Síntese de Ações e Projetos. 2018-2019. Rio Branco, AC, 2019. 11p.

MACÊDO Shirley Martins de. Análise Fenomenológica de Depoimentos Escritos: Apresentando e Discutindo uma Possibilidade. **Estudos de Psicologia**. v. 16, n. 1, p. 35-44, janeiro/abril. Campinas, 1999.

MAIA, Marcos Felipe Gonçalves; ROCHA, José Damião Trindade. A fenomenologia na pesquisa em educação: um olhar sobre a etnometodologia e a etnopesquisa crítica. **Atos de Pesquisa em Educação**. v. 11, n. 3, p.718-736 set./dez. Blumenau, 2016. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/5543>. Acesso em: 16 out. 2019.

MARTINS, Joel; BOEMER, Magali Roseira; FERRAZ, Clarice Aparecida. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 24 (1): 139-147, abr. São Paulo, 1990. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62341990000100139&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0080-62341990000100139&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 16 out. 2019.

MICHEL, Margareth de Oliveira; MICHEL, Jerusa de Oliveira. A Memória Institucional – Santa Casa POA/RS. **Conexões Culturais** – Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura. Foz do Iguaçu, v. 02, nº 01, p. 122-130. 09 mar. 2016. Disponível em: <http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/72/86>. Acesso em: 18 nov. 2018.

PACHECO, Eliezer Moreira. **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Proposta de Diretrizes Curriculares. Fundação Santillana. São Paulo Moderna, 2012.

PACHECO, Eliezer Moreira. Desvendando os Institutos Federais: Identidade e Objetivos. **EPT em Revista**. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 4, nº 1, 2020. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575>. Acesso em: 23 abr. 2020.

PINHEIRO, Luciene de Almeida Barros. **O desenvolvimento profissional de pedagogos da educação profissional e tecnológica do Instituto Federal do Acre**: contribuições de uma proposta formativa em ação. 2018. 273 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, 2018.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução Alain François et. al. Campinas: Editora UNICAMP, 2007.

**O conteúdo expresso no trabalho é de inteira responsabilidade do(s) autor(es).**

# **EIXO TEMÁTICO 5**

ORGANIZAÇÃO DE ESPAÇOS  
PEDAGÓGICOS NA EPT

# AGRICULTORES FAMILIARES E SUA PARTICIPAÇÃO NA ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

A COVID-19 trouxe vários desafios à população brasileira, um deles refere-se à alimentação escolar e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) que precisam reservar, no mínimo, 30% de sua verba para a aquisição de produtos oriundos da agricultura familiar. Com a pandemia, a agricultura familiar se viu sem feiras livres, com isso a participação nos processos licitatórios da prefeitura municipal se tornou uma importante ação. Este trabalho aborda justamente a relação entre a agricultura familiar e a alimentação escolar e reflete como o Instituto Federal, com sua educação omnilateral e integral, pode colaborar no processo de desenvolvimento regional e atender à população por meio de grupos específicos, como os agricultores familiares. O trabalho contou com pesquisa empírica, estudo bibliográfico, pesquisa documental, entrevistas com a prefeitura, com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (EMATER) e questionário aplicado às escolas estaduais de um município da região metropolitana de Belo Horizonte, onde a pesquisa foi desenvolvida. Os resultados demonstraram que há uma parceria forte entre EMATER e os agricultores, que a substituição de alguns alimentos sazonais na lista de compras pelo Prefeitura pode favorecer os agricultores aumentando sua venda e renda, que o comunicado direto por parte das escolas estaduais aos agri-

Gláucia do Carmo Xavier – IFMG  
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela PUC-MG e  
mestre em Educação pela PUC-MG –  
e-mail: glaucia.xavier@ifmg.edu.br

Bianca Mara F. Aramuni Maia – IFMG  
Pós-graduanda em Gestão Pública e Desenvolvimento Regional  
IFMG – e-mail: biaramuni@gmail.com

Carla Fidelis Santos – IFMG  
Graduanda em Tecnologia de Processos Gerenciais IFMG –  
e-mail: fidelisfidelis.1s@gmail.com

Rafaely Emanuelle Silva – IFMG  
Graduanda em Tecnologia de Processos Gerenciais IFMG –  
e-mail: ryesilva@gmail.com

cultores de que Editais estarão abertos auxiliam esse grupo, em vez de ficarem consultando o Diário Oficial e que essas ações podem auxiliar o cumprimento da Lei 11.947/2009 que determina o direcionamento de no mínimo 30% da verba dos Programas de alimentação escolar à agricultura familiar.

**Palavras-chave:** Alimentação escolar; Agricultura familiar; COVID-19; desenvolvimento regional; Lei 11.947/2009.

## INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta resultados de um projeto de extensão, intitulado “Agricultores familiares e sua participação no PNAE: mitigando os impactos da COVID-19 no município de X”. Tal município está localizado na Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), no Estado de Minas Gerais, e o projeto em processo de finalização em um campus do Insti-

tuto Federal de Minas Gerais (IFMG). O objetivo dessa ação de extensão é fazer a articulação entre os atores sociais envolvidos no processo de aquisição de produtos da agricultura familiar (AF) para a alimentação escolar, visando à dinamização das economias locais, a ampliação da oferta de alimentos de qualidade e a valorização da produção familiar, uma vez que a COVID-19<sup>1</sup> intensificou a fragilidade da competição comercial dos agricultores familiares. Nessa medida, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) são focos deste trabalho.

Primeiramente, tem-se a Lei 11.947, de 16 de junho de 2009, que determina que no mínimo 30% do valor repassado a Estados, Municípios e Distrito Federal pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) devem ser utilizados na compra de gêneros alimentícios provenientes da AF. Essa lei é importante e necessária, pois garante o comércio regular dos agricultores familiares. No entanto, os 30% desejados não têm sido alcançados, mas vale lembrar da importância de se fazer o esforço necessário para que os agricultores familiares sejam inseridos nesse Programa (BRASIL, 2020). Assim, é preciso identificar quais são as dificuldades na participação da concorrência e, ademais, é preciso identificar como o projeto pode contribuir para potencializar a compra de gêneros alimentícios provenientes da AF.

Com a COVID-19, acelerou-se o processo de exclusão desses agricultores no mercado, já que com o isolamento, o comércio em feiras livres foi suspenso e as vendas informais diminuíram. Somado a isso, a alimentação escolar, neste período de quarentena e suspensão das aulas presenciais, foi substituída por distribuição de cestas básicas. Assim, cada família (e não cada aluno), vem recebendo uma cesta por mês nas escolas municipais da cidade pesquisada. Com isso, foi necessária modificação, inclusive, na legislação que se refere à alimentação escolar, a saber: a Lei nº 13.987/2020, promulgada em 07 de abril de 2020, durante a pandemia, altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, acrescentando o art. 21 A, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos ou a serem adquiridos com recursos do PNAE aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. Ou seja, visa tanto à distribuição do que já existe em estoque quanto do que vier

a ser adquirido, enquanto durar o período de suspensão de aulas em virtude do estado de emergência.

Apesar de dificuldades enfrentadas para alcançar os propósitos legais, é importante que ações como essa ressaltem que a inserção da AF em políticas públicas representa alimentação saudável, desenvolvimento sustentável, valorização dos modelos agroalimentares alternativos como a agricultura orgânica, a agroecologia e o extrativismo, que incluem a sustentabilidade em suas dimensões social, econômica, ambiental, política, cultural e ética, fazendo os alimentos chegarem à merenda escolar. Outrossim, a AF demonstra contribuição para a inclusão produtiva, a geração de emprego no meio rural e o estímulo ao cooperativismo e ao associativismo, como formas de combate à pobreza em tempos de pandemia. Para além dessas questões, o PNAE e o PAA, em conjunto com a agricultura familiar, representam a garantia aos alunos da rede pública de ensino de alimentos e hábitos saudáveis, com respeito à cultura, às práticas alimentares regionais e à inclusão dos alimentos produzidos em âmbito local como uma importante iniciativa do sentido simbólico da alimentação associada à tradição e à cultura local (BELIK e SOUZA, 2006).

A questão norteadora dessa ação de extensão é: de que forma o Instituto Federal, como agente responsável também pela potencialização do desenvolvimento regional pode fazer a articulação entre os atores sociais envolvidos no processo de aquisição de produtos da agricultura familiar (AF) para a alimentação escolar? Como percursos metodológicos escolhidos, optou-se por dividir o processo em quatro etapas: (1) pesquisa bibliográfica e documental, (2) entrevistas com os representantes dos agricultores familiares do município, da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (EMATER) e da Prefeitura e (3) questionários às escolas estaduais do município e (4) construção de uma cartilha digital sobre os conceitos e legislação referentes à AF, processo de chamada pública/licitação para PNAE e PAA, além de aspectos que valorizem a participação da AF na alimentação escolar. Vale ressaltar que se as etapas um a três apresentam resultados e a cartilha, etapa quatro, encontra-se em fase de finalização.

