



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS EM UM INSTITUTO FEDERAL DO SUL DO PAÍS

Eduardo Carissimi – IFSul/UFSM
Eloisa Maria Wiebusch – IFSul
Fernando Luis Herrmann - IFSul
Janete Inês Müller – IFSul
Joseline Tatiana Both – IFSul
Paula Deporte de Andrade - IFSul

RESUMO

Criados em 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) apresentam-se como uma nova possibilidade de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Arraigados em princípios humanísticos, os IFs propõem-se a serem espaços acolhedores, inclusivos e de notória competência técnica, porém há muitos desafios na articulação desses propósitos. Assim, como servidores e pesquisadores em um mesmo IF, localizado no Sul do País, interessa-nos investigar temáticas que atravessam nosso cotidiano escolar. Para isso, neste painel, pretendemos: a) expor os resultados de uma proposição didático-pedagógica que envolveu a elaboração de um censo demográfico no ambiente acadêmico/escolar, aplicado aos estudantes de turmas do Ensino Médio Integrado. A atividade teve como objetivo identificar as características e interesses do público abordado; b) problematizar a formação de professores como importante instrumento de desenvolvimento e fortalecimento da tarefa de formar sujeitos para além do mundo do trabalho, mesmo em uma escola técnica. Em vista disso, foi realizada uma pesquisa com os docentes, a fim de conhecer tanto sua formação e experiência quanto sua visão acerca da proposta do IF em questão; c) discutir dados produzidos em projeto de pesquisa que se objetiva investigar, analisar e socializar práticas de acessibilidade. Para isso, entrevistas com professores viabilizaram o objetivo de pesquisar e analisar as práticas docentes de acessibilidade para a inclusão de estudantes com deficiência. A partir desses três estudos, problematizamos a Educação Profissional e Tecnológica, particularmente a desenvolvida nos IFs; e isso por acreditarmos nessa proposta e por entendermos a necessidade de discussões potentes e atualizadas na área.

Palavras-chave: Institutos Federais, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Pública.

CENSOIF: PERFIL DEMOGRÁFICO E SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DE UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Eduardo Carissimi – IFSul/UFSM

RESUMO

Este trabalho relata uma proposição didático-pedagógica realizada junto aos estudantes do ensino médio integrado (EMI) de um instituto federal de educação, ciência e tecnologia sediado no Rio Grande do Sul (RS). A atividade envolveu a elaboração de um censo demográfico no ambiente acadêmico/escolar, aplicado aos estudantes de todas as turmas do EMI com o objetivo de identificar as características pessoais, sociais, econômicas, políticas e de interesse do público abordado. Utilizando uma abordagem qualitativa exploratória baseada na análise de conteúdo, as questões abordadas foram criadas pelos estudantes do 4º Ano no âmbito da disciplina de Geografia II. A pesquisa envolveu 231 respondentes, que correspondem a 82% do universo. Os resultados obtidos destacam a faixa etária dos estudantes, o índice que percebe benefícios da assistência estudantil, as razões para o ingresso na instituição e as expectativas quanto ao futuro acadêmico. A ciência e a participação dos alunos nos núcleos e projetos existentes na instituição também foram examinadas. Questões sobre a saúde física e mental, os hábitos de consumo e prática de esportes e atividades culturais foram objetos de análise. A maior parte dos estudantes reside em moradias próprias e localizadas na zona urbana. O posicionamento quanto à questões sociais como o aborto e as cotas raciais também são destaques da proposição. Entende-se que este projeto incentivou o protagonismo dos estudantes à medida que foram envolvidos em uma atividade que propõe reflexão sobre o lugar de seu próprio convívio, além de fornecer dados importantes para a tomada de decisão.

Palavras-chave: Censo na escola, Geografia da População, Ensino Médio Integrado.

INTRODUÇÃO

O perfil demográfico e das condições de vida de uma determinada população ou de parte dela pode ser aferido através de pesquisa planejada, organizada e aplicada com esse fim. O principal exemplo que temos no Brasil é o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de periodicidade decenal e abrangência geográfica nacional, mediante a aplicação de questionário em todos os domicílios do território nacional, visando investigar as principais características do domicílio e de seus moradores (IBGE, 2024).

No ambiente escolar e/ou acadêmico, conhecer a realidade e o contexto do conjunto das pessoas que constituem esse espaço se apresenta como uma oportunidade de pesquisa e ação pedagógica que, tanto na sua aplicação e desenvolvimento quanto na análise de seus resultados, desencadeiam possibilidades educacionais e fornecem subsídios e informações pertinentes e úteis à tomada de decisão, tanto na esfera pedagógica quanto na esfera administrativa da instituição. Rama (2023) afirma que, “para que os estudantes reconheçam a importância de se

conhecer para agir, podem ser feitas pesquisas pontuais na sala de aula e até um censo da unidade escolar”, considerando as necessidades e os interesses dos grupos envolvidos, bem como os dados a serem levantados. Concorde-se com Castrogiovanni (2016, p. 12) ao pontuar que “a construção do conhecimento, feita pelo sujeito, está inserida nas dimensões econômicas, culturais e políticas, conforme o contexto histórico-geográfico do qual faz parte” [...].

O processo de ensino e aprendizagem enquanto prática social educativa constitui objeto de estudo da didática que, por sua vez, contém “...as metodologias de ensino ou a particularidade da relação entre aluno, professor, conhecimento e realidade” [...] (Cavalcanti, 2015, p. 165). Assim, constrói-se de forma colaborativa uma proposta que gera engajamento, autonomia, criticidade e análise sobre temas relevantes que permeiam o cotidiano escolar.

O espaço de desenvolvimento da presente proposição didático-pedagógica é o conjunto de estudantes do ensino médio integrado (EMI) de uma unidade de um instituto federal de educação, ciência e tecnologia sediado na região central do Estado do RS. Os institutos federais de educação, ciência e tecnologia foram instituídos pela Lei Nº 11.892, promulgada em 29 de dezembro de 2008. A sua redação estabelece a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), bem como a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), além de abordar outras questões pertinentes. Em seu segundo artigo, a legislação define os Institutos Federais como:

[...]instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008).

Uma das principais finalidades dos IFs é ofertar 50% das vagas para formação técnica de nível médio, principalmente na modalidade integrada. Na instituição estudada, o EMI possui, no ano de execução do presente trabalho, doze turmas divididas em dois cursos: refrigeração e climatização (4 turmas) e informática (8 turmas). O EMI é desenvolvido ao longo de quatro anos de formação, abrangendo, portanto, turmas de 1º ao 4º ano. A disciplina de Geografia é trabalhada através de dois componentes (Geografia I e Geografia II), presentes nos 3º e 4º anos, respectivamente. Na abordagem da disciplina, a escala de análise é, recorrentemente, considerada. Especificamente nesta proposição, compreender “o lugar, como categoria de análise, pressupõe que se vislumbre o espaço geográfico - objeto de estudo - considerado em seus aspectos relativos e relacionais ao contexto em que se insere” (Callai, 2017, p. 75). A autora nos diz que “vários são os lugares possíveis de se estudar. O importante é que sejam lugares significativos para a vida dos alunos. Poder-se-ia falar em espaços do cotidiano” (Callai,

2017, p. 105). Neste contexto, questiona-se: como conhecer as características sociais, econômicas, políticas e de interesse do público alvo principal da instituição? Quais são os principais temas que despertam a atenção dos estudantes do ensino médio integrado relacionados ao seu próprio contexto? Que instrumentos e recursos podem ser utilizados para descobrir e analisar essas características e temas no âmbito do processo de ensino e aprendizagem no componente curricular Geografia II?

A partir destas inquietações, buscou-se, no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem do conteúdo Geografia da População, componente curricular Geografia II, nos 4º anos do Ensino Médio Integrado, no segundo semestre do ano letivo de 2023, trabalhar de forma teórica e prática a importância do Censo Demográfico do IBGE para o conhecimento das características da população brasileira, de modo a subsidiar o planejamento e contribuir à tomada de decisão por parte de governos, universidades, órgãos de pesquisa, estabelecimentos de ensino, empresas e da sociedade civil organizada. Neste contexto de estudo sobre o Censo, percebeu-se a necessidade de conhecer melhor as especificidades do ambiente de convivência cotidiana a partir da ótica dos próprios estudantes inseridos neste contexto, surgindo a ideia da realização de uma pesquisa demográfica para coletar e analisar as informações de interesse. Despertou-se o protagonismo estudantil na construção da própria aprendizagem a partir de uma atividade prática, baseada na construção de um questionário que foi aplicado a todas as turmas do EMI da instituição e na análise, debate e compreensão dos resultados obtidos.

OBJETIVOS

Identificar as características pessoais, sociais, econômicas, políticas e de interesse dos estudantes de ensino médio da instituição.

Analisar a viabilidade do emprego de um censo demográfico no contexto acadêmico/escolar para a análise das características socioeconômicas e de interesse do público do EMI.

METODOLOGIA

O presente estudo possui caráter exploratório, com abordagem qualitativa. A metodologia aqui aplicada busca entender as características pessoais, sociais, econômicas, políticas e de interesse dos estudantes do ensino médio integrado (EMI) de uma unidade de um instituto federal de educação, ciência e tecnologia, situada na região central do RS. Para isso, foi elaborado um questionário detalhado e segmentado em diversas seções, abrangendo uma ampla gama de tópicos relevantes ao contexto escolar e social dos alunos. A metodologia inclui

XXII ENCONTRO NACIONAL DE ENSENO DE GEOGRAFIA (ENENGE) a análise de conteúdo, conforme os princípios estabelecidos por Laurence Bardin (2016), para uma compreensão aprofundada dos dados coletados.

A população-alvo deste estudo compreende todos os estudantes do EMI, totalizando 281 alunos matriculados. Destes, 231 responderam ao questionário, representando 82,2% da população total. A alta taxa de resposta garante uma representatividade significativa dos dados coletados. O instrumento utilizado foi um questionário com noventa e duas questões objetivas. Este questionário foi desenvolvido pelos estudantes do 4º ano do EMI como parte de uma atividade grupal na disciplina Geografia II, refletindo suas curiosidades e interesses em conhecer seu próprio contexto. As questões foram segmentadas nas seguintes seções: dados gerais; assistência estudantil e acesso ao câmpus; vivências e percepções no ambiente acadêmico/escolar; saúde do estudante; gênero e sexualidade; hábitos alimentares e de consumo; visão de mundo, preferências culturais e sociedade; economia e contexto pré ingresso na instituição.

Os questionários foram criados no *Google Forms* e aplicados a todas as doze turmas do EMI, abrangendo os quatro anos do curso. A aplicação foi conduzida em sala de aula, com supervisão do professor para garantir a integridade do processo e a seriedade das respostas. Os dados foram coletados no segundo semestre do ano letivo de 2023. Para a análise dos dados, foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo conforme descrita por Laurence Bardin (2016). Esta abordagem envolve as seguintes etapas:

- 1) Pré-análise: Consiste na organização do material e escolha dos documentos a serem analisados. No caso deste estudo, envolveu a revisão preliminar das respostas do questionário e a preparação dos dados para análise detalhada.
- 2) Exploração do material: Envolve a codificação dos dados, ou seja, a quebra do texto em unidades significativas de conteúdo. As respostas foram categorizadas conforme as seções do questionário, permitindo a identificação de padrões e temas recorrentes.
- 3) Tratamento dos resultados e interpretação: Consiste na síntese e interpretação dos dados codificados. Nesta etapa, os dados foram analisados quantitativamente para identificar tendências e relações entre as diferentes categorias. Gráficos e tabelas foram adotados para expressar os resultados.