Com o auxílio do projeto, são esperados para os agricultores familiares e para o município crescimento empresarial, igualdade na concorrência e, principalmente, transformação social, por meio do acesso ao conhecimento. Resultados do projeto serão demonstrados neste capítulo que está dividido em cinco seções. A primeira é esta Introdução, seguida da fundamentação teórica na seção dois. A terceira parte trará a metodologia utilizada. Em seguida, tem-se os resultados e a discussão sobre as entrevistas e questionário realizados. Por fim, tem-se as considerações finais demonstrando as contribuições desse projeto de extensão e as possibilidades futuras de continui-

1 COVID-19 é uma infecção viral causada pelo Sars-Cov-2. A China foi o primeiro país a confirmar um caso de infecção pela doença, em dezembro de 2019, que se espalhou rapidamente pelo mundo. A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou estado de pandemia em março de 2020, um mês após a primeira contaminação identificada no Brasil.

dade de trabalhos voltados aos agricultores familiares e aos programas PNAE e PAA.

### ENTENDENDO A AGRICULTURA FAMILIAR

A precariedade alimentar, bem como seus reflexos e implicações, é uma questão debatida há décadas. Presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu artigo 25, o direito humano à alimentação adequada (DHAA) contempla o “acesso físico e econômico de todas as pessoas aos alimentos e recursos, como emprego ou terra, para garantir esse acesso de modo contínuo” (BRASIL, 2017). Nesse sentido, o Brasil como país integrante da Organização das Nações Unidas (ONU), implementa ações de fomento às demandas tangíveis à Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) por meio, inclusive, da AF.

Segundo Saraiva et al. (2013) as ações de apoio à AF remontam à década de 1980, derivadas de debates nacionais e internacionais motivados, dentre outros aspectos, pela reprodução da pobreza urbana e rural e a degradação ambiental. Entende-se, portanto, que o apoio à AF no Brasil foi concebido como uma política pública para promoção da Segurança Alimentar e Nutricional por meio da distribuição de renda e geração de empregos. Ainda no recorte das iniciativas brasileiras, destaca-se na década de 1990 a criação do Programa de Valorização da Pequena Produção Rural (PROVAP) que embasou o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), instituído em 1995, e “representando a primeira política federal de abrangência nacional voltada exclusivamente para a produção familiar” (ALTAFIN, 2007, p. 16).

Nos anos 2000, precisamente em 2003, como uma estratégia elaborada pelo Governo Federal para assegurar o DHAA e a Segurança Alimentar e Nutricional no âmbito do Programa Fome Zero, foi criado o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA), conhecido também como Programa Compra Direta, o qual possui como mote a promoção do acesso à alimentação de qualidade e incentivo à AF, bem como a inclusão social no campo e a redução do êxodo rural. Esse programa adquire alimentos produzidos pela AF via dispensa de licitação e os destina às pessoas em situação de insegurança alimentar e nutricional e àquelas atendidas pela rede socioassistencial por meio dos equipamentos públicos de Segurança Alimentar e Nutricional e pela rede pública e filantrópica de ensino.

Visto que a alimentação escolar é um direito dos estudantes da educação básica pública, dever do Estado e considerada uma estratégia de Segurança Alimentar e Nutricional, os alimentos adquiridos para a alimentação escolar por meio do PAA tiveram grande importância na minimização da deficiência no consumo de alimentos enquanto proporcionavam também a promoção da produção

familiar. Saraiva et al. (2013) reforça que no âmbito escolar, diversos municípios utilizaram esse programa antes da instituição do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) em 2009.

Assim, regulamentado pela Lei 11.947 de 16 de junho de 2009, o PNAE é uma política pública universal, consolidada e expoente na área de alimentação e nutrição norteador pelo DHAA e importante estratégia de Segurança Alimentar e Nutricional, fornecendo alimentação a todos os alunos do ensino básico matriculados na rede pública ou em entidades filantrópicas de ensino das redes federal, estadual, distrital e municipal. Estados e municípios recebem diretamente os valores de caráter suplementar advindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em dez parcelas mensais, entre os meses de fevereiro e novembro, para cobrir 200 dias letivos de acordo com a quantidade de alunos matriculados em cada etapa e modalidade de ensino conforme tabela a seguir disponibilizada no site do órgão gestor:

**Tabela 1** - Valor de repasse refeição por aluno conforme instituição

Instituição	Repasse por aluno
Creches	R\$ 1,07
Pré-escola	R\$ 0,53
Escolas indígenas e quilombolas	R\$ 0,64
Ensino fundamental e médio	R\$ 0,36
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	R\$ 0,32
Ensino integral	R\$ 1,07
Programa de Fomento à Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	R\$ 2,00
Alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado no contraturno	R\$ 0,53

Fonte: Adaptado do Portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2020)

Vale dizer que o modelo de aquisição estabelecido no PNAE possui semelhanças com processo de compra do PAA, dispensando o processo licitatório, ocorrendo por meio de chamada pública, no mesmo ente federativo das escolas, preferencialmente, priorizando as propostas de grupos de agricultores familiares do município e observando as condições de preços praticados no mercado e exigências do controle de qualidade disposto nas normas de regulamentação da matéria.

A Resolução CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013 (atualizada pela Resolução CD/FNDE nº 04, de 2 de abril de 2015) regulamenta a compra da AF, dispondo acerca da alimentação escolar no âmbito do PNAE. Por meio do manual “Aquisição de produtos da Agricultura Familiar para a Alimentação Escolar” disponibilizado pelo FNDE, são descritas as dez etapas do processo de compra da AF para a alimentação escolar, e traz orientações para o procedimento de cada uma delas, sendo um instrumento fundamental para aqueles que tem participação no programa.

Sem dúvida, todo o arcabouço legal do programa busca aliar o fornecimento e acesso à alimentação de qualidade ao estímulo à AF e desenvolvimento local por meio da atuação de diversos atores. O PNAE envolve órgãos gestores, a comunidade escolar e agrícola instituindo uma rede segura para escoamento da produção, fonte de renda para os agricultores e sua inserção no mercado institucional, aquisição de gêneros alimentícios de qualidade, sazonais e que respeitam os hábitos de cultura regional para os alunos bem como o fortalecimento da economia local.

Muito embora a AF seja relacionada à uma prática de subsistência, em que os familiares cultivam para consumo próprio o que é produzido em sua propriedade, essa atividade possui tradição comercial. Dados do Censo Agropecuário de 2017 apontam que 77% dos estabelecimentos agrícolas do Brasil foram classificados como da AF, empregando mais de dez milhões de pessoas e sendo responsável por 23% do total da produção dos estabelecimentos agropecuários.

Nesse sentido, a Lei 11.326/2006 regulamenta a AF e define por agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquela pessoa “que pratica atividades no meio rural, possui área de até quatro módulos fiscais, mão de obra da própria família, renda familiar vinculada ao próprio estabelecimento e gerenciamento do estabelecimento ou empreendimento pela própria família” (BRASIL, 2020), estabelecendo com a terra uma relação de trabalho e moradia. Embora prevaleça a definição estabelecida pela referida Lei, existem diversos debates sobre o que de fato institui que determinada prática de cultivo seja entendida como agricultura familiar. Para Altafin (2007), a Lei 11.326/2006 caracterizou a AF, a partir de conceitos operacionais, contudo a academia vem propondo reflexões e um tratamento mais analítico sobre esse termo. Se por um lado a definição legal se atém aos limites da propriedade, a mão-de-obra e a gestão da unidade produtiva ser majoritariamente constituída pela família; as análises acadêmicas sugerem que a AF também possui características ligadas ao uso de tecnologias, à forma de acesso ao mercado, bem como sua dependência a ele.

Ainda sob a perspectiva de Altafin (2007), a AF possui papel essencial na garantia da segurança alimentar e nutricional, na geração de emprego e renda no meio rural e é a principal fornecedora de produtos orgânicos ou produzidos por meio de práticas ecologicamente sustentáveis, de preservação ambiental e de valorização da diversidade alimentar. Além disso, ela possui também função sociocultural ao resgatar e preservar “um modo de vida que associa conceitos de cultura, tradição e identidade” (ALTAFIN, 2007, p. 21), apresentando papel de destaque na articulação rural-urbana.

## **PARTICIPAÇÃO DA AGRICULTURA FAMILIAR E O DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

Para explicar sobre a relação entre desenvolvimento regional e AF, abordaremos a relação entre o PNAE e os agricultores familiares. De certo, o programa se constitui como uma ferramenta importante no fortalecimento da AF e como fonte de renda para esses produtores. Esta seção trará o conceito de desenvolvimento regional, a realidade deste município, que compõe a RMBH, frente aos desafios da COVID-19 e a relevância da valorização das ações junto aos agricultores da cidade.

Vale afirmar que o PNAE possibilita, dentre outros aspectos, o acesso a uma reivindicação antiga da AF, que é a inserção no mercado institucional. Visto que muitas vezes o agricultor não possui mercado local que absorva sua produção, é importante e necessário sua participação nos negócios locais e regionais com instituições que possam absorver a demanda da alimentação vinda da AF. Tal inserção gera uma estabilidade interessante para o agricultor familiar uma vez que, por meio do contrato firmado, ele terá um cronograma que norteará e um cliente que demandará se não toda, parte de sua produção, bem como melhoria em sua fonte de renda/renda fixa. Consequentemente, isso gera o desenvolvimento regional.

Adicionalmente, esse aporte de recursos aliado à estabilidade nos proventos advindos da participação no programa, muitas vezes, é convertido em melhorias nas lavouras, maquinários, acessórios, manejo e pluralidade das culturas daquele agricultor e/ou seus grupos e associações. Além disso, o PNAE é uma excelente ferramenta de fortalecimento de práticas alimentares saudáveis e adequadas. A aquisição de gêneros alimentícios pelo programa propicia o acesso a alimentos com menor quantidade de agroquímicos empregados em sua produção e também à uma alimentação diversificada.

Uma vez que o programa prioriza alimentos da cultura e das tradições locais, outro benefício observado é a aproximação dos alunos com produtos *in natura* regionais. De um lado, os discentes têm nas escolas refeições próximas das que fazem em casa, de outro, eles demandam de seus responsáveis esses

alimentos no cotidiano familiar. Também, como demonstrado por Silva Sá et al. (2017), a compra direta da agricultura familiar pelo PNAE causa um importante impacto nas relações sociais nos locais onde esses agricultores vivem. Outrossim, o PNAE além de manter os agricultores no campo, tem relação direta com o combate à pobreza e ao êxodo rural.

É possível afirmar que o PNAE é um instrumento potente de desenvolvimento regional e crescimento econômico. Agregando qualidade na alimentação escolar, a rede comunitária se fortalece aliando segurança alimentar e nutricional, combate à pobreza, dinamização econômica, empregabilidade e fomento às demandas de uma parcela social marginalizada e pouco valorizada frente aos inúmeros benefícios e incentivos voltados aos grandes produtores. O programa apresenta para a comunidade uma nova perspectiva que gera inclusão e outras possibilidades de trabalho e renda.

Conforme já afirmado, é mister compreendermos que o PNAE é um instrumento que traz benefícios concretos àqueles que estão envolvidos no seu processo, os quais ultrapassam a comunidade escolar e os agricultores familiares. Contudo, como toda política pública, o programa necessita de aperfeiçoamentos e engajamento das partes para que suas premissas sejam atendidas a contento. Ainda que parta da análise de uma determinada cidade ou região, é comum nos depararmos com a observação da necessidade de maior diálogo entre os atores durante a elaboração do processo de compra. A prefeitura, como executora, deve valorizar e considerar especificidades dos agricultores quanto à logística de entrega e cultivo e também sobre os agricultores diversifiquem os alimentos produzidos.

Se os atores desse processo não se empenham e se comprometem com o resultado, percebe-se que todo o processo culmina em insucesso. Insucesso este que é escancarado no fato de que comumente não é cumprida a exigência legal de que no mínimo 30% dos recursos totais para o PNAE sejam destinados à compra de gêneros alimentícios diretamente dos agricultores e agricultoras familiares, impactando no desenvolvimento regional.

Deve-se pontuar que desenvolvimento regional pode ser entendido como o fornecimento de ajuda e assistência a outras regiões que são menos desenvolvidas economicamente (MENEZES, 2018). As implicações e o alcance desse desenvolvimento podem variar de acordo com a definição de uma região e como seus limites são percebidos internamente e externamente. Diante do conceito de desenvolvimento regional que se baseia em fortalecer e ajudar as regiões menos desenvolvidas economicamente, uma implementação de estruturação regional e urbana de forma produtiva deve ser planejada e articulada.

O município integrante da RMBH, em que essa ação tem se desenvolvido, pode ser considerado como um dos menos desenvolvido economicamente. A economia dele está concentrada em três macro regionais, mas com a pandemia em 2020, observam-se dificuldades e turbulências econômicas devido ao cenário atual. Observando a busca de uma visão de desenvolvimento regional com parceiros e atuação articulada em conjunto de entes públicos, privados e do terceiro setor, será possível o uso de estratégias para melhor atuação econômica, com o intuito de promover a necessidade de integração financeira para a cidade, visando amenizar a desigualdade de renda e baixo desenvolvimento regional.

Essa abordagem no viés do fortalecimento dos entes públicos, privados e terceiro setor tem trazido resultados positivos, tanto no município, quanto em outras localidades considerando aberturas de novos comércios, como grandes redes de supermercados, assim como a existência de empresas de grande porte, gerando empregabilidade para os moradores do município. Espera-se sempre melhoria de renda e progresso regional, a partir da exploração sustentável dos potenciais existentes no território, qualidade de serviços e, conseqüentemente, a estruturação do ambiente urbano com foco na rede da cidade. Essa atuação intensifica o fortalecimento do sistema produtivo local, para manter a permanência do desenvolvimento regional e econômico. Nessa medida, aborda-se a questão sobre como esse grupo de agricultores pode expandir suas atividades e participar sempre das chamadas públicas do PNAE e PAA para, cada vez mais, proporcionar geração de renda e estabilidade financeira.

Em busca de fortalecimento e apoio às estruturas de gestão e negócios da cidade em meio a COVID-19, faz-se necessário criar alternativas inovadoras e necessárias para apoiar políticas de desenvolvimento regional. Nesse grupo, encontram-se os agricultores familiares. Pensar na atuação de grupo pode gerar renda e trabalho no município, por isso integrar programas que poderão fortalecer o foco da comunicação de forma planejada e articulada impulsiona o desenvolvimento regional. Conseqüentemente, essas ações poderão trazer melhorias em sua estrutura e preparo para uma concentração e fortalecimento das capacidades aliadas ao aumento de renda, não só durante os desafios da pandemia, mas como uma política pública constante.

Levando em conta a prática de desenvolvimento estratégico e ampliação das oportunidades com a valorização das atividades e aprimoramento do setor produtivo em seus diferentes sentidos e setores, ações de apoio aos agricultores poderão promover a geração de renda e emprego municipal visando ao desenvolvimento econômico que indicará o fortalecimento e participação da população no que rege conhecimento para tomada de decisões. Ratifica-se que o foco desta pesquisa é o

desenvolvimento regional, por meio da efetivação do PNAE e do PAA para priorizar a compra institucional de alimentos e para viabilizar a execução do programa no município.

Dessa forma, conclui-se que é importante fortalecer a AF no município, gerando uma base para a reprodução social, manutenção do espaço rural e valorização do crescimento regional. Os efeitos positivos ficarão visíveis com o desenvolvimento econômico. O incentivo e valorização rural gera aumento da oferta de alimentos, produção e consumo de insumos orgânicos por moradores da cidade e satisfação comercial regional. Essa movimentação irá formar um impacto positivo acarretando seu desenvolvimento e podendo beneficiar moradores e investidores da região.

### **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta seção apresenta o percurso metodológico executado para o desenvolvimento desta investigação, que teve como objetivo principal fazer a articulação entre os atores sociais envolvidos no processo de aquisição de produtos da agricultura familiar (AF) para a alimentação escolar, visando à dinamização das economias locais, a ampliação da oferta de alimentos de qualidade e a valorização da produção familiar. Por meio da pesquisa bibliográfica, as pesquisadoras buscaram conceitos e entendimentos legais para atender o objetivo de valorizar a AF e sua importância para o desenvolvimento regional. Esta integrou a primeira fase do projeto.

Como fase dois e três tem-se a pesquisa de campo, utilizando-se de entrevistas e questionários como instrumentos metodológicos. Foram realizadas três entrevistas com os representantes dos agricultores familiares do município, da Emater e da Prefeitura, respectivamente e questionário para as escolas estaduais do município. Já a quarta e última fase está sendo destinada à construção de uma cartilha digital ilustrada e didática abordando toda a pesquisa bibliográfica e documental desenvolvida até o momento. O público alvo da cartilha são os agricultores e a população do Município. Esse produto educacional ficará no repositório da EDUCAPES e no site do IFMG. Esta equipe de trabalho pretende inserir o material também no site da Prefeitura, caso aprovado por ela, já que há espaço para a temática no site, mas ainda sem materiais com esses objetivos.

Esta, portanto, é uma pesquisa aplicada uma vez que está produzindo um produto educacional. A pesquisa apresenta uma abordagem quali-quantitativa, com análise das entrevistas e questionários e o propósito de verificação e entendimento dos fenômenos que envolvem os agricultores familiares do Município X. Vale ressaltar que o interesse em um estudo majoritariamente qualitativo, de acordo com Minayo (1999), vai além do visível, uma vez que se pretende compreender significados, motivos, relações e processos da AF.

A seção seguinte apresentará as demandas e as necessidades da AF. Os dados reúnem as entrevistas realizadas com representantes dos agricultores, da Emater e da Prefeitura. Por meio das considerações e posicionamentos dos participantes, foi possível compreender as necessidades reais dos agricultores. Tem-se também análises iniciais dos questionários aplicados, uma vez que a pesquisa se esforça para conseguir mais respostas dos participantes e, por isso, não considera ainda os resultados dos questionários como finais.

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO: DESCORTINANDO A AGRICULTURA FAMILIAR**

A importância da AF para o município pesquisado foi o início do diálogo com os envolvidos nas entrevistas. Foram levantadas as demandas que atendessem as necessidades da comunidade de agricultores, que, com a pandemia do COVID-19 sofreu um grande impacto na queda das vendas. Com a suspensão das aulas, os alunos da rede municipal ficaram sem alimentação escolar e, por consequência, os agricultores também não conseguiram realizar a venda dos seus produtos.