A metodologia utilizada viabilizou uma análise ampla e detalhada das características e interesses dos alunos do EMI. A aplicação da análise de conteúdo, conforme a abordagem de Bardin, permitiu uma interpretação aprofundada dos dados, oferecendo informações valiosas para a tomada de decisões tanto pedagógicas quanto administrativas. Além de promover o

engajamento e protagonismo dos estudantes, este estudo contribuiu para tornar o ambiente acadêmico/escolar mais atento às realidades e necessidades de sua comunidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos por meio do formulário aplicado aos estudantes e denominado, no âmbito do atividade pedagógica realizada na Disciplina de Geografia II, de CensoIF, trouxeram elementos relevantes para a compreensão do contexto do EMI, segmentados conforme abaixo:

Dados Gerais:

A faixa etária dos respondentes variou entre 13 e 20 anos de idade, sendo que 84,8% dos estudantes nasceram entre 2004 e 2007, possuindo entre 16 e 19 anos, idade adequada para cursar o ensino médio de quatro anos. (Figura 1).

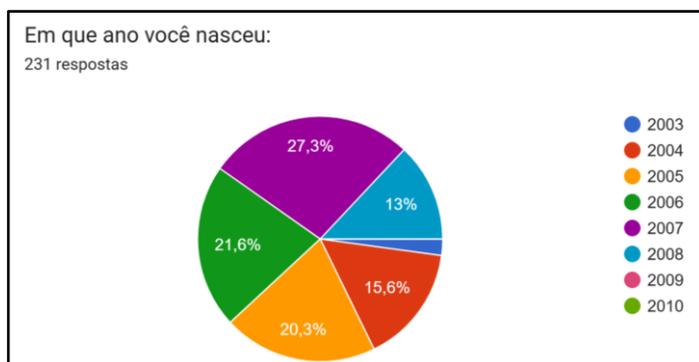
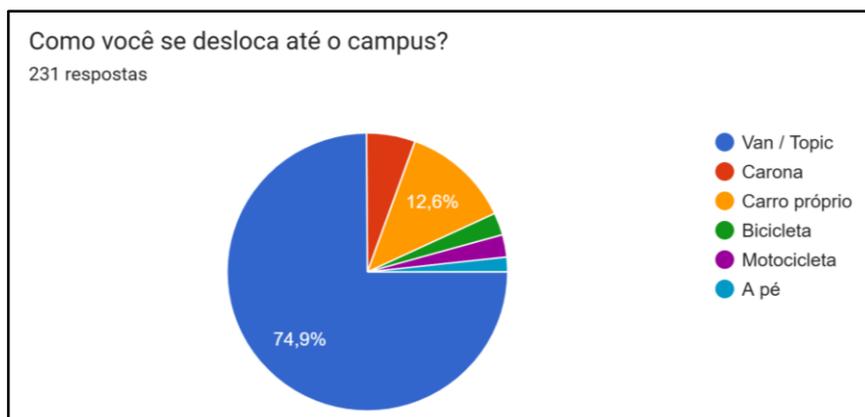


Figura 1 - Ano de nascimento dos estudantes do EMI.

Assistência Estudantil

Aproximadamente metade dos estudantes do EMI são beneficiários de algum tipo de auxílio financeiro da instituição, viabilizado pelas políticas de assistência social, que incluem auxílios transporte, moradia e alimentação e/ou através dos projetos de ensino, pesquisa e extensão ofertados, por meio de bolsas acadêmicas.

Com relação ao deslocamento para o câmpus, o principal meio de transporte é a van, utilizada por $\frac{3}{4}$ dos estudantes (Figura 2):



Vivências e percepções no ambiente acadêmico/escolar

O principal motivo manifestado pelos estudantes para o interesse e ingresso na instituição consistiu predominantemente na qualidade do ensino/aprendizagem desenvolvido pela escola. O interesse pela área do curso e o incentivo da família complementam os principais motivos da escolha dos estudantes pelo EMI da instituição (Figura 3).

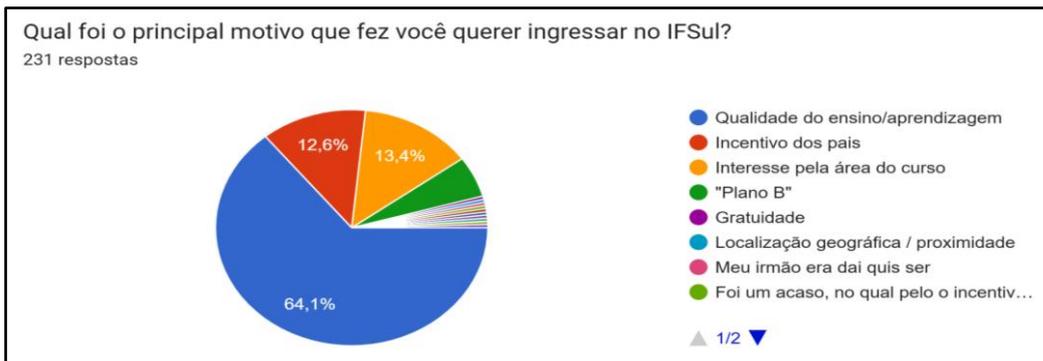


Figura 3 - Motivos para a escolha e ingresso na instituição

Com relação à percepção de futuro ao concluir o EMI, mais da metade dos estudantes afirma ter interesse em ingressar no ensino superior. 19% pretende ingressar ou continuar no mercado de trabalho, 8,2% indica disposição em empreender, 6,1% pretende aderir à verticalização do ensino propiciada pela instituição, ingressando em um curso superior da mesma. E 9,5% dos estudantes apontaram não saber quais rumos iriam seguir (Figura 4).

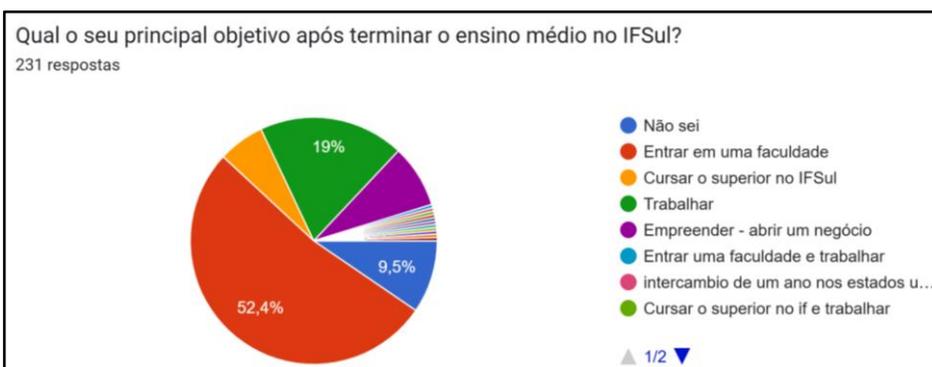


Figura 4 - Objetivos dos estudantes pós EMI

Em uma instituição de ensino profissional e tecnológica os núcleos são órgãos de assessoramento das direções e equipes gestoras dos câmpus e da reitoria, constituídos por servidores, estudantes e membros da comunidade acadêmica, para subsidiar a tomada de decisões em diversas áreas do conhecimento e da sociedade, a exemplo do meio ambiente, arte e cultura, gênero e diversidade sexual, assuntos internacionais, estudos afro-brasileiros e indígenas, apoio à pessoas com necessidades específicas e promoção e prevenção em saúde.

XXII ENCONTRO SOBRE OS NÚCLEOS, quase 40% dos estudantes desconhecem a sua existência e suas finalidades.

O núcleo mais reconhecido pelos estudantes é o NUGAI (Núcleo de Gestão Ambiental Integrada), seguido pelo Núcleo de Arte e Cultura (NAC) e Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). (Figura 5).

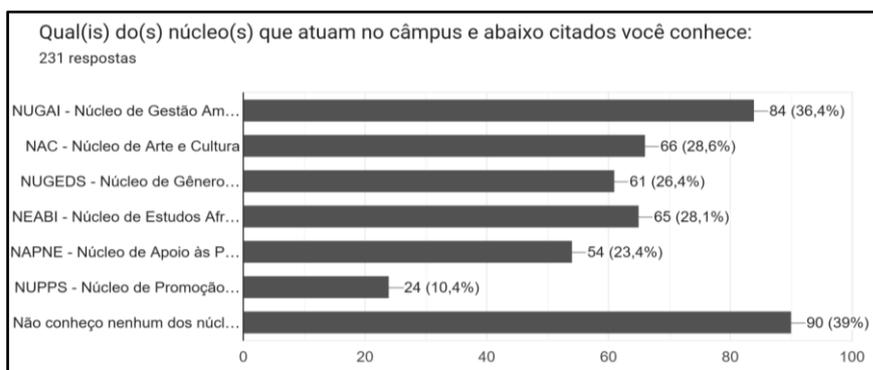


Figura 5 - Conhecimento dos estudantes acerca dos núcleos existentes no câmpus.

A participação discente nas atividades extracurriculares e integradas promovidas na instituição pode ser caracterizada pela sua diversidade. Projetos de extensão, pesquisa e ensino, além de atividades relacionadas à música, teatro e esportes configuram as oportunidades estendidas aos estudantes. Mais de 40% afirmaram já ter participado de ações de extensão e mais de 30% indicaram a participação em ações de pesquisa (Figura 6).

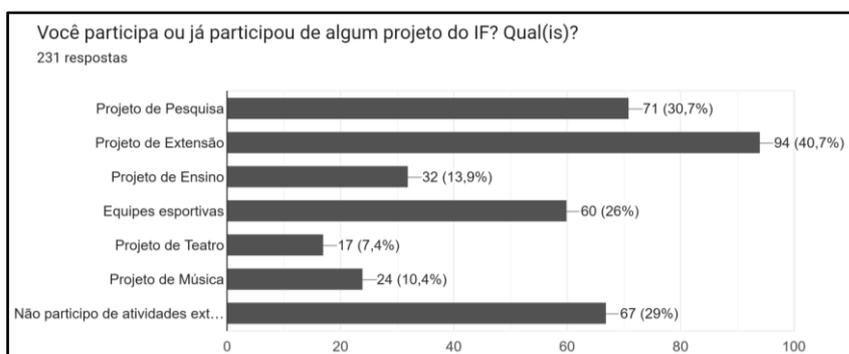


Figura 6 - Participação dos estudantes em atividades extracurriculares.

Saúde do estudante

Foram aplicadas diversas questões acerca das condições de saúde dos estudantes. 90,9% dos estudantes indicaram não possuir nenhum tipo de deficiência. Todavia, 51,9% afirmam já terem recebido atendimento psicológico em pelo menos um momento da vida, e 22,1% confirmaram realizar algum tipo de terapia no momento da aplicação do questionário. 15,6% afirmaram fazer uso de medicamento de uso contínuo, excetuando o anticoncepcional. A frequência da realização de exames de rotina e acompanhamento médico pode ser observada na Figura 7.