Em entrevista, o representante da Associação dos Agricultores e Agricultoras informou que atualmente o processo de compra desenvolvido pelo Município é eficiente. Contudo, explicitou que a morosidade nos pagamentos, em gestões anteriores, pelos produtos adquiridos desestimulou os agricultores a participarem do processo de compra e consequentemente da associação, gerando pouca aderência destes na participação das chamadas públicas. Para reverter esse cenário, a associação busca constantemente mais conhecimento e diálogo com a administração pública e com os responsáveis pelos programas PAA e PNAE. Além disso, a regularização dos pagamentos é um argumento importante utilizado para que alguns agricultores retornem para a associação, o que gera objetivamente, dentre outros fatores, aumento da cartela de fornecimento desta organização.

Adicionalmente, ele afirmou que existem alguns tipos de gêneros alimentícios que poderiam ser priorizados para AF, em vez de serem licitados e consequentemente fornecidos por outras empresas. Com relação ao valor nutricional, ainda observou que a Prefeitura poderia desenvolver uma lista de substituição dos alimentos para abarcar possíveis indisponibilidades e intercorrências no processo de cultivo. Essa demanda não pôde ser aprofundada, uma vez que a entrevista programada com a nutricionista da Prefeitura não foi realizada, pois a servidora encontra-se em processo de remoção (à época da pesquisa). Outro entrave, está no cumprimento da lei, de no mínimo 30% do PNAE. Para o representante da Associação, seria necessário um diálogo anterior à conclusão do contrato, uma definição de produtos e mais atenção ao critério da sazonalidade dos alimentos.

De modo a enriquecer o levantamento de dados, essas questões foram apresentadas à Emater também. A entrevista com o representante da Emater confirma o fato de que os processos municipais estão caminhando satisfatoriamente e que o papel da instituição compreende auxiliar a Associação e a Prefeitura em toda a documentação e suporte necessários para participação e realização das chamadas públicas, respectivamente.

Isso foi reiterado na entrevista com a representante da Prefeitura Municipal, ao indicar que junto à Emater é feito um levantamento para verificar o que é produzido no município, para compor a lista de produtos, e se há quantidade suficiente para suprir a demanda da alimentação escolar. Ela afirma que a associação também é convidada a participar desse processo. Conforme a orientação dada, em seguida, é encaminhado o Termo de Referência para a Administração, que executa a formação de preço, edital, publicação e assinatura do contrato. Foi apresentado também pela funcionária da Prefeitura que a Emater desempenha bem o papel administrativo no suporte à divulgação das chamadas públicas. Ela ratifica que o leque de produtos ofertados precisa ser maior, especificamente frutas, para assim garantir o cumprimento dos 30% exigidos por lei.

Uma demanda trazida pela Associação dos Agricultores é a Chamada Pública para Escolas Estaduais. Segundo a Associação, há uma grande dificuldade de acesso ao Diário Oficial do Estado (DOE), por parte dos agricultores. Perguntado ao representante da instituição se este projeto de extensão poderia ajudar, ele afirmou ser de grande valia o contato direto com as Escolas Estaduais e acrescentou que se a demanda fosse divulgada por outros meios, além do DOE, mais geração de renda significaria ao grupo que apresenta dificuldades em acompanhar as publicações no DOE.

Posterior às entrevistas com estes três atores do processo, a equipe de pesquisa iniciou contato com os diretores e diretoras das Escolas Estaduais do Município. Ainda com resultados prévios, o que se pode aferir diante dos retornos obtidos até o momento é que existe interesse por parte dessas instituições em estreitar o relacionamento com a Emater e a Associação a fim de cumprir as exigências legais. Além disso, foi demonstrado, por meio do questionário aplicado, que muitos desses diretores possuem demanda de apoio para o processo de compra e elaboração do calendário de aquisição.

Sabe-se que a aplicação de questionários nem sempre representa resposta rápida e da maioria dos solicitados em uma pesquisa. Dessa forma, das 34 escolas convidadas a responderem o formulário, até o momento, apenas sete o fizeram. Ainda assim, apesar do baixo retorno, as constatações têm sido positivas, uma vez que os sete respondentes afirmaram poder colaborar com o processo enviando, a partir de agora, as chamadas diretamente para o e-mail da Associação e da

Emater, além da publicação no DOE. Esse dado é relevante, uma vez que apenas três escolas afirmaram ter contato com os agricultores, apesar de todas destacarem como positiva a manutenção do contato. Observa-se que essa aproximação renderá resultados positivos. Constatação importante nessa investigação é a descoberta de que não só os agricultores precisam de apoio nesses processos, mas a própria escola, já que seis, das sete respostas indicaram a necessidade de apoio nos processos de compra dos alimentos.

Por fim, acredita-se que ações como essa são necessárias reforçando os papéis dos Institutos Federais no apoio às atividades locais, sejam elas de natureza administrativa, gestora, cultural, educacional ou outras. Acredita-se que o investimento na inovação de processo, como o que está sendo feito com essa ação extensionista, a qual culminará na criação da cartilha digital, levará informação tanto para os grupos participantes desta investigação, quanto para a população em geral.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este capítulo dedicou-se a descrever os resultados do projeto de extensão “Agricultores familiares e sua participação no PNAE: mitigando os impactos da COVID-19 no município de X”, parte da RMBH. De acordo com as considerações do projeto, já diluídos ao longo do texto, conclui-se que essa ação extensionista é cara à questão do desenvolvimento regional, assim como pode contribuir para o fortalecimento das atividades dos agricultores, principalmente se for possível facilitar o processo de compra dos alimentos do PAA, tendo as Escolas Estaduais como protagonistas nesta ação. Essa demanda foi solicitada pela Associação dos Agricultores do Município sendo o maior desafio na atualidade.

De acordo com os agricultores, é necessária uma lista substitutiva dos alimentos que porventura os agricultores não tenham no momento da compra, evitando a perda da venda por eles nas chamadas públicas. Fica a dúvida em relação ao impasse sobre essa lista substitutiva de alimentos, já que os agricultores a solicitam e a Prefeitura não só afirma apresentá-la, como também afirma construí-la juntamente com a Emater e os agricultores. Infelizmente, na ausência da nutricionista da Prefeitura, devido a uma remoção de vaga, a informação não pôde ser verificada.

A maior contribuição deste estudo está na articulação entre os agricultores e as Escolas Estaduais desse Município. Conforme dados da entrevista, os agricultores apresentam dificuldades na participação do PAA e não do PNAE, pois os Editais de compra das Escolas do Estado são complexos e de difícil compreensão para esse grupo. O desejo deles é que, além de serem publicitados os Editais para licitação no DOE, a demanda dessas escolas poderia ser também enviada a eles diretamente ou à Emater, parceira nessas ações. A equipe des-

se projeto aguarda o prazo final nos próximos dias de todas as respostas das escolas convidadas a participar dessa primeira etapa da consulta.

Sobre os pontos positivos do projeto, destaca-se a riqueza de dados, conceitos, marcos legais e informações, nem sempre divulgadas sobre a AF no Brasil, assim como sua potencialidade para a economia local. Por isso, destaca-se a relevância da cartilha digital em desenvolvimento, tendo como público alvo os órgãos participantes desta pesquisa e a população do Município. Esse produto educacional ficará no repositório da EDUCAPES e no site da escola, com o esforço desta equipe para que o produto possa ser também inserido no site da Prefeitura em que consta espaço para o tema, mas ainda sem materiais dessa natureza.

Outro aspecto relevante e que merece ter destaque é a parceria entre a Associação dos Agricultores e a Emater enfatizada em todas as entrevistas realizadas, inclusive pela representante da Prefeitura. Essa informação merece destaque, pois ao investigar a questão de não se cumprir os 30% previstos na Lei 11.947/2009, chega-se ao final da pesquisa exploratória com os dados informando que as instituições envolvidas têm feito sua parte no processo e declara diálogo aberto e relação amistosa no cumprimento dessa meta.

## REFERÊNCIAS

ALTAFIN, Iara. **Reflexões sobre o conceito de agricultura familiar**. Brasília: CDS/UnB, 2007. Disponível em: <http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/f1282reflexoes-sobre-o-conceito-de-agricultura-familiar---iara-altafin---2007.pdf>. Acesso em: 30 nov. de 2020.

BELIK, Walter; SOUZA, Rosa de. **Algumas Reflexões sobre os Programas de Alimentação Escolar na América Latina**. São Paulo: Revista IPEA 33, 2009.

BELIK, Walter; CHAIM, Nuria Abrahão; WEIS, Bruno. **O Programa Nacional de Alimentação Escolar como Instrumento de Promoção do desenvolvimento Local**. Disponível em: [www.sober.org.br/palestra/12/07O073.pdf](http://www.sober.org.br/palestra/12/07O073.pdf). Acesso em 28 nov. 2011.

BRASIL. **LEI nº 11.326 DE 24 DE JULHO DE 2006**. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos. Familiares Rurais.

BRASIL. **Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. O encontro da agricultura familiar com a alimentação escolar. Disponível em: <http://www.unisolbrasil.org.br/2015/wpcontent/uploads/2011/10/CartilhaAlimentacao-Agricultura-Familiar-Escolar.pdf>. Acesso em 09 dez.2020.

BRASIL. **Agricultura Familiar**. Disponível em: <https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/agricultura-familiar/agricultura-familiar-1>. Acesso em 25 set.2020.

BRASIL. **Alimentação escolar**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/>. Acesso em 02 set. 2020.

BRASIL. **Consea. Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. Direito humano à alimentação adequada e soberania alimentar**. 2017. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/consea/comunicacao/artigos/2014/direito-humano-a-alimentacao-adequada-e-soberania-alimentar#:~:text=O%20direito%20humano%20%C3%A0%20alimenta%C3%A7%C3%A3o,dos%20Direitos%20Humanos%20de%201948.&text=O%20direito%20humano%20%C3%A0%20alimenta%C3%A7%C3%A3o%20adequada%20consiste%20no%20acesso%20%C3%ADsico,esse%20acesso%20de%20modo%20cont%C3%ADnuo..> Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)**. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/seguranca-alimentar/programa-de-aquisicao-de-alimentos-paa>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. FNDE. **Aquisição de produtos da agricultura familiar para a alimentação escolar**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-area-gestores/pnae-manuais-cartilhas/item/8595-manual-de-aquisi%C3%A7%C3%A3o-de-produtos-da-agricultura-familiar-para-a-alimenta%C3%A7%C3%A3o-escolar>. Acesso em 20 out. 2020.

BRASIL. **Portal do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação**. Disponível em <https://www.fnde.gov.br/programas/pnae#:~:text=Atualmente%2C%20o%20valor%20repassa%20pela,quilombolas%3A%20R%24%200%2C64>. Acesso em 10 nov. 2020.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. **Sobre o PNAE**. 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pnae/pnae-sobre-o-programa/pnae-sobre-o-pnae>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Sidra. IBGE. **Censo Agropecuário 2017**. 2017. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario/censo-agropecuario-2017>. Acesso em: 28 nov. 2020.

MENEZES, Walter. **Desenvolvimento local x Políticas Públicas**. Disponível em: <http://ribeiraodasneves.net/colunas/30-walter-menezes/7520-desenvolvimento-local-x-politicas-publicas-2><http://ribeiraodasneves.net/co>

lunas/30-walter-menezes/7520- desenvolvimento-local-x-  
-politicas-publicas-2. Acesso em 10 nov. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6.ed. São Paulo: Hucitec. 1999.

PNDR. **Política Nacional de Desenvolvimento Regional**. Publicado: 06 de fev. de 2020. Disponível em: <https://antigo.mdr.gov.br/desenvolvimento-regional-e-urbano/politica-nacional-de-desenvolvimento-regional>. Acesso em 25 nov. 2020.

SARAIVA, Elisa Braga; et al. **Panorama da compra de alimentos da agricultura familiar para o Programa Nacional de Alimentação Escolar**. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.18, n.4, p.927-936, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scie->

[lo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232013000400004](https://www.scielo.br/scie-lo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232013000400004). Acesso em: 28 set. de 2020.

SILVA SA, Sara; et al. **A interface entre alimentação escolar e agricultura familiar em Jampruca e Mathias Lobato, Minas Gerais (Brasil)**. *Revista Espacios*. Vol. 38 (Nº 46) Ano 2017. Pág. 1. Disponível em:

<https://www.revistaespacios.com/a17v38n46/a17v38n46p01.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.

**O conteúdo expresso no trabalho é de inteira responsabilidade do(s) autor(es).**

# PERMANÊNCIA E ÊXITO NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE EM CURSOS TÉCNICOS DO IFSC-TUBARÃO

Fernanda Corrêa Garcia

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFSC),  
Tubarão, Brasil.

Marizete Bortolanza Spessatto

Doutora em Educação (UFSC), Florianópolis, Brasil.

O presente artigo apresenta resultados de uma pesquisa que se propôs à investigação sobre as principais causas de evasão e retenção escolar – e na outra ponta, sobre os fatores que mais contribuem para a permanência e êxito em cursos técnicos da Rede da Educação Profissional e Tecnológica. O tema está sendo colocado em pauta desde os desdobramentos que acompanham a expansão da Rede EPT (Educação Profissional e Tecnológica), incluindo-se entre eles as taxas de evasão e retenção. O trabalho parte do pressuposto de que as medidas a serem adotadas para assegurar a conclusão dos cursos técnicos – sejam eles integrados ou subsequentes – precisam considerar as especificidades de cada contexto regional e dos perfis dos sujeitos atendidos. Como delimitação metodológica, a pesquisa, de abordagem qualitativa, analisa a situação junto ao campus do IFSC de Tubarão, localizado na região sul de Santa Catarina. A análise aponta que os sentimentos de pertencimento e o foco dos cursos nas demandas do mundo do trabalho da região na qual os estudantes estão inseridos são os principais fatores para assegurar a permanência e o êxito.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica. Permanência e Êxito. Evasão e Retenção.

## INTRODUÇÃO

Permanência e êxito têm sido temas constantes de debates nas instituições públicas de Educação. Afinal, para além de assegurar o acesso, é necessário pensar em estratégias que viabilizem a permanência do aluno e a conclusão, com êxito, nas formações escolares, nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Dados do INEP (2018) relacionados ao Ensino Médio no Brasil apresentam uma taxa de reprovação escolar nas escolas públicas da área urbana e 8,5% na área rural. Já em relação ao abandono escolar temos uma taxa de 6,8 % de abandono nas escolas públicas da área urbana e 7,4% na área rural. Frente a esse problema, cada instituição busca desenvolver ações que visem combater a evasão e retenção, assim como inovações tecnológicas que assegurem a permanência e êxito dos alunos. Na Educação Profissional e Tecnológica o tema está sendo colocado em pauta desde os desdobramentos que a expansão desta modalidade de ensino trouxe, incluindo-se as taxas de evasão e retenção. O tema é mencionado em documentos institucionais, políticas públicas e nas comunidades escolares dos *campi*. Nesse percurso de ampliação das ofertas, a problemática da evasão e retenção foi se transformando em um grande desafio. Mesmo que, de acordo com o Ministério da Educação, as taxas de evasão na Rede EPT estejam em 18,6%, o Índice de Eficiência Acadê-

mica (IEA) ainda não alcança a metade do público atendido, estando em 48,2% (BRASIL, 2019).

Os dados gerais referentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica SETEC/MEC que são divulgados anualmente pela Plataforma Nilo Peçanha<sup>1</sup> (2019) apontaram no ano de 2018 um total de 38,2% de evasão nos cursos do IFSC. A taxa maior de evasão ocorreu nos cursos de qualificação (FIC), com 57,3%; seguido pelos cursos superiores de licenciatura com 36,2%; superiores de tecnologia, com 31,1%, cursos técnicos com 29,2%; cursos superiores de bacharelado com 18,0%; Especialização com 24,9% e Mestrado Profissional com 11,6%.

Diante do contexto, o estudo que deu origem a este trabalho<sup>2</sup> teve como objetivo geral investigar quais os fatores que contribuem para a permanência e êxito e, em outra ponta, para a evasão e retenção de alunos dos cursos técnicos do IFSC-Tubarão, e como objetivos específicos: apontar quais as causas institucionais e quais são as de ordem pessoal do aluno para evasão e retenção nesses cursos; compreender quais as ações mais efetivas na permanência e êxito dos alunos nesses cursos; contribuir com reflexões acerca do tema permanência e êxito por meio da produção e disponibilização do Guia de Redução da Evasão na EPT.

Em relação à metodologia, seguiu-se a abordagem qualitativa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009; MINAYO, 1992), com estudo de caso (GIL 2007). Foram selecionados dois cursos de nível técnico com perfis de alunos diversos; um concomitante em Desenvolvimento de Sistemas (TCDS)<sup>3</sup> do eixo de Comunicação e Informação, com ocorrência maior de alunos que frequentavam, ao mesmo tempo em que faziam o curso técnico, o Ensino Médio regular no contra turno, em outras instituições de ensino, visto que o curso é ofertado do

período vespertino; e outro subsequente em Administração (TSADM) do eixo tecnológico Gestão e Negócios, o qual constitui-se geralmente de alunos trabalhadores, visto que o curso é ofertado no período noturno; obtendo-se assim dois panoramas diversos para análise.

Antes de seguirmos para a apresentação dos resultados da pesquisa, apresentamos, na próxima seção, os conceitos de permanência, êxito, evasão e retenção e os documentos que orientam as ações para assegurar o sucesso escolar dos estudantes da Rede EPT.

### PERMANÊNCIA E ÊXITO, EVASÃO E RETENÇÃO NA REDE EPT

O Documento Orientador SETEC/MEC (2014) indica a diferença entre evasão e abandono, sendo que esta definição foi apontada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP (1998). Nesse documento, “abandono” significa a situação em que o aluno se desliga da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na “evasão” o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar. Segundo Riffel e Malacarne (2010 *apud* SILVA FILHO; LIMA ARAÚJO, 2017, p.36) “evasão, é o ato de evadir-se, fugir, abandonar; sair, desistir; não permanecer em algum lugar. Quando se trata de evasão escolar, entende-se a fuga ou abandono da escola em função da realização de outra atividade”.

Sobre retenção, Freitas (2010, p.1) apresenta o conceito como “mecanismo de suspensão da progressão regular no processo de escolarização de estudantes geralmente associado a rendimento (aproveitamento e ou frequência) insatisfatório ou situação de trancamento de matrícula”. Portanto, o sentido de retenção vai muito além de somente aliar-se à reprovação, pode ser mais complexo, pois englobam outros fatores que fazem o aluno não progredir em seus estudos.