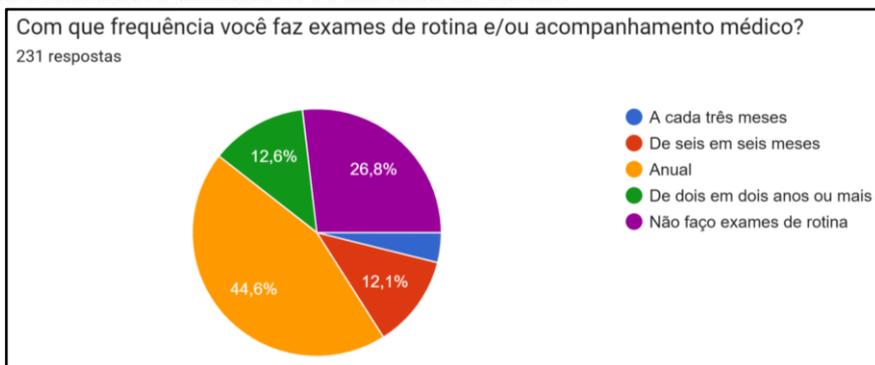


Figura 7 - Frequência da realização de exames e acompanhamento médico dos estudantes do EMI.

Com relação aos planos de saúde, 50,6% indicaram serem usuários do Sistema Único de Saúde (SUS), enquanto 32% possuem Unimed, 6,9% possuem IPE e 10,4% indicaram possuir planos familiares e/ou cartões de desconto.

As academias de ginástica, musculação, crossfit e outras atividades físicas fazem parte do cotidiano da juventude em todo o mundo. Do EMI da escola, 63,2% dos estudantes afirmaram não frequentar este espaço. Os frequentadores (36,8%) comparecem à academia entre 3 e 4 vezes por semana (18,2%), 5 a 6 vezes por semana (10,4%), 1 a 2 vezes por semana (4,8%), enquanto 3,5% dos estudantes são assíduos diariamente.

Gênero e diversidade sexual

Com relação ao gênero, 48,9% dos estudantes do EMI se identificam como mulheres cis, 46,8% como homens cis, enquanto os outros 4,3% se identificam como não binários, gênero fluído, homens e mulheres trans. Quanto à orientação sexual, 73,2% indicaram-se como heterossexuais, 15,6% como bissexuais, 3,5% preferiram não indicar sua orientação e 3% definiram-se como homossexuais.

Sobre a percepção em relação ao próprio corpo, quase 46% afirmaram estarem felizes com o seu corpo, enquanto 39,8% indicaram uma aceitação parcial e 14,3% (33 estudantes) manifestaram insatisfação neste quesito (Figura 8).

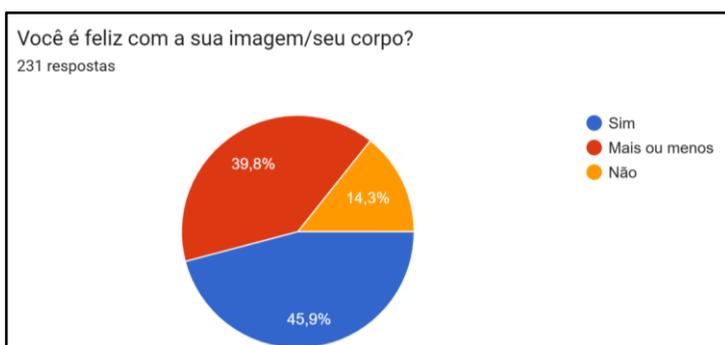


Figura 8 - Percepção em relação ao próprio corpo - estudantes do EMI.

Praticamente $\frac{1}{4}$ dos estudantes do EMI afirmaram já terem sofrido algum tipo de preconceito no ambiente acadêmico/escolar. As principais causas apontadas relacionam-se à intolerância religiosa, ao desempenho nos estudos e à questão da massa corporal dos estudantes. Quando perguntados sobre já terem se sentido excluídos(as) socialmente, 67,5% dos estudantes afirmaram já terem passado por essa experiência.

Hábitos alimentares e de consumo

O questionário do *CensoIF* conteve diversas questões sobre hábitos alimentares e de consumo. A tabela abaixo (Tabela 1) apresenta os principais resultados relacionados ao consumo de frutas e saladas por parte dos estudantes do EMI, que alcança um índice diário inferior a $\frac{1}{3}$ do público:

| Hábito de consumo | Frequência (%) | | | | | |
|-------------------|----------------|------------------------|------------------|---------------------|-----------|-------|
| | Diariamente | 2 a 4 vezes por semana | 1 vez por semana | 2 a 4 vezes por mês | Raramente | Nunca |
| Frutas | 32,9 | 45 | 5,2 | 5,6 | 10,4 | 0,9 |
| Saladas | 30,7 | 32,9 | 11,3 | 2,2 | 15,2 | 7,8 |

Tabela 1 - Consumo de frutas e saladas - estudantes do EMI

O consumo de tabaco e de bebidas alcoólicas é expressado na Tabela 2. Percebe-se que o número de fumantes é de apenas 10% do total, enquanto os consumidores de bebidas alcoólicas alcançam $\frac{2}{3}$ dos estudantes.

| Hábito de consumo | Frequência (%) | | | | |
|--------------------|----------------|----------------|-----------------------------|-----------|-------|
| | Diariamente | Ocasionalmente | Socialmente (fim de semana) | Raramente | Nunca |
| Bebidas alcoólicas | 0,4 | 14,3 | 26 | 26 | 33,3 |
| Cigarro / tabaco | 0 | 1,3 | 2,6 | 6,1 | 90 |

Tabela 2 - Consumo de bebidas alcoólicas e de cigarros / tabaco - estudantes do EMI

Visão de mundo

Os estudantes propuseram averiguar o tempo de uso da internet tanto para estudos quanto para redes sociais e entretenimento. Constatou-se que 21,6% dos estudantes afirmaram dedicar cinco horas ou mais às redes sociais, enquanto somente 5,6% utilizam esse tempo para os estudos. Entre três e cinco horas, 40,7% dos estudantes permanecem nas redes sociais e



XXII ENCONTRO DE ESTUDOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, no período entre 1 e 3 horas 37,7% afirmaram fazer uso das redes sociais enquanto 74% dos alunos costuma dedicar esse tempo aos afazeres escolares.

Com relação às principais fontes de informação, 87% dos estudantes indicaram as redes sociais, seguidas da televisão (49,8%) e sites de notícias (39%). O direito à participação democrática através do voto em pelo menos uma eleição já foi exercido por 35% do público. Um terço dos estudantes afirmaram já ter viajado de avião e 32% já tiveram a oportunidade de conhecer outro país.

Referente à religiosidade, $\frac{1}{3}$ dos estudantes são católicos, 21,2% afirmaram possuírem religião mas não praticarem nem frequentar o templo, 18,6% são evangélicos e 16,5% apontaram o ateísmo.

Temas polêmicos como cotas raciais e aborto também foram objeto de curiosidade e análise. Favoráveis às cotas raciais totalizam 77,9% ante a 22,1% contrários. Quanto ao aborto, 45% são favoráveis em quaisquer circunstâncias, 43,3% são favoráveis somente em casos de estupro e 11,7% não concordam com o aborto em nenhuma condição. 79,2% dos estudantes pretendem ter filhos, enquanto 20,8% não pretendem. 49,4% possuem os pais casados formalmente, 18,4% possuem os pais separados, 11,3% dos pais possuem união informal e 10,8% possuem pais divorciados. Entre os estudantes do EMI há o predomínio da identificação da cor/raça branca (84%), além de pardos (10%) e pretos (4,3%). Amarelos e indígenas completam o quadro (1,7%).

A escolaridade de pais e mães (e/ou responsáveis) pelos estudantes do EMI trazem peculiaridades interessantes. Aproximadamente $\frac{1}{3}$ tanto de pais quanto de mães possuem ensino médio completo. Entretanto, as mães superam os pais nas etapas superiores de escolaridade: ensino superior (16% a 9,1%), pós-graduação (14,3% a 4,8%). Chamou-nos a atenção que 27,7% dos pais não completaram o ensino fundamental, ante a 16,9% das mães.

Economia

Os estudantes do EMI são provenientes de 12 municípios da região. De Venâncio Aires são 79,2%, seguidos de Santa Cruz do Sul (10,4%) e Mato Leitão (3,5%). Referente ao ambiente de residência, 77,9% moram na zona urbana e 22,1% residem na zona rural. A maior parte dos estudantes reside em moradia própria (85,7%) e 11,7% moram de aluguel. O restante indicou morar de favor ou preferiu não responder. 31,2% dos estudantes apontaram possuir trabalho formal e remunerado, incluindo estágios. 11,3% afirmaram que pelo menos um dos seus pais está em situação de desemprego e/ou busca por oportunidade de trabalho, enquanto 21,6% possuem pelo menos um dos pais aposentado. O número de pessoas que moram na casa do

estudante (incluindo o mesmo) apresenta os seguintes percentuais: 1 a 2 pessoas (16,5%), 3 a 4 (72,7%) e 5 a 6 (10,8%).

A renda familiar dos estudantes pode ser observada na figura 9, abaixo:



Figura 9 - Renda familiar bruta - estudantes do EMI.

Percebe-se a concentração da renda das famílias dos estudantes em quatro faixas principais. A faixa mais expressiva compreende um quarto das famílias dos nossos estudantes possuem renda entre dois e três mil reais mensais. Por fim, destaque para a origem dos estudantes do EMI: 91,8% oriundos de escolas públicas do ensino fundamental e 8,2% provenientes de escolas privadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre o perfil demográfico e as condições de vida dos estudantes do ensino médio integrado (EMI) em um instituto federal no Rio Grande do Sul revelou aspectos significativos da realidade desses alunos. A metodologia aplicada, baseada na análise de conteúdo de Bardin, permitiu uma interpretação contextualizada dos dados, gerando insights relevantes dos estudantes a partir da categoria geográfica do lugar. A diversidade de características pessoais, sociais e econômicas dos estudantes foi destacada, bem como a importância de um levantamento detalhado para fundamentar ações pedagógicas e administrativas mais eficazes. A alta taxa de resposta ao questionário e a riqueza dos dados obtidos fornecem uma base sólida para intervenções que visem melhorar o ambiente escolar e o processo educativo. Além disso, a pesquisa promoveu o engajamento e a autonomia dos estudantes, contribuindo para uma compreensão mais abrangente das necessidades e anseios dos alunos. Essa iniciativa demonstra a relevância de envolver a comunidade escolar em atividades de pesquisa que ampliem a percepção sobre seu próprio contexto, fortalecendo a construção de uma educação mais inclusiva e adaptada à realidade.



REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Diário Oficial da União (DOU), Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília: DF, 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 22 set. 2023.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 12 ed. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 71-114.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Ensino da geografia: caminhos e encantos**. 1. ed. Porto Alegre: ediPUCRS, 2016. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 24 abr. 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza (org.). **Temas da Geografia na escola básica**. 1 ed. Campinas: Papyrus, 2015.

IBGE. **Censo Demográfico: o que é**. Brasília: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 24 abr. 2024.

IBGE. **Um censo na escola**. IBGE Educa - Professores. 2024. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/professores/educa-atividades.html>. Acesso em: 24 abr. 2024.

RAMA, Angela. **Censo: Sugestões para a prática escolar**. São Paulo: FTD Educação, 2023. Disponível em: <https://portalconteudoaberto.com.br/professor/>. Acesso em: 07 dez. 2023.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UM INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA: CAMINHOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

Joseline Tatiana Both – IFSul
Paula Deporte de Andrade - IFSul

RESUMO

Este trabalho busca contribuir com a discussão sobre a formação de professores no contexto da Educação Profissional Tecnológica de Ensino Básico, promovida pelos Institutos Federais como importante instrumento de desenvolvimento e fortalecimento da tarefa de formar sujeitos para além do mundo do trabalho. Em vista disso, foi realizada uma pesquisa com docentes, a fim de conhecer tanto sua formação e experiência quanto sua visão acerca da proposta do Instituto Federal em questão buscando compreender se a proposta de educação expressa na missão é possível de ser concretizada a partir da prática docente. Ancorados em Tardif (2014) e em Nóvoa (2019), percebemos que a formação docente fundamenta as práticas pedagógicas e estas são mais potentes quando se percebe que as causas são coletivas, ou seja, trabalha-se na mesma direção em termos de objetivos e de compreensão tanto do trabalho docente como da sua vinculação com a missão institucional. Esse movimento coletivo fortalece a relevância social da escola em um país cujas esperanças de melhorias ainda são depositadas na educação.

Palavras-chave: Institutos Federais, Formação docente, Educação Profissional Tecnológica.

INTRODUÇÃO

No livro *Em defesa da escola: uma questão pública*, Jean Masschelein e Maarten Simons (2021) desenvolvem e problematizam ideias acerca da finalidade da escola nos tempos de hoje. Com a provocação “Qual o propósito da escola?”, nos dizem que a escola imaginada “serve para proporcionar uma educação geral, que permite que a pessoa participe de forma independente e crítica na sociedade” (p.87). Para isso, comumente entende-se que ou a escola “serve para preparar os jovens para o mundo do trabalho ou para outros estudos no ensino superior” e, preferencialmente faça “todas estas coisas simultaneamente” (id. ib.)

Se a escola imaginada em linhas de formação geral já apresenta em seu âmago a questão do trabalho, ao adaptarmos a pergunta para as Instituições de Educação Profissional e Tecnológica e questionássemos “Qual o propósito de uma escola técnica?” a que respostas chegaríamos?

A resposta mais óbvia, à primeira vista, talvez seja esta mesmo de preparar para o mundo do trabalho. Mas, quando há todo um discurso que se traduz em Política Pública para a criação



XXII ENCONTRO DE CONSOLIDAÇÃO DE INSTITUIÇÕES QUE PROPÕEM “uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos” (PACHECO, 2010, p.14), como poderíamos pensar a construção desta escola na prática? Qual seu propósito, para além da correlação direta com a empregabilidade?

Em nível de educação pública nacional, temos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como exemplo desta proposta. Os Institutos começaram a ser pensados em 2005, quando o Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC), criou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Como desdobramento deste plano, em 2008, por meio da Lei nº11.892, de 29 de dezembro, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Com a criação da Rede, grande parte dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET’s - e das Escolas Técnicas Federais passaram a compor os recém criados Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs -.

Presente em todos os Estados da Nação, a Rede de Educação Profissional atualmente é composta por 682 unidades, um grande salto na promoção e acesso à Educação Profissional, já que até 2002 o Brasil tinha 140 Escolas Técnicas (dados da agência gov). Tendo, em linhas gerais, como princípio “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana” (PACHECO, 2010, p.14), percebe-se o movimento que busca efetivar a matriz deste pensamento em cada um dos Institutos.

Atentas a isso, voltamo-nos ao Instituto do qual fazemos parte, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. Na perspectiva desta educação emancipatória, o IFsul adota como missão “Implementar processos educativos, públicos e gratuitos de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral mediante o conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social” (PDI IFSUL, p.24). Conforme o proposto na Missão, mais uma vez torna-se possível aferir que a preparação para o mundo do trabalho ou a correlação direta com a empregabilidade fica em segundo plano, quase que como consequência de uma proposta mais ampla.

A nosso ver, essa é uma proposta de formação muito mais abrangente e complexa do que a formação de sujeitos aptos para atuar nos arranjos produtivos locais. Além disso, entendemos que a formação implica em preparação, pois “a formação – como uma espécie de autoformação” (MASSCHELEIN & SIMONS, p.89) é preparação. E, para a escola, é a preparação, como estudo e como prática, que importa. Logo, para realmente “se qualificar como

estudo ou prática, a orientação para a produtividade, eficiência ou empregabilidade, deve, pelo menos temporariamente, ser colocada entre colchetes ou neutralizada” (id.).

Nessa esteira de pensamento, interessadas em analisar os caminhos pelos quais se torne possível a consolidação da proposta do IFSul, por meio do exposto em sua Missão Institucional, adotamos como objeto de análise a perspectiva docente acerca do trabalho pedagógico e institucional desenvolvido no campus. Usando lentes teóricas que coloquem foco na relação entre formação docente e missão institucional, nos questionamos: enquanto corpo docente diversificado, oriundos de cursos de licenciaturas e bacharelados, com experiência em outros níveis de ensino ou sem experiência alguma na docência, estamos alinhados com a missão institucional? Como a incorporamos ou a ressignificamos em nossas práticas pedagógicas, em nossa formação docente?

Para pautar nossa reflexão sobre estes questionamentos acionamos autores como Tardif (2014) e Nóvoa (2019). Tardif (2014) nos ajuda a compreender que a formação docente é que dá o tom da prática pedagógica e que a formação é baseada em saberes socialmente aceitos e validados. O autor ainda defende que os saberes que compõem a prática docente são saberes plurais, “oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2014, p.36). Entretanto, de todos estes, conforme o pesquisador, o que parece ter maior impacto no cotidiano da sala de aula é o oriundo da experiência. É a relação do sujeito com a instituição, com seus pares, com seus estudantes e seu desempenho em sala de aula que produz os saberes docentes que mais impactam a prática pedagógica.

Nóvoa (2019), por sua vez, aponta que para tornar-se professor – além das questões de dimensões pessoais –, há as dimensões coletivas do professorado, pois “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (2019, p. 06). A nosso ver, isso evidencia a produtividade do coletivo e do institucional no percurso formativo do professor. Além disso, de acordo com o pensador português:

É impossível ignorar o impacto da revolução digital, bem como a necessidade de diferenciar os percursos dos alunos, mas isso não implica que a escola abdique de ser um lugar de construção do comum. Hoje em dia, a fragmentação a que estamos a assistir no ciber mundo, coloca a escola perante a urgência de valorizar a nossa pertença a uma mesma humanidade e a um mesmo planeta. Este comum não vem de comunidade de identidade, mas sim de comunidade de trabalho, isto é, o que fazemos em comum uns com os outros independentemente das nossas origens, crenças ou ideias. (NÓVOA, 2019, p. 04-05)

Entendemos que este comum, este sentimento de pertencimento, é o que dá sentido à prática pedagógica e fôlego para o desenvolvimento de propostas educativas mais abrangentes,

Contudo, que elementos facilitam ou dificultam o desenvolvimento desta proposta? Estão os professores alinhados a isso? Querem estar, consideram relevante? Que caminhos seguir?

Talvez responder todas estas indagações seja muita presunção, mas nos propomos neste artigo a problematizar a formação de professores como importante instrumento de desenvolvimento e fortalecimento da tarefa de formar sujeitos para além do mundo do trabalho, mesmo em uma escola técnica. Logo, para o desenvolvimento desta proposta, optamos pela escuta da parte envolvida, os professores. Assim, tomando como sítio o campus do Instituto do qual fazemos parte, nos interessa discutir o impacto da formação docente no desenvolvimento da missão institucional.

Para isso, o presente artigo está assim organizado: a seguir descrevemos melhor o caminho investigativo adotado; na sequência apresentamos as análises e discussões da pesquisa ora proposta; ao final realizamos nossas considerações finais.

METODOLOGIA

Pensar a proposta de formação integral voltada aos estudantes da Escola técnica da qual fazemos parte foi a grande motivação desta pesquisa. Dada a abrangência de tal proposta, tivemos que realizar escolhas metodológicas e construir caminhos investigativos que viessem ao encontro dos nossos objetivos.

Assim, no processo de produção desta pesquisa elencamos como nicho de investigação a missão institucional do IFSUL e, para pensar a correlação desta com a preparação formativa do discente, optamos por dar voz ao coletivo docente. Ao nos voltarmos aos docentes como objeto de pesquisa buscamos conhecer um pouco mais sobre sua formação, experiências, perspectivas e posicionamentos.

Em termos de operacionalização metodológica lançamos mão de dois movimentos: em um movimento realizamos uma pesquisa bibliográfica tanto na legislação pertinente à Educação Profissional dos Institutos Federais, quanto em autores que problematizam e discutem a escola e a formação docente; em outro movimento, via *google forms*, montamos um questionário com perguntas acerca da trajetória docente e de suas percepções acerca da Missão da Instituição, do trabalho desenvolvido, das dificuldades e perspectivas da prática pedagógica. O formulário foi



enviado para todos os docentes¹ que atuam em uma unidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul.

A partir do retorno de 30 formulários preenchidos, organizamos categorias de análise que nos permitissem avançar nos objetivos desta investigação. Com isso, na seção resultados e discussão apresentamos nossas análises organizadas, apenas para fins metodológicos, em três blocos. No primeiro bloco nos atentamos para os sujeitos pesquisados, sua formação inicial, titulação e experiência profissional. No segundo bloco perguntamos sobre a formação continuada, se realizam e sobre quais temáticas costumam buscar conhecimento. No terceiro bloco questionamos a percepção docente sobre a missão institucional e como a correlacionam em sua prática pedagógica.

Com esta proposta de organização acreditamos termos alcançado os objetivos desta investigação, oferecendo uma singela contribuição para o campo da Educação Profissional, desenvolvida particularmente nos Institutos Federais de Educação do nosso país.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentaremos os resultados e análises dos formulários respondidos pelos docentes da instituição, focando principalmente as questões relativas à formação docente, à formação continuada, à experiência profissional no campo da educação e suas relações com a missão institucional e com sua efetivação.

No campus em questão, de forma regular e presencial, há a oferta de dois cursos de Ensino Médio integrados à Educação Profissional, dois cursos subsequentes (estando um destes em processo de descontinuação), um curso de PROEJA, dois cursos Superiores (um está com sua primeira oferta neste 2024/1) e um curso de Especialização no campo da Educação. No formato de Educação à Distância há dois cursos técnicos subsequentes e um curso Superior, mas neste caso o campus é apenas polo. Não conta com seus docentes no quadro dos cursos e nem produz materiais para as aulas. Conforme a plataforma Nilo Peçanha, são 507 estudantes matriculados nos cursos presenciais e 120 nos cursos Ead.

¹ Aproximadamente 52 professores estão lotados no campus. Contudo, o número de professores que teve acesso ao instrumento de pesquisa não é preciso, uma vez que constantemente há os movimentos de aposentadoria, afastamento para estudos ou motivo de saúde, seleção de docentes substitutos ou retorno às atividades.

No questionário enviado, o primeiro movimento foi de identificar um pouco mais o docente, conhecendo sua formação e experiência profissional. Como mencionado anteriormente, tivemos retorno de 30 questionários, o que equivale, aproximadamente, a 58% dos professores. Tal índice de adesão à pesquisa nos mostrou muito favorável, especialmente porque há representação de colegas de todas as áreas do saber. Dos 30 professores que responderam ao questionário, 16 são professores da comumente chamada “área técnica” (Engenharia, Sistemas da Informação, Gestão e Negócios) e 14 da “formação geral” (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática).