Embora comumente empregado como sinônimo de reprovação, o termo nomeia também outras práticas institucionais de cerceamento do prosseguimento regular do percurso escolar que são usuais em diferentes formas de organização do ensino (seriada, ciclada, disciplinar, modular, periodizada, por etapas ou fases), por meio de recursos como os de classificação, reclassificação, repetência ou imobilidade temporária na trajetória dos sucessivos avanços institucionalizados. O emprego desse mecanismo também se materializa informalmente mediante emprego de critérios de estratificação na composição de turmas (classes), nas formas de organização de ensino que requerem o regime de progressão continuada. (FREITAS, 2010, p. 1).

Dore (2011 *apud* BRASIL, 2014, p.15) considera que a evasão pode se referir à retenção e repetência do aluno na escola;

1 Iniciada em 2017 pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) destina-se à coleta, tratamento e publicização de dados oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). Fonte: <http://portal.mec.gov.br/plataforma-nilo-pecanha>

2 Este artigo apresenta parte dos resultados da dissertação de Mestrado “Fatores de (não) permanência e êxito no Instituto Federal de Santa Catarina – campus Tubarão na voz de alunos concluintes e evadidos”, defendida junto ao ProfEPT/IFSC, em 2020. 110 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-graduação em Rede ProfEPT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina-IFSC, Florianópolis, Brasil, 2020.

3 Foram criadas as siglas TCDS para se referir ao curso concomitante em Desenvolvimento de Sistemas; e a sigla TSADM para o curso subsequente em Administração. Elas foram usadas, sobretudo para a análise de dados.

à saída do aluno da instituição, do sistema de ensino, tendo ou não posterior retorno; ou a não conclusão de um determinado nível de ensino. O Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSC (2018) afirma que a evasão e retenção são consideradas como um fenômeno que necessita ser tratado de acordo com sua natureza multiforme:

A evasão e a retenção nos estudos se constituem fenômeno complexo e não um problema comum, comprometendo o efetivo do direito à educação para todos. Embora não haja, nas pesquisas e estudos já realizados, uma uniformidade nas definições, verifica-se o entendimento em torno do tratamento do tema a partir de sua natureza multivariável ou multiforme. (IFSC, 2018, p. 20).

Evasão e retenção são mecanismos de interrupção no ciclo de estudos que comprometem a permanência e êxito do aluno. Portanto, devem ser encarados e investigados de forma a considerar seus caracteres multifacetados.

Contudo, não se pode ignorar que o sucesso é um julgamento feito pela instituição, para distinguir rigorosamente o que sabem ou o que sabem fazer os alunos na realidade. Portanto, a explicação das desigualdades não pode ignorar essa construção social do sucesso e do fracasso. Se cada um é livre para definir o sucesso escolar “ideal” segundo seu interesse, a definição institucional tem força de lei e exerce, queiramos ou não, uma forte influência sobre o destino dos alunos (progressão, orientação, certificação etc.). (PERRENOUD, 2003, p. 25)

As instituições de ensino indiretamente selecionam de acordo com seus interesses os perfis preestabelecidos pelos cursos e que direcionam para uma seleção natural dos que ficam e dos que seguem em frente. Sem que os envolvidos se deem conta, até em sala de aula esta disparidade ocorre, pelo motivo de que há os que logram êxito e há os que possuem dificuldades que o impedem de prosperar com a máxima efetividade. Quando a instituição opta em ter um perfil inclusivo, as disparidades vão existir, mas a perspectiva da instituição será em atuar com essas diferenças de forma que essas se tornem parte do processo educativo. Com perfis preestabelecidos pelos cursos e instituições de ensino com focos diversos, se faz necessário conhecer cada nível educacional e suas respectivas características específicas.

Em relação à Educação Profissional e Tecnológica, o crescimento acelerado da Rede Federal, com a ampliação significativa da oferta de vagas em território nacional contribuiu com a proposta de universalização do Ensino Médio, abrangendo regiões mais remotas, onde não existia a possibilidade real acesso

à educação ou capacitação por meio de instituições públicas federais, trazendo, por outro lado, para essas instituições, a preocupação com fenômenos como a retenção e a evasão.

Muito embora a expansão tenha sido um grande passo, permanência e êxito se tornou um assunto complexo, frente aos desafios que as políticas da educação pública propõem:

A evasão na educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica é uma problemática que precisa ser focada nas políticas educacionais e nas ações educativas no interior da instituição escolar, pelos investimentos que são dispensados para essa oferta, pois o seu papel social está ligado à inclusão social/educacional dos estudantes que ali estão matriculados na maioria das vezes oriundos das camadas populares. (FERREIRA, 2017, p. 5).

Diante desse fato, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SE-TEC, publicou o Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal (BRASIL, 2014). O documento recomenda que as instituições da rede analisem a situação, a partir de dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) e proponham uma reflexão acerca das causas da evasão e a adoção de medidas para o combate desse problema. Dado esse fato, o Documento Orientador aponta para os diferentes fatores que podem ser mensurados, na análise das causas da evasão na Rede. Baseado na literatura sobre o tema, o documento destaca que:

A escolha de abandonar ou permanecer na escola é fortemente condicionada por características individuais, por fatores sociais e familiares, por características do sistema escolar e pelo grau de atração que outras modalidades de socialização, fora do ambiente escolar, exercem sobre o estudante. (DORE, 2013, p. 5 *apud* BRASIL, 2014, p. 16).

A partir de uma extensa sistematização presente no documento, cada instituição foi orientada a elaborar e desenvolver um Plano Estratégico de Intervenção e Monitoramento para Superação da Evasão e Retenção. A recomendação inclui que as metas e as ações devam estar previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e os resultados publicados no relatório anual de gestão institucional (BRASIL, 2014, p. 29).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – IFSC, no qual se desenvolveu a presente pesquisa, seguindo essas orientações, realizou, a partir de 2016, os primeiros encontros para desenvolver ações de com-

bate à evasão. Nessa perspectiva, foi realizado o levantamento de dados com os *campi* e foi iniciado o processo de criação do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Estudantes do IFSC. Em 2018, ocorreu o primeiro Encontro de Permanência e Êxito da Instituição para apresentação do plano, o qual foi devidamente concluído e aprovado *ad referendum* na resolução 23 do CONSUP – Conselho Superior, de 21 de agosto de 2018.

O documento traz, em seu objetivo geral, “promover a permanência e êxito dos estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino ofertados no IFSC, por meio de um conjunto de estratégias e ações que visam o enfrentamento da evasão e retenção” (IFSC, 2018, p. 18). Os objetivos específicos são:

- analisar a problemática da evasão e retenção de estudantes no IFSC;
- mobilizar os *campi* para a discussão e enfrentamento das causas e consequências da evasão e retenção;
- implantar estratégias de intervenção para enfrentamento dos fatores mais recorrentes de evasão e retenção;
- monitorar e avaliar as ações em andamento ou a serem desenvolvidas;
- levantar subsídios para o aprimoramento dos processos de ingresso e acesso dos estudantes;
- promover a formação continuada de servidores com foco na permanência e êxito dos estudantes. (IFSC, 2018, p. 18)

As medidas adotadas caminham na perspectiva de traçar o diagnóstico das causas da evasão (indicadores) e das ações a serem executadas para reduzir o problema, de forma institucional e local.

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Quanto à abordagem ou natureza, a pesquisa que originou este trabalho caracterizou-se como de cunho qualitativo ou interpretativo. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 31):

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria.

Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 37), “A pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa ação, pesquisa participante, etc.)”. A forma de análise empregada foi estatística descritiva, visto que os fatores relacionados à permanência e êxito foram descritos. Como afirma Gil (2007, p. 43), uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado. Segundo Gil (2008, p. 57) “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados.”

Quanto ao caráter ou objetivos da pesquisa, classificou-se como de caráter explicativo, visto que se preocupa em “[...] identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2007, p. 43). Ou seja, este tipo de pesquisa explica o porquê das coisas através dos resultados oferecidos.

Foram entrevistados no período de novembro de 2019 a fevereiro de 2020 os alunos concluintes no semestre 2019/2 e os alunos evadidos de dois cursos técnicos: um concomitante e um subsequente. Na turma do TSADM, dos 44 alunos matriculados, houve 28 desistências/abandono/trancamento ao longo de um ano e meio da oferta iniciada em 2018/2. Na turma do TCDS, dos 32 alunos matriculados no curso, houve 25 desistências/abandono/trancamento ao longo de um ano e meio da oferta iniciada no em 2018/2. A decisão de escolha pelas duas turmas visou, dessa forma, analisar quais os fatores que asseguram a permanência ou que levam à evasão em cursos com características específicas. Os dois cursos técnicos possuem entrada anual de 40 alunos, sendo que o processo de seleção (via edital) é por meio de sorteio público. Em relação à seleção da amostra, tratando-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, foram estabelecidos contatos com os alunos, utilizando-se como critério de seleção a ordem numérica das listas de matrículas, e foram selecionados os primeiros cinco concluintes e os primeiros cinco evadidos de cada curso em análise que aceitaram participar da pesquisa, obtendo-se como amostra um total de 20 participantes das respectivas turmas. Para contato telefônico, foram utilizados os dados constantes no Registro Acadêmico do *campus*. A consulta ao material ocorreu no próprio *campus*, sem a retirada ou reprodução dos documentos, permitindo apenas o levantamento de dados para efetuar a busca aos alunos. As informações pessoais desses estudantes foram usadas para estabelecer as ligações telefônicas com os alunos matriculados e com os concluintes, sem nenhum tipo de divulgação

desse dados. Na próxima seção, apresentamos e analisamos os resultados da pesquisa feita com esses estudantes, de modo a termos subsídios para ampliar as reflexões acerca dos fatores que asseguram a permanência e o êxito e aqueles que, por outro lado, podem levar à evasão ou retenção.

### RESULTADOS E DISCUSSÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA O COMBATE DA EVASÃO E RETENÇÃO NA REDE EPT

O Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal (BRASIL, 2014) categoriza as causas da evasão em três fatores: a) fatores individuais; b) fatores internos às instituições; e c) fatores externos às instituições. (BRASIL, 2014, p. 19).

Os fatores individuais são relativos à vida pessoal e às características inerentes ao estudante, os quais correspondem à vida escolar anterior, fatores familiares, organização pessoal, identificação pessoal com o curso, dificuldades financeiras do estudante ou família, habilidades pessoais, etc.; os fatores internos às instituições estão relacionados à infraestrutura, ao currículo, a gestão administrativa e didático-pedagógica da instituição, os quais podem desmotivar a permanência do estudante; já os fatores externos às Instituições estão relacionados às dificuldades financeiras do estudante de permanecer no curso e às questões inerentes à futura profissão. Nota-se que questões financeiras podem ser classificadas tanto como fator individual ou externo à Instituição como preponderante à evasão. O documento trata também de preconizar a intervenção nos fatores internos, sem deixar de observar os demais fatores individuais e externos, os quais a Instituição possui maior dificuldade de agir (BRASIL, 2014, p.19)

Sobre as categorias relacionadas com Permanência e êxito, o Plano Estratégico de Permanência e Êxito do IFSC (2018) estabelece categorias para análise dos fatores, “[...] categorizados em três dimensões: externa à instituição, individual do estudante e interna à instituição. Além de diferenciados em dois tipos: geral e específico.”

Considerando os documentos que orientam para a superação da evasão e da retenção e analisando, de forma conjunta os dados coletados nas entrevistas realizadas com concluintes e evadidos, dos cursos em análise neste trabalho, chegamos informações que mostram, por um lado, quais os principais fatores que asseguram a permanência dos estudantes e, por outro, os fatores por eles mais associados à evasão.

Os fatores que contribuem para o aluno se manter no curso são apresentados pelos concluintes e evadidos das duas ofertas analisadas, com foco em quatro principais aspectos. O primeiro compreende a importância do acolhimento e acompanhamento, junto com um contato mais próximo dos alu-

nos por meio do tratamento e preocupação com o discente por parte de toda comunidade escolar. Dos 20 entrevistados, seis alunos citaram acolhida, preocupação, acompanhamento pedagógico e tratamento dos alunos como preponderantes para a permanência no curso.

*[...] quando tinha um problema, alguns problemas pessoais, qualquer coisa, dificuldade com o professor, aqui todo mundo acolhe, bem legal mesmo. O pessoal com o professor, pessoal da coordenação pedagógica acolhe bem, a própria diretora, aqui a gente é acolhido como família, isso é bem diferente em outros campus pelo que vejo. (C TCDS 5<sup>4</sup>)*

O segundo aspecto engloba a Assistência Estudantil, composta por auxílios financeiros e oportunidades para projetos e bolsas para a permanência dos estudantes em vulnerabilidade social. Cinco alunos citaram as ações da Assistência Estudantil como auxílio na permanência. Foi observada uma maior necessidade desta ajuda no curso concomitante analisado, movido pelo fato de ser uma oferta diurna, integrada ao ensino médio, o que dificulta a inserção do estudante no mundo do trabalho.

*Assistência Estudantil para os alunos que não estavam trabalhando. Não precisei, mas para muitos alunos é essencial. (C TSADM 1)*

O terceiro aspecto diz respeito aos eventos culturais, desportivos e tecnológicos, os quais são atividades que promovem muito mais que conhecimento e interação dos estudantes. Eles acentuam o sentimento de pertencimento do aluno com a comunidade escolar e com o curso. Dos 20 entrevistados, quatro alunos citaram atividades que contribuem com a permanência e socialização discente como jogos, eventos culturais e de tecnologia.

*[...] atividades que tem em sala e os próprios jogos, sedentários, auxilia trazendo pessoas de fora do campus, pessoas que não estudam aqui. E tem os próprios encontros, como o JIFSC, que a gente faz competições esportivas com pessoas de outros cursos, o que acaba se tornando muito mais interessante, a interação com pessoas de fora, acho que isso fazia muito mais a gente se grudar no curso (E TCDS 3)*

O quarto aspecto enaltece os professores que demonstram preocupação com a aprendizagem e bem-estar do aluno curso, tanto nas questões de acolher, acompanhar, como preocupar-se com a evolução discente. Três alunos relataram esta

4 Para preservar a identidade dos alunos entrevistados dos dois cursos, os trechos das entrevistas citados foram denominados com os códigos ‘C TCDS’ e ‘C TSADM’ para alunos concluintes; e ‘E TCDS’ e ‘E TSADM’ para alunos evadidos.

preocupação e acolhida por parte dos professores para a permanência no curso.

*Os professores fazem com que a gente acabe ficando, a interação deles, a amizade deles. Porque não é aluno e professor; e saiu aqui do portão e acabou... não, tem um contato até estreito, então isso faz com que tu te sintas em casa e não queira sair. Eu foi realmente questão de trabalho, senão não teria desistido. (E TSADM 5).*

Outros aspectos foram acrescentados pelos evadidos como auxiliares na permanência, como projetos de permanência e êxito e demais que ofertam reforço escolar; interação com os alunos no intervalo (a exemplo do Papo Aberto<sup>5</sup>); interação dos professores com os estudantes. Já os concluintes reforçaram também o aspecto da convivência com servidores e principalmente com colegas de turma, os quais têm sua parcela de auxílio nas dificuldades e tornam a trajetória mais leve.

As principais causas para evasão, consideradas como fatores individuais do estudante, envolvem principalmente a sensação de desânimo com o curso, por diferentes aspectos, e dificuldades financeiras por não possuir ocupação profissional; afastamento por saúde e novo emprego; insegurança e dificuldades pessoais; falta de identificação com a área; falta de flexibilidade de horário no trabalho; dificuldades financeiras. Outros estudos relatam a respeito dessas dificuldades na continuidade dos estudos de jovens do Ensino Médio da rede pública.

Nesse sentido, o trabalho se imporia como uma necessidade (para contribuir com a renda familiar) e a interrupção da trajetória educacional seria uma fatalidade (por conta da impossibilidade de conciliar trabalho e estudo, da dificuldade de ingressar na universidade pública ou de pagar uma mensalidade em uma faculdade privada). Sendo assim, estariam nos planos da maioria desses jovens não o ensino superior, mas sim o ensino técnico ou até mesmo o abandono dos estudos. (SOUZA; VELAZQUEZ, 2015, p. 414)

O fator que leva à evasão classificado como interno à instituição corresponde à falta de diálogo e abordagem inadequada em sala de aula. Na visão dos concluintes, os motivos de evasão dos colegas são inexistência de horário para conciliar curso e trabalho; mudança de cidade; desentendimento pessoal com professor; cultura de privilegiar outras atividades em detrimento dos estudos; desconhecimento sobre o curso; dificulda-

des de aprendizagem pelo afastamento da vida escolar; fatores psicológicos; falta de tempo. Todos os motivos elencados pelos concluintes são considerados individuais do estudante.

*[...] tem que ter o nivelamento, foi o que eu não senti. Acho que teve pelo mesmo umas três pessoas que eu senti que foi por conta de a pessoa se sentir atrasada. Teve duas pessoas que não falaram isso. Teve uma aluna que me falou que se sentia atrasada, que sentia que atrasava os alunos. Quando ela pedia mais uma explicação, ela não teve do professor, não teve retorno. Acho que isso que faltou. Acho que isso que falta quando se faz sorteio, que vai ter jovens e pessoas mais velhas. (C TSADM 4)*

É essencial verificar os aspectos contidos em cada etapa, como divulgação do curso, processo de ingresso, acolhimento, interação, socialização, acompanhamento, frequência, aprendizagem, evolução e contextualização profissional para programar ações ou (re) qualificar as ações e resultados já existentes, evitando assim que mais alunos abandonem este percurso.

*Acho que trabalhar em cima disso, valorizar mais tanto para os alunos quanto para os familiares, divulgação em sites com resultados de pesquisas e tudo mais. O ENADE talvez, também daí colocar o resultado do ENADE para chamar atenção do público em geral, para as famílias perceberem que os filhos delas estão estudando no melhor Instituto que tem na região. “[...] valorizar isso, que a família, ela faz diferença na educação do filho; quando você pega um aluno do Ensino Médio ou de um aluno que vai começar um técnico e se tem um pai ou uma mãe incentivando porque sabe que é um Instituto bom, a abordagem do aluno é diferente. Acho que investir nessa divulgação do IFSC, do potencial que tem o IFSC, é legal. (E TSADM 4)*

Ainda, considerando os documentos legais que embasam a ação da Rede Federal de controle dos casos de evasão e os problemas evidenciados no cotidiano institucional em relação ao tema, torna-se necessário haver mais subsídios, materiais e/ou instrumentos que agreguem na superação ou diminuição desses índices enfrentados pela instituição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os depoimentos coletados de concluintes e evadidos evidenciaram os principais pontos positivos e nos quais a instituição precisa avançar em relação à trajetória de (não) êxito dos alunos. O processo de divulgação e ingresso dos cursos pode ser qualificado, combinado com a valorização da divulgação de pesquisas e produções nas áreas. Os dados apontam para que haja uma flexibilidade curricular para nivelamento, valorização de pré-requisitos, dentre outras possibilidades de revisão para diminuição do índice de alunos que evadem pela não identificação com o curso ou por dificuldades de aprendizagem.