Dos 16 docentes da área técnica, 73,7% possuem curso de Formação Pedagógica. A necessidade de curso de Formação Pedagógica é interpretada a partir do exposto no artigo 62, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e regulamentada em outros artefatos legais, como a Resolução CNE/CEB nº6/2012. Na Resolução CNE/CEB nº6/2012, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a questão da formação pedagógica para os professores não licenciados é apontada como uma condição necessária para o exercício da docência na Educação Básica. Contudo, como não há uma penalidade prevista nos casos em que a mesma não é realizada, a questão fica um tanto quanto em aberto.

Em relação ao maior grau de instrução dos docentes, o gráfico fala por si:

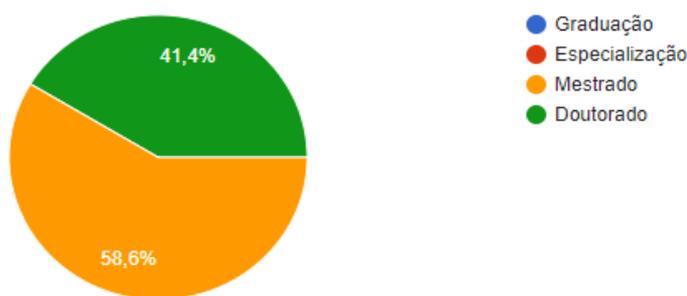


Gráfico 1 - Grau de Instrução

Ao nosso ver, o índice absoluto de Mestres e Doutores mostra a repercussão das políticas públicas da última década voltadas para esse fomento. Claro, não queremos dizer que com isso há garantias no que tange à qualidade do ensino ministrado, até porque grande parte destes cursos são na área de formação inicial do docente e, em alguns casos, pouco ou nada conversam

Contudo, obviamente, quanto mais qualificado for o docente, maiores as perspectivas em relação ao trabalho desenvolvido.

Adentrando no campo da experiência profissional na docência, os professores responderam a duas questões: a) tempo de docência em termos gerais; b) tempo de docência na Educação Profissional e Tecnológica.

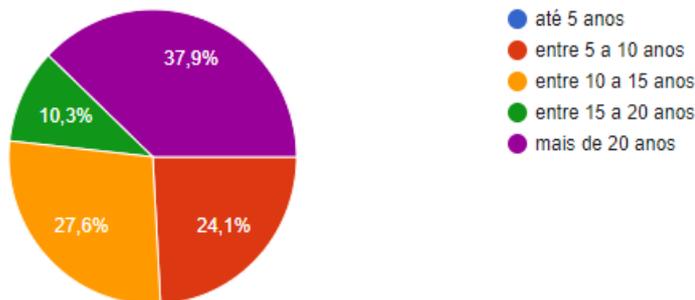


Gráfico 2 - Tempo de docência, independente do nível de ensino

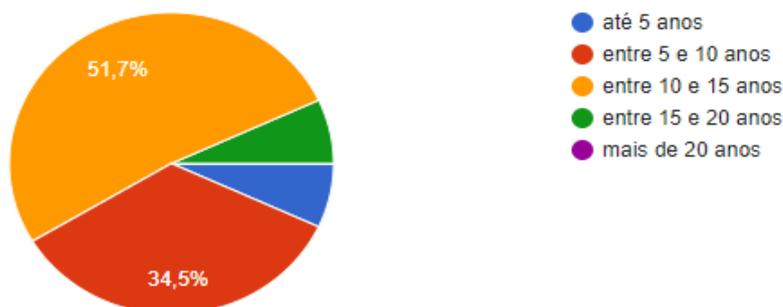


Gráfico 3 - Tempo de docência na EPT

O gráfico 2 nos mostra que nenhum dos docentes pode ser considerado iniciante, uma vez que já possuem mais de 5 anos de experiência docente. Contudo, na EPT, conforme o gráfico 3, há ainda em torno de 10% de professores que estão nesta trajetória inicial. Nesse cenário de introdução à docência na Educação Profissional, vale retomar a importância do coletivo para acolhida e adaptação do professor recém-chegado. Essa acolhida também é importante para que o docente iniciante se sinta parte do todo e que se identifique com o projeto pedagógico e institucional em curso, tomando também para si os desafios da missão proposta. Tal movimento inclusive reforça o coletivo docente mais experiente. Nas palavras de Nóvoa (2019) o acolhimento aos novos implica mudanças na organização das escolas e da profissão docente, “implica que sejamos capazes de valorizar os melhores professores e de lhes dar esta missão, que é a mais prestigiosa que podem desempenhar. Implica que abandonemos uma

visão individualista da profissão e que sejamos capazes de instaurar processos coletivos de trabalho” (p.10).

Em um segundo bloco de perguntas, voltamo-nos a questões relativas à formação continuada. Quando questionados se têm realizado formação continuada, 92,3% dos professores responderam que sim. Sobre o modo como esta formação tem sido realizada, as três principais respostas (e o entrevistado pode marcar mais de uma opção) foram: estudo próprio (leituras, filmes, seminários), com 86,2% de respostas; reuniões oferecidas no campus, com 82,8% de respostas; ensino formal (Especialização, Mestrado, Doutorado), com 51,7% de respostas.

Sobre as temáticas das formações continuadas, as respostas foram variadas. 86,2% declararam ser sobre temas próprios da sua área de formação; 62,1% sobre Tecnologias; 55,2% sobre Metodologias; 31% sobre Ensino Médio Técnico Profissional; 20,7% sobre inclusão. Analisando o questionário é interessante perceber que apenas três docentes declaram fazer formações apenas nas suas áreas. A maioria dos demais colegas faz formação na sua área e em outros tópicos diretamente relacionados com a Educação. Chama a atenção ainda que a temática da inclusão seja objeto de estudos de apenas três colegas da área técnica, uma vez que tal tema – além de ser pautado frequentemente dentro da instituição -, nos atravessa cotidianamente na prática docente, no ambiente da sala de aula. Um ponto a ser aprofundado em estudos futuros é se o colega não considera necessário se dedicar à temática ou se considera que a mesma já seja suficientemente abordada institucionalmente.

O último bloco de questões diz respeito à relação do docente com a missão institucional. Inicialmente, à exceção de um professor, todos os demais declararam conhecer a Missão Institucional do IFSul. Na sequência, depois de apresentarmos no texto a missão, perguntamos se o profissional percebe sua prática docente alinhada à missão. Nesta questão todos marcaram que sim.

Quando questionados, de zero a dez, como avaliam o trabalho - enquanto coletivo de servidores do câmpus - em relação à missão institucional, as avaliações foram variadas, mas muito bem conceituadas, com prevalência das notas 7 (17,2%), 8 (44,8) e 9 (20,7%).

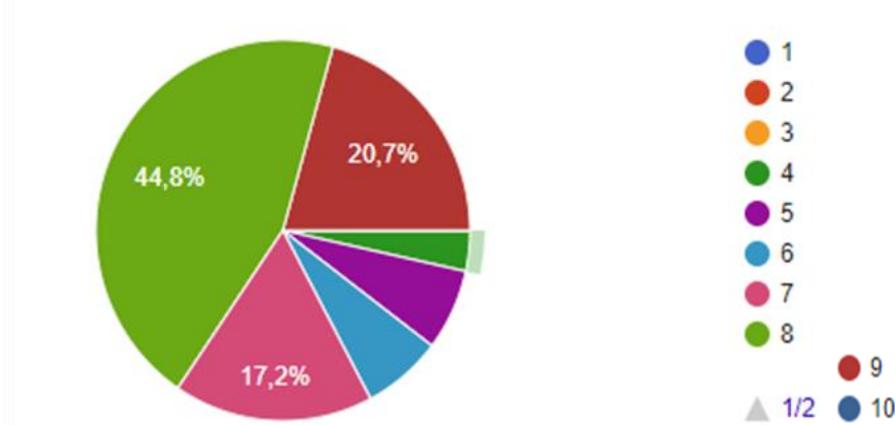


Gráfico 4 - Avaliação do trabalho em relação à missão institucional

Na sequência do formulário, os docentes foram questionados sobre o que entendem por formação integral. Fizemos esta pergunta justamente porque é a ideia de formação integral que articula, na missão institucional, aspectos envolvendo conhecimentos humanístico, científico e tecnológico. Como a pergunta foi aberta, obtivemos 30 diferentes formas de expressão. Contudo, trazemos para este texto algumas das respostas, a título de exemplificação.

Professor A: Formação técnica e humana (comportamental) que contribuirão para a formação de um cidadão que possa vir a ter melhores condições de se desenvolver profissionalmente e auxiliar na construção de uma sociedade mais justa e digna.

Professor B: Considero uma abordagem que busca desenvolver não apenas habilidades técnicas, mas também o desenvolvimento de habilidades interpessoais, pensamento crítico, resolução de problemas e ética profissional.

Professor C: A formação integral diz respeito às habilidades técnicas, pensamento crítico e ética profissional.

Professor D: Que leve em conta todos os desafios e potencialidades do estudante enquanto ser, que vai além dos conteúdos da disciplina, passando por questões de cidadania e saúde mental, por exemplo.

Professor E: Entendo por formação integral a formação técnica, humanística e social como inseparáveis e fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes para o mundo do trabalho, como pessoas críticas e entendedoras de sua importância em nossa sociedade.

Quadro 1- Compreensão sobre formação integral

XXII ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Como se pode observar nas respostas extraídas para este texto, as mesmas são semelhantes, convergem e caminham no mesmo sentido. Tal ponto nos parece muito interessante porque o grupo que respondeu ao questionário é, como já explicado anteriormente, de áreas diversas. Contudo, talvez, dada a sua trajetória na Instituição e no campus, podemos perceber que enquanto coletivo já se tenha uma caminhada neste aspecto, ao menos no que diz respeito ao entendimento que se tem de formação integral. Tal dado, ao nosso ver, mostra potência, mostra que a concretização da missão institucional, no que depender do corpo docente, é possível.

Se retomarmos ainda a premissa dos Institutos Federais de superar o dualismo escola e trabalho, podemos perceber que a perspectiva de educação integral compreendida no coletivo docente em questão já mostra esse avanço. E, em nossa opinião, ao assumir a proposta de formação integral como primeiro plano do trabalho pedagógico, a própria competência técnica se eleva, uma vez que a aprendizagem profissional “pode ocorrer como exercício livre, no qual o resultado produtivo não é o determinante, por isso é possível ensaiar, experimentar, errar, para aprender” (p.12). Assim:

[...] para além da questão da formação humana, que é a questão central, conceber a EPT como espaço-tempo livre também tem importância epistemológica e metodológica para a aprendizagem técnico-profissional: a possibilidade de lidar com o conhecimento técnico de modo desinteressado, experimentá-lo livremente, já que não há um determinismo produtivo como finalidade da ação. (p.12)

Evidentemente muitos outros aspectos são determinantes nesta caminhada como, por exemplo, condições de trabalho, suporte institucional e pedagógico, interesses dos alunos e acompanhamento das famílias. Entretanto, se considerarmos que a trajetória da Educação Profissional via Institutos Federais é algo com pouco mais de 15 anos em nosso país, é presumível que tenhamos muitas pautas para destacar, analisar e avançar. Mas há que se saudar o que vem sendo construído, bem como a importância da proposta para a diminuição das desigualdades - de ordem cultural, econômica e social - no nosso país.