<sup>5</sup> Conversa semanal com os alunos para esclarecer questões sobre a Instituição, compartilhamento de ideias e informações, bem como conversar sobre temas pré-definidos. Acontece nos intervalos das aulas e possui duração de 20 minutos.

A Assistência Estudantil é um aspecto interno à Instituição essencial para a permanência de alunos em vulnerabilidade social. Já a promoção de eventos/atividades culturais, desportivos e tecnológicos, bem como participação em projetos contribui para a contextualização com a formação, integração e o sentimento de pertencimento do aluno com a instituição.

O acolhimento do aluno pela Instituição é um fator preponderante para que ele permaneça; no atendimento dos setores, relação professor-aluno e interação entre colegas de curso. Oportunizar espaços de escuta para os estudantes por meio de projetos e ações que visem o diálogo possibilitam uma maior interação com a instituição. Além disso, o acompanhamento efetivo e mais próximo por docentes, coordenação de curso e equipe pedagógica pode ser decisivo para o combate à retenção, a qual pode levar o aluno a não progredir em seus estudos. Não obstante, os aspectos pessoais do aluno como escolarização anterior, organização e habilidades pessoais incidem diretamente na frequência e aprendizagem.

A atuação no contexto profissional de formação é valorizada pelos estudantes, já inicialmente fomentada pelo Trabalho de Conclusão de Curso e Projeto Integrador. No entanto, os alunos ainda sentem a necessidade de os cursos possibilitarem mais contatos com o mundo do trabalho, de forma concomitantemente à formação, para a diminuição da evasão por dificuldades financeiras; e ainda a firmação de mais convênios com empresas para uma inserção mais rápida na área após a formação.

Dentre o rol de ações listadas pelos estudantes para a diminuição da evasão, por meio da avaliação contínua da CAPE (Comissão de Acompanhamento das Ações de Permanência e Êxito dos Estudantes) local, algumas podem ser implementadas, outras (re) qualificadas, com organização e envolvimento e conscientização de toda comunidade escolar frente aos desafios de permanência e êxito dos alunos. Os dados da pesquisa abrangem somente as situações relacionadas a cursos técnicos de nível médio, porém os fatores individuais de cada aluno e fatores internos ou externos à instituição que levam à evasão devem ser considerados para a ampliação do debate a respeito da atuação das instituições de ensino nas etapas que compõem a trajetória discente nos cursos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, SETEC/MEC. **Documento Orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília, 2014 Disponível em: <http://r1.ufrj.br/ctur/wpcontent/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SETEC.pdf> Acesso em 13 out 2019

BRASIL MEC, Ministério da Educação. Plataforma Nilo Peçanha. **Taxa de evasão**. Versão disponível em: [\[taformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html\]\(http://taformanilopecanha.mec.gov.br/2018.html\) Acesso em 08 ago. 2020](http://pla-</a></p></div><div data-bbox=)

BRASIL, MEC, Ministério da Educação. **Regulamento geral do programa de mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional**. Instituto Federal do Espírito Santo. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/16413-regulamento13julho> Acesso em 09 out 2019.

GARCIA, F.C. **Fatores de (não) permanência e êxito no Instituto Federal de Santa Catarina – câmpus Tubarão na voz de alunos concluintes e evadidos**. Dissertação de Mestrado, Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT, Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020, 102p.

GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de Pesquisa**. UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cur-sopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso em 01 jun 2019

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Métodos de Pesquisa. Série Educação à distância.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

FERREIRA, C. A. **Acesso, Evasão, Permanência escolar na Rede Federal de Ensino**. Educere, 2017.

IFSC, **Plano Estratégico de Permanência e êxito dos estudantes do IFSC**. Versão disponível em: [file:///C:/Users/pedagogico/Downloads/consup\\_resolucao23\\_2018\\_plano\\_de\\_permanencia\\_e\\_exito.pdf](file:///C:/Users/pedagogico/Downloads/consup_resolucao23_2018_plano_de_permanencia_e_exito.pdf) Acesso em: 21 out 2019

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais**. Versão disponível em: <http://inep.gov.br/indicadores-educacionais> Acesso em 03 out. 2019

SOUZA, D. C. C.; VAZQUEZ, D. A. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 41, n. 2, p. 409-426, jun. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022015000200409&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000200409&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 14 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022015041789>

**O conteúdo expresso no trabalho é de inteira responsabilidade das autoras.**

# POSFÁCIO

## O PODER DA PESQUISA APLICADA

A leitura das contribuições para este livro permitiu-me conhecer as pesquisas realizadas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. Devo dizer que desconhecia a diversidade e a criatividade dos pesquisadores filiados aos Centros Tecnológicos Federais (CEFETs) e aos Institutos Federais (IFs).

Em primeiro lugar, a pesquisa apresentada neste livro é diferente da pesquisa universitária tradicional porque favorece a abordagem aplicada à pesquisa. Ou seja, são pesquisas que se preocupam com as implicações práticas e concretas dos resultados da pesquisa universitária para o benefício da sociedade como um todo.

Além disso, os pesquisadores na maioria dos capítulos adotaram uma postura interdisciplinar necessária para explorar questões cruciais para o desenvolvimento tecnológico, econômico, social e educacional do Brasil. A pesquisa aplicada visa discernir as possíveis aplicações dos resultados da pesquisa ou encontrar soluções novas e inovadoras. Num contexto global aonde os desafios nunca foram tão prementes na história da humanidade (aquecimento global, conflitos e fragmentação das sociedades, desigualdades no acesso aos recursos e ao conhecimento), a inovação é nossa única chance de sobrevivência.

Nesse quadro de interdisciplinariedade de abordagens e perspectivas teóricas, as metodologias utilizadas, qualitativas e

quantitativas, permitiram-me ser convencido da utilidade da investigação realizada no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para esta difícil fase que o Brasil atravessa nas áreas econômicas, políticas e sociais, além das questões de saúde pública. Fazer pesquisa é, antes de tudo, partir de um problema, de uma pergunta: é construir um problema relevante. Não há pesquisa se não houver uma pergunta para a qual não haja uma resposta científica pronta. A primeira coisa a fazer, quando você se depara com um problema, é verificar se alguém, em algum lugar do mundo, ainda não deu uma resposta que você pudesse emprestar ou refutar. Nem pode haver pesquisa sem uma metodologia cuidadosamente considerada e uma postura decididamente ética.

O Brasil, um país continental com múltiplos recursos naturais e humanos, precisa da pesquisa aplicada, conforme ilustrado neste livro, para enfrentar os muitos desafios do país neste período pós-pandêmico. A pesquisa universitária pode desempenhar vários papéis para uma saída gradual da crise atual.

Mais do que nunca, devemos ancorar nossas políticas de saúde pública, sociais e educacionais na ciência e na pesquisa. A evidência científica é um dos componentes da tomada de decisão política. É necessário, portanto, não concorrer com a divulgação de notícias falsas (fake news) nos meios de comunicação ou nas redes sociais. Fiquei triste com a legitimidade da pesquisa brasileira ao ver um pastor evangélico em uma emissora de grande audiência vendendo sementes de feijão para curar

Covid-19. É também essencial colocar as diferentes comunidades religiosas no seu lugar, isto é, nos locais de culto. Se a liberdade religiosa e espiritual é um dos pilares de uma sociedade democrática, isso não pode de forma alguma justificar abusos anticientíficos ou charlatanismo inescrupuloso.

Porquanto, a pesquisa aplicada participativa é mais relevante do que nunca neste período pós-pandêmico. A participação de destinatários da pesquisa, da sociedade civil, da imprensa e de muitos outros atores melhora a qualidade da pesquisa universitária e aumenta sua relevância. Na verdade, fazer pesquisas sobre docência se torna cada mais relevante quando associado a pesquisas com professores. Parece-me essencial que a pesquisa educacional possa mudar paradigmas nos próximos anos, deixando as bibliotecas e conferências gerenciadas para

dialogar com as partes interessadas na educação. Nossa credibilidade social e utilidade, sem dúvida, serão aprimoradas.

Por fim, aproveito para me dirigir aos pesquisadores brasileiros, para lembrar que pesquisa de qualidade só é possível se o financiamento público for intensivo e se a pesquisa permanecer autônoma, criativa e independente de qualquer poder político, religioso ou econômico. Nossa liberdade e independência acadêmica é a única garantia de que teremos para produzir novos conhecimentos necessários para o século XXI.

Esse trabalho de qualidade dá esperança de que os Institutos Federais e os CEFETs vão brilhar no ensino superior brasileiro por muito tempo. Muito obrigado por me dar a oportunidade de finalizar essa publicação.

**Abdeljalil Akkari**  
abdeljalil.akkari@unige.ch  
Universidade de Genebra



[www.ifmg.edu.br/profept](http://www.ifmg.edu.br/profept)