Assim, com as análises desenvolvidas neste texto buscamos conhecer o corpo docente e analisar sua vinculação com os princípios da instituição, a fim de problematizar se a proposta de educação expressa na missão é possível a partir da prática do docente. E, sim, consideramos que do que depender do trabalho docente efetivamente há possibilidade de desenvolvimento desta educação. Isso não significa que não haja pontos a melhorar, a serem revistos ou alinhados. Significa apenas que há potência e que é possível continuar acreditando na educação pública, gratuita e de qualidade, ainda.

Com pouco mais de 15 anos de caminhada, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia espalhados nos quatro cantos deste país parecem ser um fértil espaço para desenvolvimento cidadão dos indivíduos. O relativo pouco tempo de expertise pedagógica mostra tanto que a proposta é necessária para o enfrentamento das desigualdades deste país quanto mostra que precisamos estudar, investigar e analisar mais profundamente a Instituição e o campo de Educação que ela vem desenvolvendo. Precisamos “olhar para dentro” diversificando as ferramentas e os lugares de fala justamente para tentar dar conta da diversidade de possibilidades educativas, formativas e técnicas que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica coloca em circulação.

Neste singelo trabalho, tomando como sítio de análise a instituição na qual convivemos, optamos por, a partir da missão institucional, analisar sua proposta educativa colocando no centro da discussão aspectos relacionados à formação docente.

A partir do referencial que nos deu sustentação, percebemos que a proposta de formação integral, enquanto ensaio, preparo e exercício cotidiano para a vida em sociedade, desenvolvida nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, ganha, de fato, contornos mais robustos quando o docente desenvolve sua prática pedagógica voltada ao encontro destes pressupostos. Ademais, mais do que na prática docente, a robustez da proposta se fortalece quando se percebe que a mesma é causa coletiva. Ou seja, que todo o corpo docente, a partir dos saberes que compõem o seu fazer pedagógico, se movem para esta mesma direção. Tal movimento, além de ir ao encontro da missão institucional em questão - ou de qualquer outra missão ou objetivo educativo -, fortalece a relevância social da escola. Em um país cujos avanços no combate às desigualdades sociais são quase irrisórios, continua se concentrando na Educação a esperança de dias melhores.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA GOV. **Lula anuncia criação de 100 novos Institutos Federais que abrirão 140 mil vagas em cursos.** Reportagem de 13 de março de 2024. Disponível em <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202403/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais-1#:~:text=Hist%C3%B3rico%20E2%80%93%20Em%2029%20de%20dezembro,Brasil%20tinha%20140%20escolas%20t%C3%A9cnicas>. Acesso em 12 maio 2024.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 09 jun 2024.



XXII ENCONTRO BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **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. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em 10 mai 2024.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 10 jun 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** IFSul 2020-2024. Disponível em <https://www.ifsul.edu.br/component/k2/item/1334-pdi-2020-2024-ifsul>. Acesso em 20 mai 2024.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

PACHECO, Eliézer. Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/osinstfedera.pdf>. Acesso em 24 mai 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZATTI, Vicente. Educação Profissional e tecnológica: espaço-tempo de formação humana? **Educação & Sociedade.** Campinas, v.44, 2023. Disponível em <http://https://www.scielo.br/j/es/a/NwbDjZ6YzK6FFvtgNxpL8RC/>. Acesso em 10 mai 2024.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PRÁTICAS DOCENTES DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO

Eloisa Maria Wiebusch – IFSul
Fernando Luis Herrmann - IFSul
Janete Inês Müller – IFSul

RESUMO

A inclusão de estudantes com deficiência nas instituições escolares constitui-se imperativo na sociedade contemporânea, e sua exequibilidade requer a implementação de meios eficazes. Nesse contexto, a presente investigação discute dados produzidos por meio do projeto de pesquisa *Acessibilidade no IFSul: práticas para a inclusão de pessoas com deficiência*, em que se objetiva investigar, analisar e socializar práticas de acessibilidade. Embora a pesquisa supracitada, de caráter exploratório (procedimental e metodologicamente), contemple pesquisa bibliográfica, construção de produções acessíveis e entrevistas com professores do Instituto Federal, apenas este último material empírico é considerado neste texto, com o propósito de pesquisar e analisar as práticas docentes de acessibilidade para a inclusão de estudantes com deficiência no âmbito da educação profissional e tecnológica. Em diálogo com referenciais teóricos do campo da Educação Especial, para a investigação dos dados produzidos, opera-se com a análise discursiva (FOUCAULT, 1996; 2005) de quatorze (14) entrevistas virtuais, realizadas com docentes de todos os câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Desse modo, nas práticas de docentes do IFSul, a partir de uma perspectiva humanizadora, observa-se a constituição de um discurso constituído por olhares para as singularidades e potencialidades dos estudantes com deficiência. Além disso, em consonância com a missão institucional, emergem enunciados que indicam a utilização de variados recursos, materiais e estratégias pedagógicas para a promoção de acessibilidade e inclusão, sobretudo a mediação pedagógica de coensino. Portanto, avanços significativos foram dados em processos inclusivos do IFSul, à medida que outras necessidades são apontadas, principalmente considerando-se o contexto educacional contemporâneo.

Palavras-chave: Pessoas com Deficiência, Práticas de Acessibilidade, Inclusão.

1 UM COMEÇO DE CONVERSA...

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza (SANTOS, 2006, p. 462).

A inclusão de estudantes com deficiência nas instituições escolares constitui-se imperativo na sociedade contemporânea, e sua exequibilidade requer a implementação de meios eficazes. Esse desafio é ainda mais complexo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), que conta com aproximadamente quatrocentos e cinquenta (450) estudantes com deficiência, incluindo sujeitos com surdez, deficiência visual, física e mental, transtorno de espectro autista (TEA), entre outras necessidades específicas. Acrescenta-se a isso, o compromisso com a educação profissional e tecnológica, espaço formativo em que também podem ser desenvolvidas potentes experiências.

Nesse contexto, a presente investigação discute dados produzidos por meio do projeto de pesquisa *Acessibilidade no IFSul: práticas para a inclusão de pessoas com deficiência*, em que se objetiva investigar, analisar e socializar práticas de acessibilidade. Embora a pesquisa supracitada, de caráter exploratório (procedimental e metodologicamente), contemple pesquisa bibliográfica, construção de produções acessíveis e entrevistas com professores do Instituto Federal, apenas este último material empírico é considerado neste texto, com o propósito de pesquisar e analisar as práticas docentes de acessibilidade para a inclusão de estudantes com deficiência no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Em diálogo com referenciais teóricos do campo da Educação Especial, para a investigação dos dados produzidos, opera-se com a análise discursiva (FOUCAULT, 1996; 2005) de quatorze (14) entrevistas virtuais, realizadas com, no mínimo, um (1) docente de cada câmpus do IFSul.

Desse modo, nas práticas de docentes do IFSul, a partir de uma perspectiva humanizadora, observa-se a constituição de um discurso constituído por olhares para as singularidades e potencialidades dos estudantes com deficiência. Além disso, em consonância com a missão institucional, emergem enunciados que indicam a utilização de variados recursos, materiais e estratégias pedagógicas para a promoção de acessibilidade e inclusão, sobretudo a mediação pedagógica de coensino. Portanto, avanços significativos foram dados em processos inclusivos do IFSul, à medida que outras necessidades são apontadas, principalmente considerando-se o contexto educacional contemporâneo.

2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Escolher um modo de conduzir esta pesquisa é, de certo modo, pedagógico, pois se refere a um ‘como fazer’; a um certo modo de perguntar, de construir um problema de pesquisa articulado a um conjunto investigativo de procedimentos de coleta/produção de informações e de estratégias de descrição e análise, os quais são também compreendidos em termos de verdade e de poder. Tudo que é recortado vem para a pesquisa de modo ressignificado pelo efeito da colagem; aquilo que é cortado junta-se aos nossos pressupostos, premissas, imagens de pensamentos instituídas em correntes teóricas com que se trabalha. Assim, é possível descrever e analisar os objetos, para dizer algo diferente sobre e a partir deles (PARAÍSO, 2012).

Nessa esteira de pensamento, o material empírico desta investigação é produzido por docentes indicados pelo Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) de cada câmpus do IFSul, tendo em vista sua(s) experiência(s) em contextos de inclusão escolar. As entrevistas virtuais com eles realizadas caracterizam-se como potentes, porque possibilitam

acessar várias pessoas e em diferentes lugares e tempos, assim como ampliam os horários e dias de realização da pesquisa, dando condições de se ir e estar em campo. Após o aceite dos participantes por meio de mensagem eletrônica, com aprovação do Comitê de Ética da Plataforma Paulo Freire, as entrevistas semiestruturadas, também gravadas e transcritas, compreenderam perguntas acerca de experiências profissionais na Instituição e práticas de acessibilidade para a inclusão de estudantes com deficiência.

Além do diálogo com referenciais teóricos do campo da Educação Especial, para a investigação dos dados produzidos, opera-se com a análise discursiva (FOUCAULT, 1996; 2005). Também aqui se compreende ‘práticas’ (de acessibilidade) não apenas como atividades de um sujeito, mas, na interlocução com perspectivas teóricas, designa a existência de certas regras a que o sujeito está submetido quando pratica o discurso. Assim, é o discurso que constitui a prática, de modo que não há discurso fora do sistema de relações materiais que o estruturam e o constituem. Na ordem do discurso, os saberes aqui produzidos empoderam e subjetivam, de modo que as verdades têm efeitos nas práticas educacionais, principalmente nos sujeitos por elas envolvidos.

O empenho em desenvolver uma análise discursiva requer compreender o “enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui”. (FOUCAULT, 2005, p. 31). Também importa explorar, descrever e tentar compreender como os dados produzidos na pesquisa vêm a ser o que são, na medida em que são uma produção histórica e política. Além disso, há perigos na proliferação de discursos, pois enunciar, mais que nomear ou apontar posições, é produzir o que é dito.

Desse modo, nesta pesquisa, pergunta-se: como as práticas de acessibilidade possibilitam incluir pessoas com deficiência? Embora os processos inclusivos compreendam desafios complexos, que transcendem a acessibilidade como consolidação exclusiva de recursos e de serviços, a acessibilidade constitui-se “um debate necessário em tempos complexos e de afronte à cidadania dos sujeitos que pertencem a grupos minoritários” (KRAEMER, MÜLLER, 2019, p. 114). Ainda segundo as autoras, a acessibilidade, enquanto direito instituído na legislação nacional, reflete o movimento político de luta e de reivindicação das pessoas com deficiência pela possibilidade de participação e de desenvolvimento de suas potencialidades em todos os espaços da sociedade.

O direito à igualdade de oportunidades e sem discriminação, segundo Carvalho (2004), significa dar a cada um o que necessita em função de seus interesses e características individuais; também compreende equidade, ou seja, educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimento à aprendizagem. Ainda conforme essa autora, a escola inclusiva está baseada na defesa dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência com sucesso em escolas de boa qualidade, no direito de integração com colegas e educadores, de apropriação e construção de conhecimento (com previsão e provisão de recursos de toda a ordem) e, incondicionalmente, na mudança de atitudes frente às diferenças individuais.

Inclusão, segundo Mantoan (2003), é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da educação escolar e para o benefício de todos os alunos, com e sem deficiência, marcando uma mudança de atitude diante do outro. Há que se mudar propostas educacionais, adequar métodos e recursos, romper fronteiras entre saberes, aprender mutuamente, estudar de modo contínuo, acompanhar atentamente e intervir nos singulares processos de aprendizagem, concretizando “uma escola sem preconceitos, democrática, competente, uma escola de todos, para todos e com todos!” (MANTOAN, 2003, p. 40).

A escola nesse sentido, isto é, como forma pedagógica, não está orientada para nem domesticada por uma utopia política, nem ainda por uma ideia normativa de pessoa, mas é *em si mesma* a materialização de uma crença utópica: *cada um pode aprender tudo*. [...] O que a forma escolar faz (se funciona como uma escola!) é o duplo movimento de trazer alguém para uma posição de ser capaz (e portanto transformar alguém em um aluno ou estudante), o que é ao mesmo tempo uma exposição a algo de fora (e assim um ato de apresentação e exposição do mundo). (MASSSCHELEIN & SIMONS, 2023, p. 22).

Nas instituições escolares, mesmo que a inclusão tenha se constituído uma verdade inquestionável, há que se atentar para os processos de inclusão excludente, como discutem Veiga-Neto & Lopes (2007): promove-se o acesso e a permanência a todos que, em um espaço formativo supostamente de inclusão, são também nele excluídos, já que não há condições de igualdade a todos os diferentes. Por isso, a inclusão escolar transcende o entendimento de ocupação do mesmo espaço físico e de acessibilidade; compreende romper barreiras atitudinais, que podem eliminar barreiras pedagógicas e comunicacionais.

Diante dessa complexidade, cabe considerar que pessoa com deficiência (PcD) compreende quem tem “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena

Ainda considerando a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*, especialmente no Art. 27, prevê-se: sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida de sujeitos com necessidades específicas, de modo que alcance o máximo possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem; adoção de medidas de apoio e de práticas pedagógicas inclusivas, inclusão de temas relacionados à pessoa com deficiência em cursos de formação e, principalmente, de recursos de acessibilidade às necessidades específicas dos estudantes.

Aprendizagens são de interesse e de direito dos estudantes com deficiência, respeitadas as suas diferenças. É necessário, por isso, discutir em que condições é promovida a inclusão escolar nesta Instituição, também observando o *Regulamento dos Processos Inclusivos para Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense*, que objetiva garantir: adaptações de materiais didático-pedagógicos, acessibilidade virtual/comunicacional, ações de sensibilização e conscientização sobre acessibilidade atitudinal, disponibilização de produtos e de recursos de tecnologia assistiva, promoção de respeito à diversidade por meio de ações de pesquisa, capacitação de servidores... Investigar a temática, partilhar experiências potentes e propor caminhos para melhor incluir estudantes com deficiência (ou não) possibilita contribuir no campo da Educação Especial, na interlocução com a Educação Profissional e Tecnológica.

Em conformidade com o *Estatuto da Pessoa com Deficiência* (BRASIL, 2015), no Art. 53, a acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social. Acessibilidade abrange o “acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas [...] no sistema escolar” (Capítulo IV, parágrafo 15), bem como o uso “da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação” (Capítulo IV, parágrafo 12). A acessibilidade é um direito de todos, independentemente da condição; ou seja, inclui o uso de produtos, serviços e informação a variadas parcelas da população; negá-la é “impedir a formação integral do ser humano” (MELO, PEROVANO & RIMOLO, 2019, p. 110).

Acessibilidade é uma forma de concepção de ambientes que considera o uso de todos os indivíduos, independentemente de suas limitações físicas e sensoriais, desenvolvida a partir do movimento de inclusão. Dialogando com Sarraf (2012), a acessibilidade possibilita a

melhoria da qualidade de vida da população com e sem deficiência, proporcionando liberdade de escolhas e abertura de horizontes pessoais, profissionais e acadêmicos. Assim, “acessível é o espaço, edificação, mobiliário, equipamento urbano ou elemento que possa ser alcançado, acionado, utilizado e vivenciado por qualquer pessoa” (SARRAF, 2012, p.63), com segurança e autonomia. Implica, portanto, considerar as esferas física, intelectual, cognitiva e atitudinal.

Ao propor a projeção da acessibilidade sob princípios do desenho universal, ou seja, que beneficie todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência, Sasaki (2005; 2009) identifica tipos de acessibilidade nos espaços escolares: 1. Instrumental: sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo, de atividades da vida diária, de lazer, esporte e recreação; 2. Programática: sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas, em regulamentos e em normas; 3. Arquitetônica: sem barreiras ambientais físicas em todos os recintos internos e externos da escola e nos transportes coletivos; 4. Comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal, na escrita (incluindo textos em Braille e com letras ampliadas, notebook e outras tecnologias assistivas) e na comunicação virtual (acessibilidade digital); 5. Metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo, de ação comunitária e de educação dos filhos; 6. Atitudinal: através de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

O planejamento de recursos, de metodologias e de estratégias que atendam às necessidades de aprendizagem dos estudantes, visando funcionalidades para materiais didáticos, é um caminho viável para a constituição de práticas acessíveis, inclusive para a adaptação de materiais já existentes. Segundo o estudo de Mól e Dutra (2019, p. 14 a 35), para que sejam mais eficientes, os materiais pedagógicos acessíveis devem atender a algumas características, como: ser eficiente no espaço educacional, ergonômico, seguro e agradável ao toque; apresentar contrastes visuais e táteis; ser durável e resistente, feito de materiais conhecidos e fiel à representação; ter tamanho adequado e ser portátil, bem como apresentar características de textos adequados (tipo de fonte e tamanho); ser simples, multissensorial, viável economicamente, de uso coletivo e avaliado adequadamente.

Nos processos de adequações comunicativas, para garantia da acessibilidade, Sarraf (2012) propõe: sites acessíveis; comunicação em Libras (Língua Brasileira de Sinais); Informações em formatos auditivos; materiais impressos com informações claras, simplificadas e em padrões universais; uso de Braille e caracteres grandes; filmes e vídeos com legendas; audiodescrições, entre outros; é fundamental proporcionar acolhimento, recursos para facilitar a permanência de visitantes em dependências, maneiras facilitadas de acesso a informações...

XXII ENCONTRO NACIONAL DE ACESSIBILIDADE EM SABER

Por isso, a acessibilidade em saber como ocorre que modo proceder em cada situação é também um exercício de sensibilidade. Ter acesso a informações e a produtos culturais aumenta o campo de atuação rumo à reivindicação de direitos à diferença.

Como um caminho de mediação instrumental na educação inclusiva, cabe destacar a relevância da tecnologia assistiva (TA), cujos recursos potencializam ou auxiliam no desenvolvimento de “habilidades ou funções pessoais comprometidas pela deficiência, geralmente relacionadas às funções motoras, funções visuais, funções auditivas e/ou funções comunicativas” (GALVÃO FILHO, 2013, p. 8-9). A tecnologia assistiva ou ajuda técnica compreende produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam “promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (BRASIL, 2015). Com a equiparação de oportunidades possibilitada pela TA, é possível dar passos maiores em direção à eliminação dos preconceitos e das barreiras para o aprendizado; como consequência, ter respeito conquistado com a convivência, aumentando sua autoestima, porque passa a poder explicitar melhor seu potencial e seus pensamentos (GALVÃO FILHO, 2013, p. 40).

Em estudo realizado sobre tecnologia assistiva em rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, Sonza (2013) descreve recursos de tecnologia assistiva, como: lupa eletrônica para TV, impressora Braille, interface de programas (*Dosvox, NVDA, Jaws, Virtual*), leitores de tela, teclados em Braille e com escrita em língua de sinais, teclados ampliados para baixa visão, mouses e acionadores, entre outros. Entre os sujeitos surdos, usuários de Libras, é comum o uso de aplicativos de tradução (*VLibras e Hand Talk*) e de softwares de tradução instantânea da voz, como o *Speechlogger*. Enfim, vários são os recursos utilizados por pessoas com deficiência, em meio a práticas docentes de acessibilidade e inclusão, como algumas descritas a seguir.

4 PRÁTICAS QUE EMERGEM NO IFSUL

Práticas que tematizam a inclusão de pessoas com deficiência atravessam os tempos. Neste estudo, a discussão dos achados empíricos, na perspectiva da análise discursiva, considera recorrências e singularidades nas práticas discursivas docentes, com excertos comprobatórios tabulados em quadros e uso de nomes fictícios em vista do compromisso ético com a pesquisa. Desse modo, nas práticas de docentes do IFSul, a partir de uma perspectiva humanizadora, observa-se a constituição de um discurso constituído por olhares para as

XXII ENCONTRO SINGULARIDADES E POTENCIALIDADES DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA. Esse princípio norteia a educação inclusiva, em práticas cujo acolhimento e busca por conhecimento dão condições para a construção de materiais e de recursos acessíveis, de adaptações metodológicas e avaliativas, de qualificação das relações com os outros sujeitos (docentes e/ou estudantes), como se observa nos excertos a seguir:

As práticas voltadas aos estudantes exigem muita sensibilidade para execução das mesmas. Não basta um recurso, eu preciso olhar para esse sujeito, na sua singularidade, e ir criando estratégias. [...] Eu tenho trabalhado com três princípios para pensar estratégias inclusivas. O primeiro princípio é conhecer esse sujeito e buscar a construção de materiais acessíveis para ele. [...] Eu preciso identificar qual é a dificuldade e, a partir dessa dificuldade, eu construo recurso acessível para que a dificuldade seja superada e [o/a estudante] possa realizar a tarefa ou ter acesso ao conhecimento. (Docente Rejane)

Então, passei a fazer prova oral. Era exatamente a mesma prova, só que oral, tirava ele numa sala e pedia para que ele me explicasse as questões. As adaptações, na verdade, são no método de abordar e avaliar o aluno. [...] Às vezes, o mesmo laudo não dá para comparar, porque as pessoas são diferentes, têm aprendizagens diferentes, experiências diferentes, não dá conta de tudo o que aquele ser humano é. (Docente Vitória)

Cada sujeito é um sujeito, às vezes a deficiência até pode ser a mesma, mas cada ser é um ser único e diferente e os desafios acabam sendo diferentes. (Docente Josemar)

O estudante não tem que fazer a mesma coisa que os outros, no mesmo ritmo que os outros. Isso eu vejo como uma das questões mais importantes. [...] Ninguém é igual ao outro. [...] Claro que dá mais trabalho produzir uma coisa diferente. [...] A nossa missão é a formação humana integral. (Docente Neide)

O aluno chega e temos que adaptar as atividades; vamos tentando, testando as metodologias até que consigamos algum resultado, mas temos que estudar o aluno como um ser único, cada um vai ser diferente do outro. (Docente Alice)

É notável a diferença, porque o primeiro olhar que a gente tem que ter e acreditar é que eles têm potencial. [...] Acho que ter um diálogo aberto com as turmas na sala de aula talvez seja uma baita ferramenta que a gente não valoriza. A gente fica pensando em tecnologias, mas um bom diálogo com a turma para entender a deficiência. (Docente Carlos)

Um aluno se sentiu altamente potencial, potencializador. Fui desenvolvendo outras potencialidades, como a de conviver com grupos, porque alguns até então não aceitavam ele, passou a ter amizade porque aqueles outros alunos viram que ele tinha potencialidade, mas, a potencialidade foi valorizada por uma pessoa que eles consideram como referência de conhecimento. (Docente Vitor)

No IFSul, eu sinto que tem essa coisa de acolhimento da Instituição, que se eu disser que tem um aluno com dificuldade e que eu quero um apoio, eu vou receber, e eu acho que isso aí é uma coisa que é boa; então, acho que é um avanço em relação à educação geral. (Docente Felipe)

Quadro 1: Olhares para as singularidades e potencialidades dos estudantes com deficiência.

Em diálogo com a missão institucional, que prevê a implementação de “processos educativos, públicos e gratuitos de ensino, pesquisa e extensão, que possibilitem a formação integral por meio do conhecimento humanístico, científico e tecnológico e que ampliem as possibilidades de inclusão e desenvolvimento social” (2024), também se observa a potencialidade dos estudantes com deficiência, deslocando, assim, o comumente olhar ‘do que lhe falta’ para ‘o que desenvolve bem’. E é nesse aspecto que a Instituição, por meio de políticas, departamentos especializados, cursos e núcleos de apoio, busca dar suporte a

XXII ENCONTRO profissionais, que, por sua vez, atuam como protagonistas nos processos de inclusão. As discussões nesse campo discursivo têm fortalecido o ingresso de educadores especiais e a contratação de profissionais de apoio em alguns câmpus, ou seja, observam-se pequenas revoluções diárias, ligadas a lutas e aos movimentos micro e macropolíticos.

Além disso, na constituição de um discurso inclusivo no IFSul, emergem enunciados que indicam a utilização de variados recursos, materiais e estratégias pedagógicas. Em se tratando de práticas de acessibilidade em contextos de ensino-aprendizagem, entre as ideias desenvolvidas e apresentadas pelos docentes nas entrevistas, é possível observar a utilização de: recursos tecnológicos (leitores de tela, transcritores on-line); construção de mapas conceituais; descrição de imagens; descomplexificação/simplificação de vocabulário na leitura e na escrita (leitura fácil); diálogos com metodologias ativas (aula invertida e gamificação); oferta de atendimentos individualizados a estudantes; realização de oficinas e de projetos com monitoria; criação de laboratório virtual; produção de materiais físicos e de acessibilidade linguística/comunicacional; pesquisas, cursos e estudos docentes para auxiliar em necessidades de estudantes; uso de jogos, vídeos, sala de recursos, entre outras possibilidades pedagógicas, como pode ser observado no Quadro 2.

Então, eu tenho experiências positivas, de ter que fazer trabalho com metodologias ativas, com oficinas de estudo que a pessoa fica com seu tempo para fazer. [...] Oficinas de estudo para ofertar materiais que sejam adequados, que possam ser manipulados, compreendidos e que os alunos façam uma prática com esse material e que notem que com esse material avançaram. (Docente Felipe)

O professor foi estudar sobre Libras e cultura surda; e produziu um material maravilhoso. A partir do dicionário trilingue, realizou um trabalho com a literatura, com poemas de Fernando Pessoa. Os alunos começaram a ter acesso à língua portuguesa, por meio da língua deles, porque faziam uma comparação e começaram a produzir interpretações para os poemas. (Docente Tainá)

Criei um projeto de ensino para a área de recursos educacionais com acessibilidade, para poder trabalhar e criar essa cultura de diversos alunos de áreas distintas. [...] . Envolve o desenvolvimento de produtos, são recursos educacionais, materiais de apoio à atividade do professor. (Docente Reginaldo)

Material acessível de história do Rio Grande do Sul para deficientes visuais e deficientes auditivos. Esse projeto ganhou um prêmio da Universidade Tecnológica do Uruguai, ficou em primeiro lugar, desenvolvendo-se vídeos da história do Rio Grande do Sul de forma acessível. (Docente Victor)

Foi criado um laboratório virtual com conteúdo de Ciências da Natureza e Matemática com jogos virtuais. (Docente Alice)

Num primeiro momento eu trabalhei muito com jogos, quando a gente estava naquela coisa da sala de recursos, com monitores ali à disposição para me ajudar. [...] Então a gente fez um jogo de tabuleiro sobre preconceito linguístico, a gente mostrava vídeos, conversava e depois ia para o jogo. [...] E aí, em 2018, 2019, a gente começou a sentir necessidade de trabalhar com literatura adaptada, porque a gente estava com essa dificuldade de muitos alunos não conseguirem compreender. [...] E aí, continuando a pesquisa, a gente encontrou a técnica da leitura fácil e aí eu fui fazer os cursos... (Docente Vitória)

Mas o que eu usei na prática: a modelagem tridimensional, o closed caption, prova aumentada, provas diferenciadas... [...] (Docente Carlos)

Então a mediação pedagógica é fundamental. [...] Então, tem a professora do AE, tem o professor da disciplina específica e o aluno, conseguimos trabalhar e auxiliar por meio da mediação pedagógica. [...] A articulação pode se dar no planejamento, na execução e na avaliação. [...] Primeiro, eu trabalho com recursos acessíveis, que são construídos a partir da identificação da especificidade de cada aluno. O segundo, que é a mediação pedagógica, essa mediação faz toda a diferença, só o recurso em si não dá certo. E o terceiro que é a relação entre professor de Educação Especial e o professor da disciplina específica. Esse trabalho, quando ele se encaixa, se percebe os resultados. (Docente Rejane)

Eu fazia descrição via whatsapp para ela de tudo que seria visto no dia seguinte. [...] Aí, durante o uso do geoplano, nós marcamos, além da sala de aula, um horário de atendimento que muitas vezes extrapolava aquele horário de atendimento que o professor tinha com as alunas. [...] a ideia foi: em cada compartimento ali onde os elásticos separam a região que representa um estado líquido, nós pensamos em colocar uma massinha gelatinosa. Aí o aluno, com a sensação tátil, conseguiria saber que ali é líquido. (Docente Emerson)

Quadro 2: Estratégias, recursos e materiais pedagógicos

Ainda em relação ao *corpus* do Quadro 2, esta pesquisa viabiliza uma singularidade: mediação pedagógica de coensino. Nesse caso, observa-se a construção coletiva entre professores das disciplinas, professor de Educação Especial e estudantes. O protagonismo docente, em colaboração com a equipe pedagógica e profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE), dá condições para a ressignificação dos processos inclusivos em conformidade com o desenvolvimento de cada um. É relevante também a participação dos estudantes com deficiência, de modo que os materiais didáticos possam ser avaliados pelos usuários a que se destinam. Além disso, em contextos escolares, há modos para todos aprenderem, pois os demais estudantes têm a possibilidade de compreender limitações e vivenciar a inclusão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos anos, avanços significativos foram dados em processos inclusivos do IFSul, consolidando as práticas de acessibilidade para a inclusão de estudantes com deficiência. Entretanto, muitas dessas práticas inclusivas aplicam-se também a outros sujeitos, principalmente em se tratando de dificuldades de aprendizagem, por vezes em áreas específicas de conhecimento. É fundamental, portanto, ampliar as práticas de acessibilidade nos processos pedagógicos inclusivos, também considerando seu alcance e sua abrangência para a maior parte do território nacional. De modo específico, no ensino profissional e tecnológico, o mais importante é que o estudante tenha conhecimento da técnica e compreenda detalhes. Aprender a fazer não significa, necessariamente, fazer. Não poder fazer sozinho também não significa não saber fazer” (MOL & DUTRA, 2019, p. 23).

apontando a importância de outros avanços, sobretudo em contextos educacionais contemporâneos, que compreendem atravessamentos nos múltiplos processos de inclusão: necessidades educacionais que transcendem uma deficiência, questões de gênero e diversidade, vulnerabilidade social, raça e etnia, distorções de idade/série... Além disso, os docentes entrevistados apontam a necessidade de: formação de profissional; recursos humanos qualificados, como psicopedagogos, educadores especiais, tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), profissionais de apoio e psicólogos em todos os câmpus; recursos financeiros para aquisição de materiais e construção de salas de recursos; normatizações para certificações diferenciadas e terminalidades específicas.

Nesse contexto, incluir é viabilizar caminhos para a aprendizagem de sujeitos com e sem deficiência, a partir de perspectivas humanizadoras, teorizações contemporâneas em educação, políticas públicas e ações que garantam os direitos de igualdade a todos. Práticas de acessibilidade são fundamentais para valorizar diferentes estilos de vida e modos de percepção do mundo, em um processo de conscientização que posiciona a acessibilidade como um direito (e não como uma forma de caridade), que viabiliza o cumprimento das leis, que sensibiliza a todos para que estejam juntos nas batalhas cotidianas por acesso à cultura, ampliando os recursos e os produtos culturais acessíveis para as pequenas e médias cidades do Brasil. Assim, é possível também superar barreiras atitudinais, que se caracterizam como grande desafio, talvez o maior de todos, tendo em vista suas implicações para a inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015). Disponível em: [www.planalto.gov.com.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 30 de mar 2024.

CARVALHO, Rosita E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GALVÃO FILHO, Teófilo A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. In: *Revista da FAGED - Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*. Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia - FAGED/UFBA, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE GRAMÁTICA MÜLLER, Janete I. **Inclusão escolar e acessibilidade: problematizações.** In: Vantoir Roberto Brancher; Paula Hosana Silveira Biazus. (org.). Caminhos possíveis à inclusão IV: gênero, educação e humanização. 1ed. São Paulo: Editora Brazil Published, 2019.

MANTOAN, Maria T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOBÄUS, Claus D.; MOSQUERA, Juan J. M. **Educação especial:** em direção à Educação Inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora? In: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

MELO, Douglas C. F. de; PEROVANO, Laís P; RIMOLO, Annelize D. S. Desenvolvimento de recursos didáticos para alunos com deficiência visual: aspectos teóricos e práticos. In: PEROVANO, Laís P.; MELO, Douglas C. F. de (org). **Práticas inclusivas:** saberes, estratégias e recursos didáticos. Campos dos Goytacazes, RJ: Multicultural, 2019.

MÓL, Gerson de S.; Dutra, Arlene A. Construindo materiais didáticos acessíveis para o ensino de Ciências. In: PEROVANO, Laís P.; MELO, Douglas C. F. de (org). **Práticas inclusivas:** saberes, estratégias e recursos didáticos. Campos dos Goytacazes, RJ: Multicultural, 2019.

PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação e Currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar E; PARAÍSO, Marlucy A. (org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação.** Belo Horizonte: Mazza, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão,** da Seesp/MEC, ano I, n. 1, out. 2005, p. 19-23.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação,** São Paulo, p. 10-16, Ano XII, mar./abr. 2009.

SARRAF, Viviane P. Acessibilidade para pessoas com deficiência em espaços culturais e exposições: inovação no design de espaços, comunicação sensorial e eliminação de barreiras atitudinais. In: CARDOSO, Eduardo; CUTY, Jeniffer. **Acessibilidade em ambientes culturais.** Porto Alegre: Marca Visual, 2012.

SONZA, Andréa P. Uso e desenvolvimento de tecnologia assistiva na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica. In: NASCIMENTO, Franclin C. do; FLORINDO, Girlande M. F.; SILVA, Neide S. da. (org.) **Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva:** um caminho em construção. Brasília: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.) **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo; Cortez, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.